

ÖNSÖZ

Bilgi toplumunda okullar köklü değişikliklere uğramışlar ve uğramaya devam edeceklerdir. Eğitim alanında yapılan reformlar, okul geliştirme ya da yeniden yapılanma gibi başlıklar altında yapılmıştır.

Türk Eğitim Sistemi de küreselleşen dünyada gerçekleşen değişimlerden etkilenmiş ve okulların etkililiğini artırmak için zaman zaman farklı değişim çalışmalarına başlanılmıştır. Bu durum, okulların değişikliklere uyum sağlamasını dolayısıyla değişimi yönetmesini gerekli kılmıştır. Değişim yönetimi, değişimi doğuran etkenlerin incelenmesi, tanınm konması, uygulama ve değerlendirmenin yapılması gibi alt aşamaları içeren bir süreçtir. Bu sürecin başarıyla tamamlanması için okulun tüm fertlerinin gerçek anlamda sürece katılımı şarttır. Bu katılım, değişim yönetimi süreçlerinde etkili okulu da beraberinde getirmektedir.

Değişim yönetimi ve etkili okula bu çerçeveden bakıldığında bu iki sürecin birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu çıkış noktasından hareketle araştırmada “Öğretmen algılarına göre okullardaki değişim yönetimi faktörünün okulun etkililiğine etki derecesi ve yönü nedir?” sorusuna cevap aramak temel amaç olarak belirlenmiştir.

Çalışmamın her aşamasında katkılarını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, en sıkıntılı anlarımda bile yanımdan ayrılmayan değerli eşim Alp KUZUBAŞIOĞLU’na, her zaman güler yüzü ile moral kaynağı olan, çalışmalarım esnasında hiçbir konuda desteğini esirgemeyen ve daima yol gösteren değerli danışmanım Yard. Doç. Dr. Nurhayat ÇELEBİ’ye, çeviriler konusunda her an katkı sağlayan öğretmen arkadaşım S. Peritan GÜRPINAR’a, çalışma süresince yardımlarını gördüğüm kuzenim Gamze TAMUR’a ve son olarak da eğitimim sırasında katkılarını esirgemeyen tüm değerli hocalarıma ve öğretmen arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim. Çalışmanın uygulama bölümünde desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşım Mehmet AKBOĞA ve okul müdürüm Adem KUZUBAŞIOĞLU’na da şükranlarımı sunarım.

İstanbul, 2008

Demet Kuzubaşioğlu

ÖZET

GENEL LİSELERDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM YÖNETİMİ FAKTÖRLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ OKUL ETKİLİLİĞİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışmanın amacı, genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: “Öğretmen algılarına göre okullardaki değişim yönetimi faktörünün okulun etkililiğine etki derecesi ve yönü nedir? Öğretmen algılarına göre değişim yönetimi alt faktör gruplarının değişim yönetimi üst boyutuna etki derecesi ve yönü nedir? Öğretmen algılarına göre etkili okul alt faktör gruplarının etkili okul üst boyutuna etki derecesi ve yönü nedir?”

Araştırma, İstanbul İli Anadolu Yakasındaki Kadıköy ilçesinde, random sampling (rasgele örnekleme) yoluyla seçilen resmî ortaöğretim okullarında, görev yapan öğretmenlerin, değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaçla 19 resmî genel lisede görev yapan toplam 278 öğretmene ulaşılmıştır. Bu bağlamda genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesine yönelik algı ve görüşleri; okul yöneticilerinin değişim yönetimi süreçlerindeki etkililiği, değişim yönetimi faktörlerinin okul etkililiğine olan etkileri incelenmiştir.

Türkiye’de bilimsel anlamda değişim yönetimi ve etkili okul (okul etkililiği) ile ilgili ayrı ayrı bir çok araştırma yapılmış olmasına rağmen, bu iki kavramın birbirine etkisi ile ilgili araştırma ilk kez ele alınmaktadır. Bu çalışmanın, değişim yönetimi süreçlerinin yönetilmesinin okul etkililiğinin sağlanması konusunda Türkiye’deki eğitim kurumlarındaki okul yöneticileri ve öğretmenlerine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada survey (genel tarama) modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen değişim yönetimi süreçlerinde okul etkililiği ölçeği kullanılmıştır. Adı geçen ölçek çalışmada örneklemin sahip olduğu çeşitli özelliklere ve değişim yönetimi faktörlerine ilişkin boyutların okul etkililiği konusundaki algı ve düşüncelerine ait 70 madde yer almıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İkinci aşamada, anket ile toplanan süreksiz değişkenlere (cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, şu anda çalışmakta oldukları okullardaki hizmet yılı) ait frekans ve yüzdelik dağılımlar hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında, “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” geçerlilik analizleri yapılmıştır. Geçerlilik çalışmalarının ilk etabında KMO ve Barlet test istatistikleri yapılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda ölçeğin değişim yönetimi alt boyutunda, etkili okul alt boyutunda beşer ayrı alt boyut oluşmuştur. Faktörlerin özdeğerleri, açıkladıkları varyans yüzdeleri ve faktörlere göre soru dağılımları ve faktör yükleri; bulgular bölümünde tablolaştırılarak açıklanmıştır. Araştırmanın dördüncü aşamasında, “Değişim Yönetimi Ve Okul Etkililiği Ölçeği” ile elde edilen değişim alt faktör ölçeğinin okul etkililiğine etkisini tespit edebilmek için Basit Doğrusal Regresyon Modeli ve ENTER Metodu kullanılmıştır. Bu analizden sonra değişim yönetimi ve etkili okul boyutlarına ilişkin alt faktör gruplarının etki düzeylerini tespit edebilmek için Çoklu Regresyon Modeli, ENTER Metodu uygulanmıştır. Tahmin değerleri bulgular bölümünde tablolaştırılarak açıklanmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise alt problemlere ilişkin, t-testi, ONE WAY ANOVA (Varyans analizi) , ANOVA'nın non-parametrik (Parametrik olmayan) istatistiksel karşılığı da olan KRUSKAL-WALLIS testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda ortaöğretim okullarında değişimin yönetimi faktörlerinin okul etkililiğinin sağlanmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız değişken olan değişim yönetimi faktörleri ile bağımlı değişken olan etkili okul faktörleri arasında kuvvetli bir doğrusal ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu tespit edilmiştir.

Planlama yoluyla değişimin yavaş ve aşamalı hayata geçirilmesi yöneticiler tarafından dikkate alınması gereken bir değişim stratejisidir. Okullarda değişimin yönetilmesi liderlik gerektirmektedir. Etkili okullarda liderin değişimi yönetme becerileri en üst düzeydedir.

Araştırmanın sonuç bölümünde literatür çalışması ve yapılan uygulama sonucunda elde edilen veriler neticesinde çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelime: Değişim, değişim yönetimi, etkililik, etkili okul, okul etkililiği.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the perception of working in general high school teachers related to changing management in the terms of school effectiveness..It has been aimed to define the teachers' thoughts and perceptions, those who are charged in public schools, related to changing management factors in the terms of school effectiveness and the research has been done by the way of choosing random sampling in secondary education in Kadıköy district in Anatolian part of İstanbul. For this reason it has been provided to contact 278 teachers who are charged in 19 Secondary School Education. In this context both perceptions and thoughts in the evaluation of working in general high school teachers' perceptions related to changing management factors in terms of school effectiveness and the effectiveness of the school directors in a period of changing management, school effectiveness and the effects of changing management factors on school effectiveness are examined in sub dimensions.

Although lots of different research has been done about changing management and school effectiveness to search scientifically in Turkey, it is the first time the research about the effects of these two concepts to each other have been done. It is thought this study will enlighten school directors and the teachers in Education Institution in Turkey. about providing school effectiveness of managing on changing management periods.

In this research, the model of survey has been used. School effectiveness in changing management periods scale refined by researcher was used to collect data. In this scale study, there were 70 items related to the various features of sampling and perception and thoughts on changing management factors of different dimensions in school effectiveness.

In the first step of the research, the validity analysis scale of changing management efficiency scale of school effectiveness skills were made. In the first part of the validity studies, making statistics of KMO and Barlet test,it has been determined whether immensity of sampling is appropriate for making factor analysis and whether variant measured by the scale comes from multi dimension variant in parameter universe.

In the second step of the research, Simple Linear Regression and ENTER Method has been used to ascertain the effect on the school effectiveness of subfactors of variaton obtained with changing management and school effectivenessscale. After this analysis, Multiple Regression Model and ENTER Method has been applied to ascertain the effect level of the groups of subfactors related the changing management and effective school dimensions. Presumption values has been explained using a chart in findings part.

At the end of the research, in secondary schools, it has been ascertain that changing management factors are effective providing the school effectiveness. At the result part of the research, literature study and data obtained as a result of implementing has been presented with solution suggestions.

Key Words: Change, Change Management, Effectiveness, School Effectiveness

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	1
ÖZET	2
ABSTRACT	4
İÇİNDEKİLER	6
TABLO LİSTESİ	9
ŞEKİL LİSTESİ.....	13
KISALTMALAR.....	14
1.BÖLÜM	15
1.1.GİRİŞ.....	15
1.1.1.Problem.....	15
1.1.2.Amaç.....	18
1.1.3.Önem	19
1.1.4.Varsayımlar	19
1.1.5.Sınırlılıklar	20
1.1.6.Tanımlar	20
2.BÖLÜM	22
2.1. EĞİTİMDE DEĞİŞİM YÖNETİMİ	22
2.1.1. Değişim Nedir?	22
2.1.2. Örgütler Üzerinde Etkili Olan Değişimler	23
2.1.2.1.Sosyal Değişme	25
2.1.2.2.Teknolojik Değişme	26
2.1.2.3. Ekonomik Değişme	26
2.1.3. Okullar Üzerinde Etkili Olan Değişimler	27
2.1.4. Okulda Değişim Yönetimi	29
2.1.4.1. Okulda Değişimi Yönetmek Niçin Gereklidir?.....	33
2.1.4.2. Okulda Değişim Süreci.....	34
2.1.5. Okulda Değişimi Gerekli Kılan Nedenler/Değişime Zorlayan Nedenler	37
2.1.6. Okulda Değişimi Engelleyen Nedenler	41
2.1.7. Okulda Değişim Yönetimi Ve Liderlik	42
2.1.8. Okulda Değişimin Neden Olduğu Sorunlar Ve Yönetimi	48
2.1.8.1. Değişmeye Karşı Direnme	49
2.1.8.2. Değişmenin Yabancılaşmaya Neden Olması	50
2.1.8.3. Değişmenin Çatışmaya Neden Olması	51
2.1.8.4. Değişmenin Krize Neden Olması.....	52
2.2. EĞİTİMDE DEĞİŞİM VE KAYNAKLARI.....	53
2.2.1. Eğitimde Planlı Değişme	53
2.2.2. Eğitimde Değişimin Planlanması ve Uygulanması	55
2.3.EĞİTİMDE DEĞİŞİM SÜRECİNDE UYULMASI GEREKEN İLKELER..	56
2.4.TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE DEĞİŞİM CUMHURİYET'TEN GÜNÜMÜZE DEĞİŞİM HAREKETLERİ.....	57
2.4.1. Cumhuriyetle Başlayan Değişim.....	58

2.4.1.1. Öğretimi Birleştirme	58
2.4.1.2. Eğitimi Örgütleme	59
2.4.1.3. Eğitimin Niteliğini Değiştirme	60
2.4.1.4. Eğitimi Yaygınlaştırma	62
2.4.2. Cumhuriyetten Günümüze Sayısal Gelişmeler	63
2.4.3. Eğitimde Mevcut Durum	63
2.5. OKULDA DEĞİŞİM YÖNETİMİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ	
ARASINDAKİ İLİŞKİ	81
2.5.1. Etkililik Kavramı Ve Etkililik İle İlgili Olan Terimler	82
2.5.2. Örgütsel Etkililik	82
2.5.3. Örgütsel Etkililik Modelleri	84
2.5.4. Okul Etkililiği	87
2.5.4.1. Etkili Okul Araştırmalarının Tarihsel Süreci	89
2.5.5. Okulun Etkililiği İle İlgili Boyut Ve Özellikler	92
2.5.5.1. Etkili Okul Yöneticisinin Liderliği	96
2.5.5.2. Etkili Okulda Öğretmen	98
2.5.5.3. Etkili Okulda Öğrenci Ve Öğrenme Süreci	101
2.5.5.4. Etkili Okulda Okul Kültürü	103
2.5.5.5. Etkili Okulda Çevre Ve Aile İle İlişkiler	104
3. BÖLÜM	107
3.1. YÖNTEM	107
3.1.1. Araştırma Modeli	107
3.1.2. Evren Ve Örneklem	107
3.1.3. Veri Toplama Aracı	107
3.1.4. Verilerin Toplanması	108
3.1.5. Verilerin Analizi	110
4. BÖLÜM	113
4.1. BULGULAR VE YORUMLAR	113
4.1.1. “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” Süreksiz Değişkenlere Ait Frekans Ve Yüzdeler Dağılımlarına İlişkin Bulgular	114
4.1.2. “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği” Ölçeği Güvenirlilik Analizlerine İlişkin Bulgular	115
4.1.3. “Değişim Yönetimi” Boyutunda Geçerlilik Ve Faktör Analizleri Bulguları	119
4.1.4. “Etkili Okul” Boyutunda Geçerlilik Ve Faktör Analizleri Bulguları	124
4.1.5. Değişim Yönetimi Faktör Alt Boyutlarında Cinsiyet, Hizmet Süresi, Eğitim, Branş, Şu Anda Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri İle İlgili Fark Testleri Bulguları	130
4.1.6. Etkili Okul Faktör Alt Boyutlarında Cinsiyet, Hizmet Süresi, Eğitim, Branş, Şu Anda Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri İle İlgili Fark Testleri Bulguları	133
4.1.7. “Değişim Yönetimi Faktör Alt Boyutları” İle “Etkili Okul Alt Boyutları” Arası Fark Testleri Bulguları	133
4.1.8. “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” Merkezi Dağılım ve Eğilim Ölçülerine İlişkin Bulgular	138

4.1.9. Basit Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları.....	139
4.1.10. “Değişim yönetimi alt faktör gruplarının”, “değişim yönetimi” üst boyutuna etki derecesi ve yönüne ilişkin Çoklu Regresyon Analizi bulguları,	142
4.1.11. Etkili Okul Alt Faktör Gruplarının, Etkili Okul Üst Boyutuna Etki Derecesi Ve Yönüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	145
5.BÖLÜM.....	149
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	149
5.1.1. Öneriler	159
KAYNAKÇA.....	162
EKLER	173
Ek 1. İzin Belgesi	173
Ek 2. İzin Belgesi	173
Ek 3. Tablo 45 Alan Yazın Tarama Sonuçları.....	173
Ek 4. Anket Form.....	173
Ek5. Tablo 46 “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” nin Madde Bazında Frekans, Ortalama Yüzde Değerleri.....	173

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Heyet-i ilmiyeler.....	61
Tablo 2: Millî eğitim şûraları.....	61
Tablo 4: 2000 yılı içinde düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyeti ve katılanların sayısı.....	101
Tablo 5: ÖSS'ye giren toplam öğrenci sayısı	102
Tablo 6: Araştırma evrenini oluşturan okullar ve bu okullarda çalışan öğretmen sayıları ile dağıtılan ve geriye dönen anket sayıları	109
Tablo 7: Örneklem grubunun cinsiyet değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımları.....	114
Tablo 8: Örneklem grubunun kıdem değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımları.....	114
Tablo 9: Örneklem grubunun eğitim değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımları.....	114
Tablo 10: Örneklem grubunun branş değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımları.....	115
Tablo 11: Örneklem grubunun şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımları	115
Tablo 12:“Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği”nin toplam puanların güvenilirlik katsayıları	115
Tablo 13:“Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” madde korelasyon değerleri.....	116

Tablo 14:“Değişim Yönetimi Süreçlerinde Okul Etkililiği Ölçeği”ni oluşturan maddelerin tanımlayıcı istatistik(ortalama ve standart sapma) değerleri	118
Tablo 15: Değişim Yönetimi boyutu KMO ve Barlett Test sonuçları	120
Tablo 16: Değişim Yönetimi boyutu açıklanan toplam varyansa ilişkin bulgular	120
Tablo 17: Değişim yönetimi boyutu faktör yükleri ve faktör ağırlıklarına ilişkin bulgular.....	122
Tablo 19: Etkili Okul boyutu KMO ve Barlett test sonuçları.....	125
Tablo 20:“Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” etkili okul boyutu açıklanan toplam varyansa ilişkin bulgular	125
Tablo 21: “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” etkili okul boyutu faktör yükleri ve faktör ağırlıklarına ilişkin bulgular	126
Tablo 23: “ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” faktör alt boyutlarına göre güvenirlik, ortalamalar ve standart sapmalar	130
Tablo 24:Örneklem grubunun “ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” kıdem durumuna göre ‘değişimi engelleyen nedenler’ alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistik değerleri.....	131
Tablo 25:“ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” kıdem durumuna göre ‘değişimi engelleyen nedenler’ alt boyutuna ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları.....	131
Tablo 26:Örneklem grubunun eğitim değişkenine göre değişim yönetimi ve okul etkililiği ölçeği toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan TUKEY testi sonuçları	132
Tablo 27: Değişimi gerçekleştirme boyutu ile etkili okulun yönetici boyutu alt faktör grubuna ilişkin tanımsal istatistikler.....	133

Tablo 28: Değişimin uygulama boyutu ile etkili okulun yönetici boyutuna ilişkin bağımsız gruplar t-testi bulguları	134
Tablo 29: Değişimi uygulama boyutu ile etkili okulun okul ortamı boyutu alt faktör grubuna ilişkin tanımsal istatistikler.....	135
Tablo 30:“Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” değişim yönetimi alt faktör grubu olan değişimi uygulama boyutu ile etkili okulun okul ortamı boyutuna ilişkin bağımsız gruplar t-testi bulguları.....	135
Tablo 31:“ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli alt boyutlarına ilişkin tanımsal istatistikler	136
Tablo 32:“ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli alt boyutlarına ilişkin t-testi bulguları	136
Tablo 33:“ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli alt boyutlarına ilişkin KRUSKAL-WALLIS testi bulguları.....	137
Tablo 34:“ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli alt boyutlarına ilişkin TUKEY HSD bulguları.....	137
Tablo 36: “Değişim yönetimi” boyutunun “etkili okul boyutu” üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi model özeti tablosu	140
Tablo 37: “Değişim yönetimi” boyutunun “etkili okul boyutu” üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi anlamlılık tablosu	140
Tablo 38: Enter metodu ile etkili okul değişkenin bağımlı değişken, değişim yönetiminin bağımsız değişken olarak tahmini değerleri bulguları	141
Tablo 39: Değişim yönetimi boyutu üzerinde alt faktör gruplarının etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi model özeti tablosu	143

Tablo 40: Değişim yönetimi bağımlı değişkene ilişkin çoklu regresyon analizi ANOVA anlamlılık tablosu	143
Tablo 41: Değişim yönetimi boyutunun alt faktör gruplarına göre çoklu regresyon analizi bulguları	144
Tablo 42: Bağımlı değişken olan etkili okul boyutu üzerinde bağımlı değişken olan alt faktör gruplarının etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi model özeti tablosu.....	146
Tablo 43: Etkili okul bağımlı değişkene ilişkin çoklu regresyon analizi ANOVA anlamlılık tablosu	147
Tablo 44: Etkili okul boyutunun alt faktör gruplarına göre çoklu regresyon analizi bulguları.....	147
Tablo 45:Alan yazın tarama sonuçları	176
Tablo 46:“ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” nin madde bazında frekans, ortalama yüzde değerleri	185

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Etkili değişim halkaları.....	32
Şekil 2: Değişim süreci	35
Şekil 3: Değişim ve entegre örgüte önderlik etmenin kolayı yaklaşımı	43
Şekil 4:Değişim yönetimi ve örgüt etkililiği arasındaki ilişki.....	81
Şekil 5: Etkili okul faktörleri	93
Şekil 6.Öğretmenlerin geliştirilme süreci	99
Grafik 1. Değişim Yönetimi Predicted ile Residual Serpinti Grafiği	142
Grafik 2. Etkili Okul Predicted ile Residual Serpinti Grafiği	146

KISALTMALAR

AASA: American Association Of School Administration

Bkz: Bakınız

Ort.: Aritmetik Ortalama

S.: Sayı

s.: Sayfa

(t.y.): Basım tarihi yok.

1.BÖLÜM

1.1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem, amaç, alt amaçlar, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.1.Problem

Dünyadaki siyasal ve teknolojik gelişmelere paralel olarak Türkiye çok hızlı bir değişim sürecinde bulunmaktadır. Toplumsal ve siyasal yaşamın tüm boyutlarında hızlı değişim süreci yaşamasına karşın Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi-bürokratik bir işleyişe sahip olduğu söylenebilir. Değişimin merkez örgütünden gelme beklentisi, eğitim yöneticilerinde ve öğretmenlerde değişim kavramının ve değişimin yönetimine ilişkin bilgi, beceri, anlayış ve davranışların gelişmemesine neden olmaktadır. Bu kapalı davranış ve tutumlar, toplumsal gelişimin sürükleyicisi olması gereken okullarımızın etkililiğini gün geçtikçe azaltmaktadır.

Değişim, genel anlamıyla belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşmadır. Değişim, farklı bir şeyin kabul edilmesidir (Erdoğan,2004,s.9). Değişim, olumlu anlamda değerlendirildiğinde gelişime karşılık gelmektedir.

Değişim yönetimi genel olarak, değişen koşullara uyum sağlayabilmek için örgütün kültürü, politikaları, yapı ve insan gibi öğelerinde etkili değişiklikler yapabilme, değişime karşı direnişi giderebilme, yöntem ve stratejileri uygulama faaliyetleri olarak adlandırılır. Değişimi yönetme, etkili bir yönetim ve liderlik gerektirir (Helvacı,2005, s.2).

Değişim yönetimi, değişimi doğuran etkenlerin incelenmesi, tanının konması, uygulama ve değerlendirmenin yapılması gibi alt aşamaları içeren bir süreçtir.

Bilgi toplumunda okullar köklü değişikliklere uğramışlar ve uğramaya devam edeceklerdir. Eğitim alanında yapılan reformlarla okul geliştirme ya da yeniden yapılanma gibi başlıklar altında bir takım değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler ile

birlikte eğitim örgütlerinde, değişimin yönetilmesi büyük önem taşıyarak gereklilik oluşturmaktadır.

Gelişmekte olan ülkelerde okul kalitesindeki ılımlı gelişmeler öğrenci öğrenmesinde önemli artışlar sağlamaktadır. Bu gerçek, okulların etkililiği kavramını gündeme getirmiştir. Konuya okullar açısından yaklaşıldığında, diğer örgütler gibi okulların da bazı amaç, işlev sonuçlarından ya da çıktılarından söz edilebilir. Okulların sonuçları arasında öğrencilerin sosyal, akademik ve duygusal yönlerden gelişimi, öğretmenlerin doyumu, kaynakların etkin kullanımı, amaçların gerçekleşmesi, çevresel uyum gibi bir çok sonuçtan söz edilmektedir. Dolayısıyla etkililik kavramının tanımına ilişkin benimsenen yaklaşım biçimine göre, örgütsel etkililiği ve okulun etkililiğini ölçme girişimleri ve kullanılan örgütsel etkililik göstergeleri birbirinden farklılaşmaktadır.

Etkililik, sözlük anlamında beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, çok belirli ve olgusal sonuçlar gibi anlamları karşılamaktadır. Burada dikkati çeken nokta, etkililiğin sözlük anlamında daha çok sonuçlarla ilgili bazı anlamlar ifade etmesidir. Steers (1975,s.20)'a göre etkililik bir tek olguyu ifade etmez çünkü tek bir boyut ile yapılan tanımlar etkililik kavramını açıklamada yetersizdir (aktaran: Karslı, 2004, s.1).

Bu açıdan, okulun işlevleri bireysel ve toplumsal işlevler olarak ele alındığında, bütün işlevleri en üst düzeyde gerçekleştiren okul, etkili okul olarak nitelendirilebilir.

Okul etkililiği, etkililik hedeflerini gösterirken, okul geliştirme, bu hedefleri gerçekleştirme yol ve yaklaşımlarını gösterir. Bu süreç ise değişimi içinde barındırmaktadır.

Okulda değişim yönetimi ve okul etkililiği arasındaki bu ilişki eğitimde değişim yönetiminin okul etkililiği açısından analiz edilmesini gerektirmektedir.

Türk Millî Eğitim Sistemi içerisinde genel amaçların yanında, çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları da vardır. Türk Millî Eğitim Sisteminde yer alan bir öğretim kademesi olarak, ortaöğretim kurumlarının amaçları ise:

“Bütün öğrencilere ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilinci ve gücünü kazandırmak. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarda ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hayata ve iş ortamına hazırlamak”tır.

Ortaöğretim kurumlarında, eğitim ve öğretim işlerinde öğrencinin:

1. Türkiye Cumhuriyeti'nin, millî ahlâkı benimsemiş ve olumlu bilim anlayışını kazanmış, çalışkan, yararlı bir yurttaş olarak yetişmesini,
2. Müfredatı programlarla saptanan ve yüksek öğrenimi izlemek için gerekli bulunan bilgi ve kültür düzeyine erişmesini,
3. Bilgilerini uygulama alanında kullanma yollarını öğrenmesini ve ilerde meslek seçmesini kolaylaştıracak surette yeteneklerini geliştirilmesini,
4. İyi alışkanlıklar, maharetler kazanmasını, ruhça ve bedence sağlam olmasını amaçlamaktadır (MEB,2001).

Bu önemli amaçlara ulaşmak için Türkiye nüfusunun büyük çoğunluğunu oluşturan gençlerin eğitiminde, yeni düzenlemeler yapmayı gerekli kılmıştır. Küreselleşen dünyada eğitim ve okul standartları dikkate alınarak, Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılacak her türlü değişkenliğin temel amacı, daha iyi, daha nitelikli ve daha etkili eğitimidir.

Ortaöğretimde yapılan değişimler, topluma yön verecek gençlerin ve bu gençlere eğitim veren okulların etkililiğinin artırılmasını hedeflemiştir. Ne var ki, ortaöğretimle ilgili istatistikler dünya sıralamasında Türkiye’yi eğitimde geri sıralarda göstermeye devam etmektedir. Ortaöğretimde yapılan değişim yönetiminin okulların etkililiğine ne yönde etkisinin olduğunun araştırılması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışmada, resmi genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1.2.Amaç

Araştırmanın temel amacı, öğretmen algılarıyla genel liselerde değişim yönetiminin okul etkililiği açısından değerlendirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre okullardaki “değişim yönetimi” faktörleri nelerdir?
2. Öğretmen algılarına göre “etkili okul” faktörleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre cinsiyet, hizmet süresi, eğitim, branş, şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre “değişim yönetimi” açısından faktör alt boyutlarında bir farklılaşma görülmekte midir?
4. Öğretmenlerin algılarına göre cinsiyet, hizmet süresi, eğitim, branş, şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre “etkili okul” açısından faktör alt boyutlarında bir farklılaşma görülmekte midir?
5. Öğretmenlerin algılarına göre “değişim yönetimi faktör alt boyutları” ile “etkili okul alt boyutları” arasında bir farklılaşma görülmekte midir?
6. Öğretmenlerin algılarına göre “değişim yönetimi” faktör alt boyutlarında genel liselerin değişim yönetimi yeterliliklerine sahip olma düzeyleri nedir?
7. Öğretmenlerin algılarına göre “etkili okul” faktör alt boyutlarında genel liselerin etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri nedir?
8. Öğretmen algılarına göre okullardaki “değişim yönetimi” faktörünün “okulun etkililiği”ne etki derecesi ve yönü nedir?
9. Öğretmen algılarına göre “değişim yönetimi alt faktör gruplarının”, “değişim yönetimi” üst boyutuna etki derecesi ve yönü nedir?

10. Öğretmen algılarına göre “etkili okul alt faktör gruplarının”, “etkili okul üst boyutuna etki derecesi ve yönü nedir?”

1.1.3.Önem

Türk Millî Eğitim sisteminin temel amaçlarından biri, beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir (MEB,2001).

Bu temel amaca ulaşmak için eğitim sistemimizde okul geliştirme ya da yeniden yapılanma gibi başlıklar altında bir takım değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişiklikler ile birlikte eğitim örgütlerinde, değişimin yönetilmesi büyük önem taşımakta ve gereklilik oluşturmaktadır. Okullarımızın bireysel ve toplumsal işlevleri göz önüne alındığında bu değişimler okullarımızın etkililiği üzerinde büyük rol oynamaktadır. Okullarımızda değişim yönetimi sürecinde yer alan faktörlerin iyi değerlendirilmesinin okul etkililiğini arttıracacağı ve ayrıca okullarda gerçekleşen değişimlerin sebep olduğu sorunları çözmede, okul yöneticilerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarının, özellikle eğitimde yaşanan değişimlerin hızla devam ettiği bu dönemde, okul yöneticilerimize ve öğretmenlerimize ışık tutacağı düşünülmektedir. Eğitim örgütü olarak var olan okullarımızda, yöneticilerin ve öğretmenlerin, okula yön veren en önemli bireyler olmaları sebebiyle değişimleri iyi yöneterek okul etkililiğinin artacağı noktasında araştırma önem taşımaktadır .

Araştırma, eğitim sistemimizdeki sorunlarını çözmeye yönelik araştırmalarda da veri teşkil edecek olması nedeniyle de önemlidir.

1.1.4.Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin anket sorularını içten ve objektif olarak cevaplandıkları kabul edilmektedir.

2. Araştırmada kullanılan ölçeğin değişim faktör alt ölçeğinin okul etkililiğine etkisini tespit etmede yeterli olduğu düşünölmektedir.

3. Araştırmada seçilen ortaöğretim okullarının İstanbul' daki tüm ortaöğretim okullarını temsil edebileceği varsayılmıştır.

1.1.5.Sınırlılıklar

1. Araştırma, İstanbul ili Anadolu yakasında Kadıköy ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Araştırma, değişim faktör alt ölçeğinin okul etkililiğine etkisinin olup olmadığının tespiti ölçek çalışmasındaki maddelerle sınırlıdır.

3. Öğretmenlerin görüşleri, okuldaki bireylerin okul içi ve nispeten okul dışı algıları ile sınırlıdır.

4. Araştırmanın süresi yüksek lisans tez süresiyle sınırlıdır.

5. Araştırma yüksek lisans tez süresi boyunca ulaşılan bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

6. Bu araştırma araştırmacının zamanı, bilgi kaynakları, meslek tecrübesi ve maddi imkânlarıyla sınırlıdır.

1.1.6.Tanımlar

Araştırmada geçen belli başlı terimlerin tanımları aşağıda verilmektedir:

Administrative; Yönetim (Wikipedia).

Algı; Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak (Türk Dil Kurumu Sözlüğü).

Değişim; Mevcut olan durumumuzun, iletişim ve irtibat halinde olduğumuz çevre koşullarının ihtiyaçları karşısında artık çaresiz ve kayıtsız kalması durumunda bizi

yeniden yapılandırarak ve o ihtiyaçları giderebilecek düzeyde bireysel ya da organizasyonel anlamda yeni fikirler üretebilmeye karar verme ve bunu uygulama süreci (Erdoğan,2004, s.8).

Ethos; Bir kültürün, topluluğun ya da toplumun kendine özgü niteliği, ruhu ya da tını (Wikipedia).

Etkililik; Beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, çok belirli ve olgusal sonuçlar (TDK,2000).

Meritokrasi; Yönetim erkinin, yetenek ve kişilerin bireysel üstünlüğüne dayandığı yönetim biçimi (Aktan,2003,s.1008).

Plütokrasi; Yönetimde erkin maddi açıdan üstün kişilerce paylaşılmasını öngören bir yönetim biçimi (Wikipedia).

Yönetim; Başkaları vasıtasıyla iş görme (Genç, 2000,s.252).

2.BÖLÜM

2.1. EĞİTİMDE DEĞİŞİM YÖNETİMİ

2.1.1. Değişim Nedir?

Değişim genel anlamıyla belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşmadır. Değişim farklı bir şeyin kabul edilmesidir (Erdoğan, 2004,s.8).

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre ise değişim; bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünüdür (TDK,2000).

Değişim kavramı, değişme olarak da kullanılmaktadır. Kısaca değişim kavramının eş anlamlısı değişmedir (Karlı, 2004, s.5).

Değişme, bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir ayrılığın oluşmasıdır (Kocabaş,1996,s.291).

Örgütsel değişme ise, örgütün çeşitli alt sistem ve unsurlarıyla bunlar arasındaki ilişkilerde meydana gelebilecek her türlü değişikliği ifade etmektedir (Dinçer,1994, S.9).

Değişim son derece kişiseldir. Herhangi bir örgütte bir değişimin olması için bireyler, bir şeyleri farklı biçimde düşünmeli, hissetmeli ya da yapmalıdır (Duck, 1999,s.62).

Değişim, yenileşme, gelişme, yeniden yapılandırma, reform ve devrim gibi kavramlarla benzerliklere sahip olsa da aralarında farklar bulunmaktadır. Bu kavramların her birinin çağrıştırdığı anlamlar farklıdır.

Yenilik yapma, örgütlerde değişme ve gelişmeyle birlikte ortaya çıkan bir problemdir ve değişikliğin bir diğer bölümünü oluşturur. Basit bir ifadeyle, bir fikrin, bir buluş aşamasından sonra uygulamaya kadar götürülmesi sürecidir (Dinçer, 1994,s.6).

Değişim planlı veya plansız olabilir. Yenileşme (innovation) ise önceden planlanmış olan belirli bir değişmedir. Bu açıdan yenileşme, planlı olma niteliğine sahip olması

nedeniyle plansız da olabilen değişimden farklı bir niteliğe sahiptir (Erdoğan,2004,s.12).

Yeni bir uygulama ya da yeni fikirlerin yaygın anlamda kullanılarak pratiğe uygulanmasına yenilikçilik süreci denilebilir (Özçer, 2005,s.15).

Burada dikkat edilmesi gereken nokta yeniliğin bir değişme süreci olduğudur. Ancak her değişme, bir yenilik değildir (Dinçer, 1994,s.7). Yenileşme, bir rastlantıdan çok istenmiş ve planlanmış bir harekettir. Yani yenileşmenin yönü pozitifdir. Değişimin ayırt edici özelliği ise yeni olmasından çok, farklı olmasıdır.

Yeniden yapılanma ise sistemin değişen ihtiyaç ve beklentiler karşısında yapısal değişiklikler yaparak işlevselliğini sürdürme, ayakta kalma çabasıdır (Erdoğan,2004,s.13).

Değişim ile ilgili tanımların ortak noktaları, örgütün eylemlerinde nitelik ve nicelikçe değişim, var olan bir durumdan farklı bir duruma geçme ve içeriden ya da dışarıdan gelen bir müdahale olarak açıklanabilir. Tanımların ortak noktaları göz önünde bulundurularak değişim, örgütün mevcut durumunun iç ve dış faktörlerin müdahalesi ile olumlu veya olumsuz farklı, bir duruma dönüşmesi olarak tanımlanabilir (İlhan,2008,s.81).

2.1.2. Örgütler Üzerinde Etkili Olan Değişimler

Değişim, örgütlerin çoğunda gerekli bir yaşam biçimidir (Davis, 1984,s.207). Dünya ile bütünleşmenin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan değişiklikler örgütleri hızlı bir değişimle karşı karşıya bırakmaktadır. Bu değişiklikler örgütsel değişmeyi gerekli kılmaktadırlar.

Değişim çevre şartlarında meydana gelen değişikliklere uyum sağlayabilmeyi örgüt sisteminin devamlılığı ve beklenen sonuçların gerçekleşmesi için ilk şarttır. Örgüt belli bir denge durumunu korumak zorundadır. Çevrede meydana gelen değişiklik, örgütün dengesini bozacak ve onu yeni bir dengeye geçmeye zorlayacaktır (Demirdögen,Genç, 2000,s.54).

Güneş (1996)'e göre, kaçınılmaz ve yaşamın her evresinde devam eden değişme, örgütleri yaşamını sürdürme veya sürdürememe yönünde etkilemektedir. Çevreyle sürekli etkileşim halinde olan örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, çevrelerindeki değişimlere uyum göstermelerine bağlıdır. Planlı örgütsel değişme, örgütlerin çevrelerindeki değişimlere uyum gösterme yeteneklerini ve örgütsel etkililiklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Belli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan örgütlerin, varlıklarını sürdürmeleri, kendi çevrelerinde yer alan iç ve dış dinamiklere uyum göstermelerine bağlıdır. Örgütlerin uyum göstermesi gereken dış dinamikler toplumsal, hukuksal, ekonomik ve teknolojik değişmelerdir.

Değişme eyleminin dinamik öğeleri kültür, toplum, psikoloji ve ekonomidir. Bunlardan her birinin, değişikliği geliştirici olduğu kadar önleyici bir takım özellikleri bulunmaktadır (Kocabaş,1996,s.292). Örgütsel değişmeyi gerekli kılan bu değişiklikler; makinelerde ve diğer araçlarda meydana gelen değişiklikler, süreçlerde ve yöntemlerde değişiklikler, personelde değişiklikler, bilgi patlaması, hızlı ürün eskimesi, iş hayatının kalitesindeki değişiklikler olarak özetlenebilir (Özdemir, 2000, s.58; Kocabaş,1996, s.292).

Örgütsel değişimin konusu, çevre farklılıklarına uygun yeni stratejiler belirlenmesi, uygulanması ve yürütülmesi ile ilgilidir. Bu çabalar, genel olarak iki grupta incelenebilir (Demirdöğen,Genç, 2000,s.54):

A.Geleneksel Değişim: Bu yaklaşım, örgütsel değişimi örgütün bir veya birkaç unsuruyla ilgili olarak görür ve onu çevresiyle birlikte örgütün tümünü ilgilendiren bir olay olarak incelemeyi. Daha çok uzun vadeli değişim konusunda etkilidir ve genellikle teorik bir yaklaşımdır.

B.Planlı Değişim: Bu değişim ise hem pratik hem de teorik niteliğe sahiptir. Bu tür değişim uygulamalarında, genellikle bir değişim uzmanı, alıcı sistemin işbirliğini sağlar ve sistemin sorunlarına sağlam ve geçerli bilgileri uygulayarak çözüm getirmeye çalışır.

Yüksel Özden (1998), değişim kuramlarına göre sosyal sistemlerde üç tür değişimden bahsetmektedir (aktaran: Erdoğan, 2004, s.15):

İşlemsel 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: Teknolojideki değişim, işi yapmada kullanılan araç ve gereçlerin değişmesidir. Ders kitaplarının değiştirilmesi, öğretmenlerin teksir yerine fotokopi makinesi kullanması, okulların internet ağına bağlanması bu tür değişikliklerdir.

Sistemik (Yapısal) Değişim: Sistemik değişim ise işin doğasının değişmesi, amaçlarının ve eylemlerinin odak noktasının yeniden belirlenmesidir. Sistem düzeyinde topyekûn değişmeyi ifade eder. Diğer bir deyişle sistemik değişim bir örgütün yapı ve kültürünün değişmesini ifade eder.

Tüm değişim türleri temel olarak, örgütlerde yapı, teknoloji, insan, görev boyutları içerisindeki farklılaşmadan ve bu farklılaşmalardaki döngüden meydana gelmektedir.

Örgütler üzerinde etkili olan değişimler göz önüne alındığında bu değişimleri üç ana başlıkta toplamak mümkündür;

2.1.2.1.Sosyal Değişme

Sosyal değişim bir ya da daha fazla ögenin birlikte ya da ayrı ayrı etkisiyle meydana gelir. Örgütlerin sosyal sistemler olduğu artık herkesce bilinmektedir. Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken nokta örgütleri oluşturan en temel unsur olan bireylerinde özgün varlıklar olduğudur. Oluşan değişim sosyal yapının tamamı üzerinde etkinliğini hissettirir. Sözelimi, insanlar arası ilişkilerin değişmesi anlamına gelen sosyal değişim, bir yandan da üretim ve mülkiyet değişmesine sebep olur. Bir bakıma zihniyet değişmesini sağlar. Günümüzde küreselleşmeye ayak uydurmak için değişim yönetimini uygulayan örgütler, ayakta kalabilmek için her alanda olduğu gibi, yeni gelenin sosyalleşmesi konusunda da değişime uyum sağlamanın önemini bilincinde olmalıdırlar (Yeniçeri, 2002; Çalık,2006).

Toplumun yapısını, sosyal kurumların tayin ettiği sosyal ilişkiler meydana getirir. Bir bakıma sosyal değişme, bu ilişkilerin değişmesidir. Bir başka ifade ile sosyal değişme bu ilişkileri belirleyen kurumların değişmesidir. Sosyal yapı ile kültürel ve siyasî yapılar arasında sıkı ve karşılıklı bir etkileşim ağı vardır. Bu sebepten, "Sosyal Değişme " kavramı, siyasî, kültürel ve sosyal alanları kapsayacak bir genişliğe sahiptir (Yeniçeri, 2002,s.29).

2.1.2.2. Teknolojik Değişme

Dünyada, teknolojik gelişmelere bağlı olarak sürekli bir değişim hareketi yaşanmakta ve bu sürekli değişim, bilgi teknolojisi ile birlikte dünyadaki iletişim teknolojisinin gelişmesine neden olmaktadır (Çavuşoğlu, 2007, s.19). Teknoloji insan ihtiyaçlarının daha kolay yoldan karşılanabilmesi için yeni yöntem ve tekniklerin araştırılmasından doğmaktadır. İnsan var olduğu günden bu yana çevresini değiştirmeye ve diğer canlıları egemenliği altına almaya çalışmıştır. Bunu gerçekleştirebilmek için de teknolojiye başvurmuştur.

Teknoloji büyük bir hızla gelişirken çevredeki, toplumdaki ve insandaki etkileri de daha hızlı artmaktadır. Denilebilir ki teknoloji aritmetik bir biçimde değişirken toplum, insan ve ilişkileri üzerindeki etkileri geometrik olarak ortaya çıkar. Bu ise, değişimden etkilenen ülke ve örgütleri yeni davranışlara ve yeni dinamiklere yöneltmektedir. Kısacası teknoloji özellikle örgütlerde her şeyi etkilemektedir. Ne tür işlerin yapılacağı, bunları yapacakların sahip olması gereken nitelikler, personelin yaptığı işten tatmin duyması, üretim miktarı ve kalitesi, kişisel olarak ve grup halinde çalışma, iletişim ilişkileri gibi, hususlar kullanılan teknolojiden etkilenir.

2.1.2.3. Ekonomik Değişme

Değişimler, siyasi veya ekonomik belli bir kriz döneminden sonra gelir. Değişimin olabilmesi için tutarlı bir ekonomik program hazırlanması gerekir (Yeniçeri,2002,s.37). Ülkede meydana gelen ekonomik değişimler, kaynak dağılımlarında kendini göstermektedir. Bu ise özellikle örgütler üzerinde farklı planlama ve değişim çabalarını gerekli kılmaktadır.

Değişimin temel etmenleri, coğrafik faktörler , demografik faktörler, din, paradigmlar, savaşlar ve toplumsal çatışmalar, buluşlar ve keşifler, bilim ve teknoloji, marjinal insanlar, küreselleşme, ekonomik sistem, çevresel faktörler, politik sistem, kültürel oluşumlar şeklinde sıralanabilir (Karlı, 2004; Tye Tye, (t.y.), aktaran: Özdemir, 1997, s.5). Değişimin türü ne olursa olsun, değişim için değişimi yönetenlerin:

1. Değişim, ne kadar az zihinsel etkinlik gerektirirse o kadar kolay kabul edilir.
2. Değişimin sınıf ve konumu yükseltici etkisi, kabul edilme şansını artırır.
3. Maddi olan değişim, olmayanlardan daha kolay kabul edilir.
4. Değişimin somut oluşu kabullenmeyi hızlandırır .
5. Değişimin deneyim ve değerlere yakınlığı kabullenme şansını artırır.
6. Değişimin gruplar ve toplumlarca kabulü, bireysel kabullenmeyi kolaylaştırır.
7. Değişimin küçük çapta ve sınırlı koşullarda denenebilir olması, kabullenme süresini azaltır.
8. Değişimin ne kadar çok fayda sağlayıcı görülürse, o kadar kolay ve hızlı kabul edilir.
9. Değişimin saygınlık kazandırma olasılığı ne kadar fazla ise o kadar çok istenir.
10. Değişimin kültürle ne kadar çok uyuyorsa, o kadar kolay kabullenilir.

ortak ilkelerini benimsemiş olmaları gerekmektedir (Karlı, 2004).

Görüldüğü gibi değişim, hem uygun koşullar hem de uygun faktörler olmadan gerçekleşmesi çok zor bir olgudur.

2.1.3. Okullar Üzerinde Etkili Olan Değişimler

Pek çok örgüt, sürekli değişim geçirmektedir ve bir değişim ile diğeri değişim arasındaki soluklanma süresi neredeyse artık yok olmaktadır. Buna neden olan güçler arasında, teknolojik değişim hızı, küreselleşme, değişen toplumsal yapı sıralanabilir (Hussey,1997,s.12).

Örgüt çevre tarafından kontrol edilmektedir. Çevreye uyumda idari kararlılığın eksikliği stratejinin ihmal edilmesinin bir sonucudur. Bunun sonucunda seçim çok zorlaşmakta, yöneticilerin karar verme kapasiteleri büyük ölçüde azalmaktadır (Keçecioğlu,1998). Bu ise örgütlerde değişim hareketlerinin başlatılmasında en büyük sorunu oluşturmaktadır.

Üçüncü binyıla girerken insanlık, tarihteki en dramatik teknolojik değişimlerden birini yaşamaktadır. Bu, insanların çalışma tarzlarından birbirleriyle iletişimine ve boş zamanlarını değerlendirme biçimlerine kadar her hususu değiştirmektedir. Bu inanılmaz dönüşüm, eğitimcileri kendi temel ilkelerini yeniden düşünmeye, yaratıcı ve üretici yollar içinde bu yeni teknolojileri yeniden planlamaya yönlendirmiştir. Ancak yaşanan teknolojik ve sosyal değişikliklere geliştirici ve yapıcı bir karşılık veren eğitimin yeniden inşası büyük zorlukları da bünyesinde barındırmaktadır. Kısaca teknolojik değişim, geçen yüzyıl boyunca radikallerin istemiş oldukları gibi, eğitimin tam ve eksiksiz yeniden yapılanmasını bir çeşit zorunluluk haline getirmiştir (Kellner, 2002).

Durmuş (2002) tarafından yapılan “Küreselleşmenin Eğitime Yansımaları”adlı araştırmada, insandan ve insan ilişkilerinden bağımsız hiçbir gelişmenin düşünülemeyeceği, iletişim olanaklarındaki hızlı gelişmeye bağlı olarak ‘her şeyin her şeyi etkilemesi’ artık herkesin kabul ettiği bir olgu olduğu dile getirilmiştir. Bu olgudan hareketle küresel boyutta yaşanan ekonomik, siyasal ve toplumsal değişim ve dönüşümlerin yerel eğitim sistemlerini etkileyeceği varsayımlarından yola çıkılarak küreselleşmenin doğurduğu fırsatlar ve tehlikelerden eğitimimize etkilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Literatür taramasına dayalı kuramsal-analitik bir çalışma olan araştırmanın sonucunda; küreselleşmenin çok yönlü bir kuşatma oluşturduğu, eğitimle ilişkisi olan herkesin bu alanla ilgili gözlem ve çözüm yönünde çaba harcamaları gerektiği vurgulanmıştır. Ekiz (2002)’de, “Türk toplumu sürekli olarak bir değişim ve gelişim içerisinde olduğundan, eğitimin de değişmesi beklenmektedir.” diyerek eğitimde değişim gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Bugün için okul örgütü tüm girdilerin ve kuralların merkezden kendisine aktarıldığı bir örgüt görünümündedir. Türk eğitim sisteminde, okulların merkeze bağımlılığı ve yetkilerinin yetersizliği, okulların kendine özgü bir kurumsal kimlik sahibi olmasını ve

geliştirmesini engellemektedir. Okulların temel amacı, öğrenme ve öğretme sürecini sağlamaktır. Bu yönde merkezî yönetimin ve okulun müşterisi olan velilerin ilgi, istek ve çabalarının yetersizliği ve durağanlığı genel eğitim anlayışının devam etmesine yol açmaktadır. Okulların katılım ve özerkliğe dayalı öğrenci başarısını yükseltmeye yönelik yeni bir paradigmayla geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Açıkalın, 1998).

Diğer taraftan, eğitimde yenileşme kavramında niteliksel anlamda değişmelerin olduğu gözlenmektedir. Eğitimde standartları yükseltme, eğitime yeni kaynaklar bulma ve birtakım değişiklikler yapma yeterli görülmemektedir (Özdemir,1997,s.7). Bu bağlamda öğretim programlarının yenilenmesi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde niteliklerinin artırılması, internet alt yapısının tüm okullarda sağlanması, tüm okullarda normal öğretime geçilmesi, öğretmen statüsünün yükseltilmesi, anne babaların bilinçlendirilmesi, okulların fizikî şartlarının iyileştirilmesi, bilgi teknolojilerinin okullarda hayata geçirilmesi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın temel politikaları arasında yer almaktadır (MEB, 2001,s.1).

2.1.4. Okulda Değişim Yönetimi

Örgütteki insan kaynaklarının maksimum kullanımı, problemin nedenlerinin teşhisi, prosedürlerin öğrenilmesi bekleniyorsa ve bireysel ihtiyaçların örgütsel amaçlarla bütünleştirilmesi başarmak isteniyorsa örgütsel değişim ve gelişim çabaları gerekli olacaktır (Balcı,2002,s.9).

Örgütlerin sürekliliği için değişim şarttır. Yeniçeri (2002)'nin araştırmasında, hizmet sektöründe çalışan ve işgörenler, değişimin örgütlerin sürekliliğini sürdürebilmesinin en önemli şartı olduğunu ve örgütlerin yaşamlarını etkin ve başarılı bir biçimde sürdürebilemeleri ile değişim yetenekleri arasında zorunlu bir ilişkinin var olduğuna dair ağırlıklı görüş olarak bildirmişlerdir. Bu sonucunda işaret ettiği gibi örgütün parçalarındaki değişim, bütünü etkilemekte ve örgütün sürekliliğini sağlamaktadır.

Günümüzde yalnızca reforme edilmiş kurumların gerekliliğinin anlaşılması yeterli değildir; önemli olan onların neden değişmesi gerektiğinin ve değişimin nerede başladığının ve nerede değişime uğradığının anlaşılmasıdır (Kwiek, 2002). Örgütün

herhangi bir parçasındaki değişimden tüm örgüt etkilenir (Davis, 1984,s.208). Değişim, örgüt amaçlarına ulaşmayı sağlarsa olumlu, engellense olumsuz olarak nitelendirilir (Taymaz, 2003,s.66).

Değişim yönetimi, birbirini takip eden beş aşamalık bir süreç çerçevesinde gerçekleşir. Bu aşamalar; “değişimi zorunlu kılan etkenlerin incelenmesi, değişim tanısının konması, değişimin programlanması, değişimin uygulanması, değişimin değerlendirilmesi” şeklinde sıralanabilir (Erdoğan,2004,s.19).

Değişim yönetimi, çok hassas dengeler üzerinde kuruludur. Bu, değişim çabasını yöneten insanlarla yeni stratejileri uygulamaları beklenen insanlar arasındaki iletişimi sağlamak ve başarılı bir dönüşüm için gerekli olan duygusal bağlantıları yönetmek anlamına gelir (Duck, 1999,s.62).

R.B. Dunham ve J.L. Pierce (1989), başarılı bir değişme sürecini aşağıdaki aşamaların izlenmesine bağlamaktadırlar (aktaran: Kurşunoğlu,2006).

1. Değişmenin belirlenmesi: Bu aşamada değişme ihtiyacının belirlenmesi yapılır. Yani; örgütte niçin bir değişme yapılmak zorundadır? Buna ek olarak yapılacak değişmenin niteliği belirlenir (Nasıl bir değişme olmalı, neler değiştirilmeli, neler korunmalı).

Değişmenin gerekliliği belirlendikten sonra, yapılacak iş, değişmenin niteliğinin ne olacağıdır. Çoğu zaman değişmenin gerekli olduğuna ilişkin elde dilen sinyaller, değişmenin doğasını da yönlendirir.

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

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

3. Uygulama.

4. Değerlendirme ve Dönüt.

Sistemik olarak gerçekleştirilen bir değiştirme sürecinin son aşaması olan değerlendirme ve dönüt aşaması, örgütün uzun vadeli başarısı için son derece önemlidir. Ne yazık ki, pek çok yönetici ve değişme ile ilgilenen kişi, sürecin bu aşamasını gözden kaçırır.

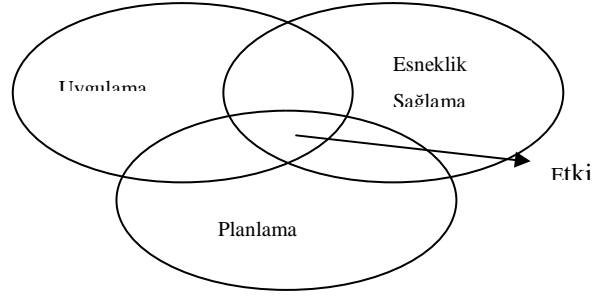
Değişim yönetimi hassas ve oynak bir yapıyı dengelemek gibidir, sorun bunun nasıl yapılacağıdır. Yönetimin, değişime ilişkin genel beşeri amacı, değişimin bozduğu grup dengesi ve kişisel uyumu düzeltmek ve korumaktır (Davis, 1984,s.209). Yöntemlerden biri, örgütün çeşitli kademelerindeki yöneticilerin, değişik parçaların etkileşim içinde olması gerektiği konusunda ortak bir bilince sahip olmasını ve herkesin bu genel algılamının son noktada örgütte işbirliği sağlayacağına güvenmesini sağlamaktır (Duck, 1999,s.78).

Değişim, etkili yönetimin en önemli yönlerinden biridir. Yöneticilerin uğraşmak durumunda kaldıkları değişimlerin çoğu köklü değil, sürekli ve kısmen gerçekleştirilen değişimlerdir (Hussey,1997,.s.9).

Dengeyi korumaya çalışırken, bir grup, herhangi bir değişim karşısında kendi algıladığı en iyi yaşam biçimine dönmek için bir takım tepkiler geliştirir. Bu nedenle, her baskı, grupta bir karşı baskıya yol açar. Sonuçta değişim tehdidi olan yerde dengeyi geri getirmek üzere enerjinin harekete geçirildiği, kendi kendini düzelten bir mekanizma oluşur (Davis, 1984,s.213). Tüm rgtlerde olduğu gibi bu mekanizma okullarda da var olmaktadır. Bu mekanizmanın dengede çalışabilmesi için kontrol altında tutulması şarttır.

Eğitim ve değişme arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Birincisi, eğitim, toplumdaki değişmelerden etkilenir ve bu değişmelere göre kendini yeniden düzenlemek zorundadır. İkincisi, eğitim, toplumun yenileşmesine öncülük etmek durumundadır (zdemir, 2000,s.27). Eğitim denilince akla okullar gelmektedir. Bir okulun yönetiminde rol oynayan öğeler i ve dış olmak üzere ikiye ayrılabilir. İ öğeler okulu meydana getiren ve onun yapısında yer alan öğelerdir. Yöneticiler, ğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer personel bunlar arasındadır. Dış öğeler ise, okulun yapısında olmayıp, onu etkiler ve böylece yönetiminde rol oynamış olur. Ana-baba,

çevredeki baskı grupları ve liderleri, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgütü bu dış öğeler arasındadır (Bursalıoğlu, 1994,s.38).



Şekil 1: Etkili değişim halkaları
Kaynak: Şengonca, 2000, s.6

Eğitimde yaşanan değişimin başarısı, büyük ölçüde değişime taraf olan öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer ilgililerin değişime inanmalarına ve değişim sürecine gönüllü katılmalarına bağlıdır. Başarılı olacağına daha başlangıçta inanılmayan bir değişim girişiminin, destek görmesi mümkün değildir. Değişimin başarısında, değişiminden etkilenecek kişilerin somut destekleri önemli bir sürükleyici güçtür (Çalık, 2003). Eğitimde değişimin başarısı için, değişim uygulayıcılarının değişime karşı olumsuz tutum ve tavır sergilemekten vazgeçip, değişimin başarısına inanmaları önemlidir.

Sönmez (2005) tarafından yürütülen “Eğitim örgütlerinde değişim sürecinde insan unsuru ve okul yöneticilerinin rolleri” adlı çalışmada, okullardaki değişimin başarıyla gerçekleştirilmesi ile ilgili olarak kilit görevlerin öğretmenlere ve müdürlere düştüğü yer almaktadır. Öğretmenlerin değişim konusunda sürekli olarak yeniliklere açık, paylaşımcı, işbirliği içinde çalışabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri ve birer değişim ajanı olarak görev yapmaları, değişim sürecinin başarısı için son derece önemli olduğu, farklı branşlardan değişik karakter ve özelliklerdeki öğretmenleri istendik yönde harekete geçirebilen ve örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde verimli ve etkili kılabilen, değişim sürecinde bir taraftan çevreyi bilgilendirip yönlendirerek değişime hazırlarken, diğer taraftan çevrenin destek ve katkısını elde edebilen, okulun diğer örgütlerle işbirliğini geliştirebilen alanında uzman okul müdürlerine okulda değişim için gerek olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında başarılı bir değişim süreci aşamaları, öğrenci, öğretmen, veli, çevre, yönetici işbirliği ile gerçekleştirilerek ortak amaçlar etrafında toplanmayı gerektirdiği ve böylece öğrenci başarısı ve okulun performansında olumlu etkiler göstereceği okulun etkililiğinin artacağına dair ipuçları verilmektedir.

Louis, Karen Seashore; And Others (2002), yürüttükleri araştırmada değişim yönetimini temel almışlardır. Araştırmanın sonuçları arasında değişim sürecine öğretmenlerin katılımı ve değişim kararlarını sahiplenme duyguları arasındaki pozitif ilişki dikkat çekicidir.

Bir kez daha vurgulamak gerekirse, eğitimde yaşanan değişimin başarısı, büyük ölçüde değişime taraf olan öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer ilgililerin değişime inanmalarına ve değişim sürecine gönüllü katılmalarına bağlıdır.

Kurşunoğlu (2006) ve Gündoğdu (2000) tarafından yürütülen araştırmalarda, öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının “orta” düzeyde, öğretmenlik mesleğini yapmaktan memnun olan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutum düzeyleri, öğretmenlik mesleğini yapmaktan memnun olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu noktada değişimin yöneticiden sonraki en önemli tarafı olan öğretmenlerin değişim sürecine gönüllü katılmaları çok önemlidir.

2.1.4.1. Okulda Değişimi Yönetmek Niçin Gereklidir?

Okulun içsel ve dışsal sorumluluğu üç hususa dayanmaktadır: (1) öğrencilerin destekleyici bir eğitim ortamında iyi öğrenim göreceklere inancını artırmak, (2) zararlı uygulamaların gerçekleştirilmesi olasılığını azaltmak ve (3) zararlı ve etkisiz uygulamaların belirlenmesi ve düzeltilmesi için gerekli öz düzenlemelerin yapılmasını sağlamaktır (Hesapçioğlu, Bakioğlu ve Baltacı, 2001, S.149). Bu sorumluluklar açısından okullara bakıldığında, her okul değişen zaman içerisinde iç ve dış iyileştirmelerini planlı bir değişimle gerçekleştirmelidir.

İletişim çağında yaşadığımız ve içinde bulunduğumuz yüzyılda artık kendi içinde kapalı kültürler ve bu kültürler doğrultusunda geliştirilen eğitim sistemleri devri kapanmıştır. Devamlı gelişme ve yeniliklere sahne olan dünyamızda eğitim anlayışımızda evrensel

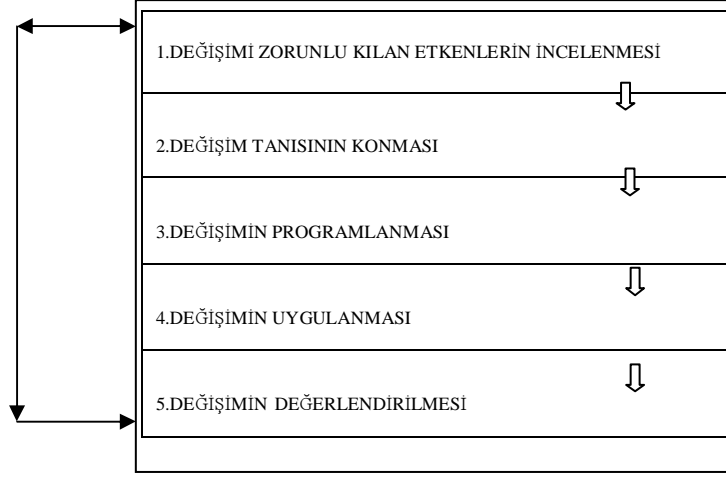
düzenlemeler ve uygulamalarımızda kullanılması değişimin başarılı bir şekilde yönetilmesi ile sağlanabilir (Küken, 2006). Morgan (1995), eğitimin yeniden yapılandırılması ve reformu konusunda şu değerlendirmelerde bulunmaktadır:

“Son elli yılda öğrenci başarısında gözle görülür değişmelere yol açan geniş ölçekli çok az girişim olmuştur. Bu birkaç girişim, genellikle eğitimdeki yetersizliklerine çözüm bulmada ivedi davranmak zorunda kalan ve gelişmiş ülkelerde kabul edilmeyecek yenilikleri deneyen gelişmekte olan ülkelerde ortaya çıkmıştır. Başarılı yenilikler mutlaka öğretim sistemleri ve eğitim teknolojisi uzmanlarının önderlik rolünü oynadığı öğrenci merkezli programlara dayanmıştır. Var olan eğitim sistemini çalıştırmaktan ve sürdürmekten sorumlu insanlar reforma bizzat katılması gereken insanlardır.”

Örgütler yeniden yapılanma, bilgi teknolojileri yatırımları gibi değişim çabalarına büyük kaynaklar ayırmakta ancak beklenen geri dönüşü elde edememektedirler. Bu nedenledir ki, değişimi yönetmek gereklidir (Erşahin,2004). Değişiklikler organizasyonlarda çalışanlar arasında farklı zamanlarda benimsenmektedir. Değişim yöneticileri öncelikle insanları kazanmaya odaklanmalıdırlar (Barutçugil, 2002,s.235). Okullarda da aynı diğer örgütlerde olduğu gibi çoğu zaman değişim çabalarının büyük bölümü, arzulanan iş sonuçlarını yaratamamalarına rağmen, bütçeye, zamana, çalışanlara ve yönetime ek yükler getirmektedirler. Bu nedenle toplumun odağında bulunan ve toplumsal değişime yön veren ve verecek olan eğitim kurumları değişim çabalarını mutlaka iyi yönetmelidir.

2.1.4.2. Okulda Değişim Süreci

Örgütsel değişim süreci bir defaya özgü bir süreç değildir. Değişimin hızı karşısında örgütlerin durağan kalması, söz konusu olamamaktadır. Bu değişim süreci, her seferinde başa dönerek örgütün kendini yenilemesini sağlamaktadır. Bu anlamda, örgütsel değişim yönetimi beş aşamada incelenebilir (Çalık,2003,s.536). Bu aşamalar şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2: Değişim süreci

Kaynak: Erdoğan,2004,s.20

Değişimin 3 boyutu vardır ve yöneticiler bunların her biri açısından iş görenlerle ilişki kurmalıdırlar. Ekonomi ve bilimin teknik kayıtlarına dayanan mantıksal boyut, değişimin insan değer ve duyguları açısından “mantıklı” olduğu anlamına gelen psikolojik boyut, bir de değişimin sosyal değerler açısından “mantıklı” olduğu anlamına gelen sosyolojik boyuttur (Davis, 1984,s.221-222).

Kişiler arası ilişkiler, değişimin temelini oluşturur, örgütsel etkinliği etkiler, üstelik bunların yasa dışı tutulmaması ya da bilmezlikten gelinmemesi gerekir. Değişimde araç olarak kullanılan gruplar da normlarını kurmalı ve üyelerine benimsetmelidirler. Çünkü örgütsel değişimin çoğu gruplarda gerçekleşir. Genellikle, birden çok kişi söz konusudur. Ancak daha önemlisi, grubun, üyelerini değişime yönelten güçlere sahip olmasıdır. Bu nedenle, grup güçlerindeki bir değişim, kişinin davranışında da bir değişime yol açacaktır. Bu süreçte grup hem değişimi getirmek için bir aracı, hem de önerilen değişimin hedefidir. Küçükler (2001) ‘in “İstanbul Beykoz İlçesindeki İlköğretim Okullarının Değişme İhtiyacı” konulu, İstanbul Beykoz ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 1032 sınıf ve branş öğretmeni arasından 286 öğretmeni örneklem olarak aldığı çalışmasında, okullarının “insan ilişkileri” boyutuna yönelik değişme gereksinimi içinde oldukları belirtilmektedir. Grup, üyeleri açısından ne kadar çekiciyse, grubun, üyeleri üzerindeki etkisi de o kadar büyük olacaktır. Grupta yüksek prestij sahibi kişiler değişimi destekliyorsa bu etki daha da artacaktır (Davis, 1984; Çelebioğlu,1990).

Değişim süreci dengeye ulaştığında ve bir sürekli iyileştirme evresine geçildiğinde yönetim takımı görev paylaşımını sürdürür. Yönetim takımının temel sorumlulukları şunlardır: (1) rehberlik sağlamak, (2) karşılıklı konuşmayı sağlamak, (3) uygun kaynakları sağlamak, (4) projeleri eşgüdümlü hale getirmek ve bağlantılandırmak, (5) mesaj, çaba, politika ve davranışların denkliliğini sağlamak, (6) birlikte yaratmak için fırsat sağlamak ve (7) insanların sorunlarını tahmin etmek, saptamak ve bunlara temas etmektir (Duck, 1999,s.80-83).

Herhangi bir değişim söz konusu olduğunda atılacak ilk adım, değişimin doğasını ve kurumun içinde bulunduğu durumu düşündürmektir. Sürekli ve kısmen gerçekleştirilen değişim ile köklü değişim olarak adlandırılan iki değişim türü arasında farklılıklar vardır. Sürekli ve kısmen gerçekleştirilen değişim keskin bir şekilde yansımaz. Bunun aksine, köklü değişim adından da belli olduğu gibi, temelden gerçekleştirilen değişimdir. Her iki biçimdeki değişim için de göz önüne alınması gereken ve değişimi uygulamak için kullanılacak yaklaşımı belirleyecek iki etken daha söz konusudur. Bunlar aciliyet ve direniştir (Hussey, 1997, S.12-16).

Bu açıdan örgüt geliştirme, planlı değişim gerçekleştirmek için grup süreçleri kullanarak örgütün tüm kültürü üzerinde odaklaşan bir müdahale stratejisidir. Örgüt geliştirmeyi gerekli kılan değişimin kendi hızıdır. Bu hız, örgütlerin yaşamlarını sürdürmeleri ve gelişmeleri için aşırı ölçüde etkin olmalarını gerektirir. Örgüt geliştirme, örgütün teknolojiye daha iyi uyum gösterebilmesi için inançları, tutumları, değerleri, yapıları ve uygulamaları, aslında örgütün tüm kültürünü değiştirmek üzere grup süreçlerini kullanır (Davis, 1984,s.234; Balcı,2000).

Okullarda örgüt geliştirme ve değişimi yönetme konusunda gerekirse uzman desteği alınabilir. Okullarda değişimi yönetme konusundaki bu strateji, İlğan (2008) tarafından yürütülen “Örgütsel Değişim/Değişim” adlı çalışmada, bir yöneticinin değişim konusunda belirtilen bütün bilgi ve becerilere sahip olmasını beklemenin yerine, değişim konusunda yöneticiye yardım edebilecek bir değişim uzmanından yararlanma gerekliliği, değişim konusunda başarılı olmak isteyen bir yöneticinin değişim modellerini ve bunların hangi durumlarda kullanılması gerektiği veya kendi örgütü için en uygun model veya modellerin neler olabileceği konusunda bilgi sahibi olması,

değişim uzmanıyla örgüte dair bütün enformasyonu paylaşması, değişim sürecinde çalışanların ihtiyaçlarını ön planda tutması gerektiği vurgulanmaktadır.

Ilgaz (2003) yaptığı araştırmada, örgütlerin sahip oldukları en büyük sermayeleri olan “insan” faktörünün, sahip olduğu maksimum performansı kullanmasını sağlamanın örgütsel değişim sürecine getireceği katkıyı saptamaya çalışmıştır. Araştırmacı yapmış olduğu çalışmada, işgörenlerin gereksinimlerini dikkate alan ve korkularını gideren değişim faaliyetlerine karşı olumlu bir yaklaşım sergilediğini göstermiştir. İşletme yönetiminin, insan kaynağına olumlu yaklaşımı, insan kaynağının değişim doğrultusunda motive olmasında etkilidir. Bu yaklaşım tarzı, insan kaynaklarının değişim sonrası kaygılarını giderdiği gibi, yönetime güven duygusunu da pekiştirdiğinden, insan kaynağının güdü çalışmalarına bakışı ve örgütsel değişime katkısını da artırıcı niteliktedir.

Değişimi etkin bir biçimde yürütmek için ayrıntılara dikkat etmek gerekir, bu noktada planlama iki yerde önem kazanır. Birincisi, değişimin ne getireceğinin tüm yönleriyle iyice düşünülmesidir. İkincisi ise değişimin uygulanmasını sağlamak için yapılması gereken tüm adımların belirlenmesidir (Hussey, 1997,s.47).

Eğitim kurumları değişme sorunlarıyla en çok karşı karşıya kalan örgütlerin başında gelmektedir. Bu nedenle eğitim alanındaki değişmelerin yönetilmesinde yönetici yeterlikleri büyük önem taşımaktadır. Eğitim, günümüz hızlı değişme sürecinde yeni gereksinimlerin karşılanmasında ve farklılaşan değerlerin yönetilmesinde kendisinden çok şey beklenen kurumların başında gelmektedir (Crowther,1997,s.7,aktaran:Gökçe, 2008,s.237).

2.1.5. Okulda Değişimi Gerekli Kılan Nedenler/Değişime Zorlayan Nedenler

Değişim, her hangi bir etkileyici olmadan kendi kendine gerçekleşen bir süreç değildir. Değişimin gerçekleşmesi için değişik zorlayıcıların olması gerekir. Bu durumda değişim için herhangi bir gereksinimin bulunup bulunmadığının saptanmasına yönelik incelemeler yapılmalıdır. Yani, değişim ihtiyacını doğuran durumların (sorunlar) neler olduğu gösterilmelidir. Değişimi kimlerin istediği ve istemediği, kimlere ne getireceği ortaya konmalıdır. Değişime karşı oluşabilecek direnmeler analiz edilmelidir.

Değişimin kurumsal kültüre olan uygunluğu analiz edilmelidir. Bu anlamda kurumun daha önce yaşadığı değişim girişimlerinin nasıl gerçekleştiği de incelenmelidir.

Değişim gerektiren durumlar daima çok belirgindir. Değişimi yönetirken şu soruların göz önüne alınması gereklidir; Değişimden etkilenenlerin beceri ve kabiliyetleri nelerdir? İnsanlar katılımda bulunmak için yeterince motive edilmiş midir? Önerilen yaklaşım örgütün kültürüne uygun mudur? Değişim ne kadar gizlilik taşımaktadır? Bağlılığı yitirmemek ve etkilenen insanları motive etmeyi sürdürmek ne kadar önem taşır? (Hussey,1997,s.17-18). Bu noktayı Zabid, Murali ve Azmawani (2004), örgütsel değişmeye ilişkin tutumlar üzerinde yaptığı araştırmalarında farklı tipteki örgüt kültürlerinin, örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının farklı olduğu şeklinde belirlemiştir.

Okulları değişmeye iç ve dış çevreden gelen bir takım güçler zorlamaktadır. Devletin eğitime müdahalesi, sosyal değerler, değişen teknoloji ve bilgi patlaması, yönetim süreçleri ve çalışanların ihtiyaçlarını gerçekleştirme bu güçleri içermektedir (Lunenburg ve Ornstein, 1996,s. 205, aktaran: Kurşunoğlu,2006,s.17).

Yöneticilerin, birçok farklı değişkenden etkilenen değişim süreciyle ilgili dinamikleri bilmeden değişime ayak uydurmaları ve örgütlerinin etkinliğini sağlamaları zor olacaktır. Bundan dolayı etkili yöneticiler, değişim dinamiği ve sürecini çok iyi kavramak durumundadırlar (İlhan, 2008,s.80).

Bu nedenle değişimi zorunlu kılan değişik etkenleri analiz etmek gerekir: Yukarıdaki bölümlerde değişimi etkileyen etkenleri genel olarak iç ve dış olmak üzere ikiye ayırmıştık. İç ve dış etkenlerin ne olduğu değişimin niteliğine ve nerede gerçekleştiğine göre değişebilir. Ayrıca örgütün karmaşıklaşması, çevrede oluşan bağımlılığın ve ilişkilerin giderek artması, makine ile insan arasındaki ilişkilerin değişmesi gibi etkenler de değişimi gerekli kılan iç ve dış etkenler arasında değerlendirilebilir. Bunlar; Toplumdaki hızlı değişme, örgütsel etkililiğin düşmesi, örgütün yapısının yenileşmeye elverişliliği, örgütün yönetim biçiminin elverişliliği, takım çalışmasının gerçekleştirilmesi ile yenileşmenin uygulamasında başarı sağlaması, personelin

yenileşme isteğinin artması, yenileşme modelinin iyi hazırlanması, amaçlara uygunluğu şeklinde sıralanabilir (Kocabaş, 1996,s. 292; Erdoğan,2004,s.21).

Aksoy (2004), “Okul Yöneticileri ve Okul Dışı Değişme Kaynaklarının Eğitime Etkisi” konulu çalışmasında, küresel gelişmeler ve okulun çevresinde ortaya çıkan ekonomik, teknolojik, hukuksal pek çok değişken eğitim kurumlarımızı istemleri dışında etkilemekte ve ona yön verdiğinin vurgulamıştır. Neo-liberal politikaların olumsuz gelişmelerdeki en önemli rolünün eğitimin bir kamusal sorumluluk ve diğer alanlarda ortaya çıkan sorunların da pekiştiricisi ya da çözücüsü olabileceğini dikkate alarak, demokratik katılımı geliştirmek ve herkesin nitelikli eğitim alma hakkını sağlamaya çalışmak gerekir.

Kurum içinde büyüme durumu, kurum içi birleşmeler, gerilemeler ve yönetim değişikliği gibi etkenler değişimin gerçekleşmesi için gerekli olan iç zorlayıcılar yani iç etkenlerdir. Bunun dışında örgütün yapısal öğelerindeki değişmeler, teknolojik yapısındaki değişmeler, insan ögesindeki değişmeler de örgütsel değişmeye yol açar. Bir sistemi genellikle değişime iten dış etkenlerdir. Teknolojik, ekonomik, siyasal, kültürel, yasal, doğal ve benzer gelişmeler değişimi gerekli kılan dış etkenler arasında sayılabilir (Erdoğan,2004,s.21). Coğrafi durum, yerleşme düzeni ve iklim gibi fiziksel çevredeki değişmeler ve toplumsal değişmeler de özellikle örgütsel değişime yol açar.

İç ve dış etkenlerin incelenmesi sonucunda değişim için duyulan ihtiyaç da belirginleşmiş olur. Dolayısıyla değişimi zorunlu kılan etkenlerin incelenmesini ortaya çıkan ihtiyacın belirginleşmesi izlemelidir.

S. Mc.Cune (1986)'e göre, değişime neden olan iç ve dış etkenler ayrıntılı olarak aşağıdaki şekilde sıralanabilir (aktaran: Erdoğan,2004, s.22).

A. Değişimi Etkileyen Dış Etkenler; Ekonomik yapı, sektörler göre büyüme göstergeleri, işgücü miktarı ve büyümesi, çalışanların sayısı, hizmet içi eğitim programları, kişi başına düşen ulusal gelir, ailenin ortalama geliri, nüfus ve artış oranları, nüfusun bölgelere göre dağılımı, göçler, yaşa ve cinsiyete göre nüfus, kırsal alan ve kentlerin durumu, aile sayısı, aile büyüklüğü, cinsiyet rolleri, sağlık, taşımacılık, suç ve ceza, eğitime hükümetin yaptığı katkılar, eğitime yerel birimlerin yaptığı

katkıları, eğitimsel veriler ve trendler, nüfusun eğitim düzeyi, eğitim düzeyine göre nüfus tahminleri, okuryazarlık oranı, kişi başına düşen eğitim harcaması, teknoloji kullanımı gibi.

B. Değişimi Etkileyen İç Etkenler; Okul finansı, okula kayıtlar, devamsızlık oranları ve nedenleri, rollerine göre personel durumu, personel gelişimi programları, personel devamsızlığı ,öğrenci ihtiyaçları, okullara göre başarı durumu ,yaşa, cinsiyete ve bölgeye göre başarı durumu, ilköğretimde sunulan eğitim, ortaöğretimde sunulan eğitim, özel eğitim, mesleki eğitim, Millî eğitim bakanlığı ve yerel örgütlerin rolleri, yönetim yapısı, teknoloji kullanımı, teknoloji kullanımında sorunlar, personel hakları, toplum ilişkileri, okul aile ilişkileri, okul çevre ilişkileri, okul endüstri ilişkileri, okul üniversite ilişkileri, okul medya ilişkileri, okul yönetimi ve çevre ilişkileri gibi.

Eğitimde değişimi gerçekleştirmek için yukarıda sıralanan iç ve dış etkenler doğrultusunda hareket etmek gerekir. Çünkü yukarıdaki alanlardaki gelişmeler eğitimde değişmeyi zorunlu kılar. Ancak değişimi zorlayan nedenler kurumun çevresindeki koşullardan kaynaklanabileceği gibi uluslararası konjektürün bir sonucu da olabilir. Yani uluslararası yakınlaşmalar, zıtlaşmalar gibi gelişmeler de eğitimde değişimlere yol açabilir. Bu konuyla ilgili olarak, Atila (2003) tarafından yapılan “Örgütsel Değişim ve Küreselleşme: Yönetim Süreçlerine Etkisi Üzerine Bir Uygulama” adlı araştırmada, küreselleşmenin örgütsel değişime etkisi bağlamında değişimi konu alan 10 boyut ve bu boyutların içinde değişik sorulardan oluşan alt boyutları içeren bir mülakat formu kullanılmıştır. Tanımlayıcı ve keşfedici bir yaklaşımla özellikle işletmelerin yönetim süreçlerinde küreselleşmeye bağlı değişimlerin ortaya konması ve buna bağlı olarak işletmelerin geleceğiyle ilgili yeni yaklaşımlar kazanmaları amaçlanmıştır. Araştırmanın kapsamına eğitim örgütleri alınmamışsa da örgütsel bağlamda varılan sonuçlar eğitim örgütleri açısından da dikkate değer niteliktedir. Örgüt tanımıyla ele alınan okullarında diğer ticari işletmelerle yönetim süreçleri yönünden benzerlik gösterdiği dikkate alınırca sonuçların eğitim örgütleri açısından toplam kalite yönetimi bağlamında çarpıcı olduğu söylenebilir. Atila, bu araştırmasında, yatay ve esnek bir örgüt yapısının oluşturulması, örgütlerde yöneticilerin sürekli gelişmelerine imkan sağlayan eğitimlerin düzenlenmesi, Ar-Ge çalışmalarına ve bilgi teknolojilerine ağırlık verilmesi, örgütün kendi sektörü

içinde sürekli karşılaştırma yapması, karar verme esnasında istatistiksel ve kantitatif karar süreçlerine ve problem çözümüne çalışanların sürekli katılması ve güven ortamının sağlanması gibi bir dizi öneride bulunmuştur.

2.1.6. Okulda Değişimi Engelleyen Nedenler

Gelişme, değişim, ilerleme... bunları güdüleyen “bilgi”dir; her husustan önce bilgi edinmek bilgi üretmek gerekir. Değişim liderlik gerektirir. İnsanları kitleleri risk almaya razı etmek için inançlı olmak ve bu inancı yayabilmek için Momentumu sürdürmek ise azim ve sebat gerekir. Kimi zaman gelişen olaylar hızlı karar vermeyi ve eyleme koymayı ve hedeflenen değişimi o bütünün içine yerleştirmek sistem yaklaşımını gerektirir. Kapsamlı değişim bir anda gerçekleşmez; Değişimin gerçekleşmesi için süreye ihtiyaç vardır (Kavrakoğlu, 2004).

Değişikliği zorlaştıran kültürel engeller, gelenek, kadercilik, gurur, tevazu gibi değer ve tutumlardır. Ayrıca, kültürün yapısındaki zıtlıklar ve düşünülen yeniliğin beklenmedik sonuçları değişikliği zorlaştırır. Sosyal engeller arasında, grup birliği, sürtüşme, çatışma, yetkinin kaynağı ve sosyal yapı gibi sorunlar gelir. Farklı görüş ve anlayışlar, iletişim problemleri, öğrenme güçlükleri ve psikolojik engelleri oluşturur (Kocabaş,1996,s. 292).

Yönettikleri kuruluşun gelişmesine ön ayak olması gerekirken, atılım yapmaya çalışanları köstekleyen yöneticiler değişimin önündeki başlıca engellerdir. (Kavrakoğlu, 2004).

Yöneticiden hareketle, değişikliğin başlıca engelleri şunlardır:

1. Çeşitli plan, program ve davranışlar hakkında bilgisizlik,
2. İşbirliği sağlanmasında becerisizlik,
3. Ortak amaç ve yüklenmeler yokluğu,
4. Yetersiz norm ve yüklenmeler,
5. Kişisel güvenlik endişeleri,
6. Yanlış rol ve statü kavramları,
7. Liderlik özelliğinin yokluğu (Kocabaş, 1996,s. 292).

Örgütsel değişme, okul yöneticilerine bir takım sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumlulukların basında değişmeyi yönetmek gelmektedir. Eğitim yöneticileri, örgütlerindeki değişmeleri amaçlı, bilinçli, kasıtlı olarak planlayarak gerçekleştirmek zorundadırlar (Güneş, 1996).

Okulların amaçlarının dağınık, teknolojik kapasitelerinin düşük, gevsek yapılı, bürokratik ve güçlü bir merkezi sistemin parçaları olmaları gibi örgütsel özelliklere sahip olmaları değişmenin gerçekleştirilmesinde önemli engeller olarak değerlendirilmektedir (Güneş, 1996,s.117).

Eğitimde örgütsel değişmenin başarısız olmasının bir diğer nedeni, eğitimciler ve velilerin değişmeyi istememeleri, bilmemeleri veya anlamamalarıdır. Yapılacak değişmelerde öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye duyduğu ihtiyacın bilinmemesi, yapılan ya da yapılacak olan değişliklerde insan boyutunun ihmal edilmesi, değişmenin çok karmaşık olması değişmeyi zorlaştıran diğer nedenler arasında gelmektedir (Özdemir, 2000).

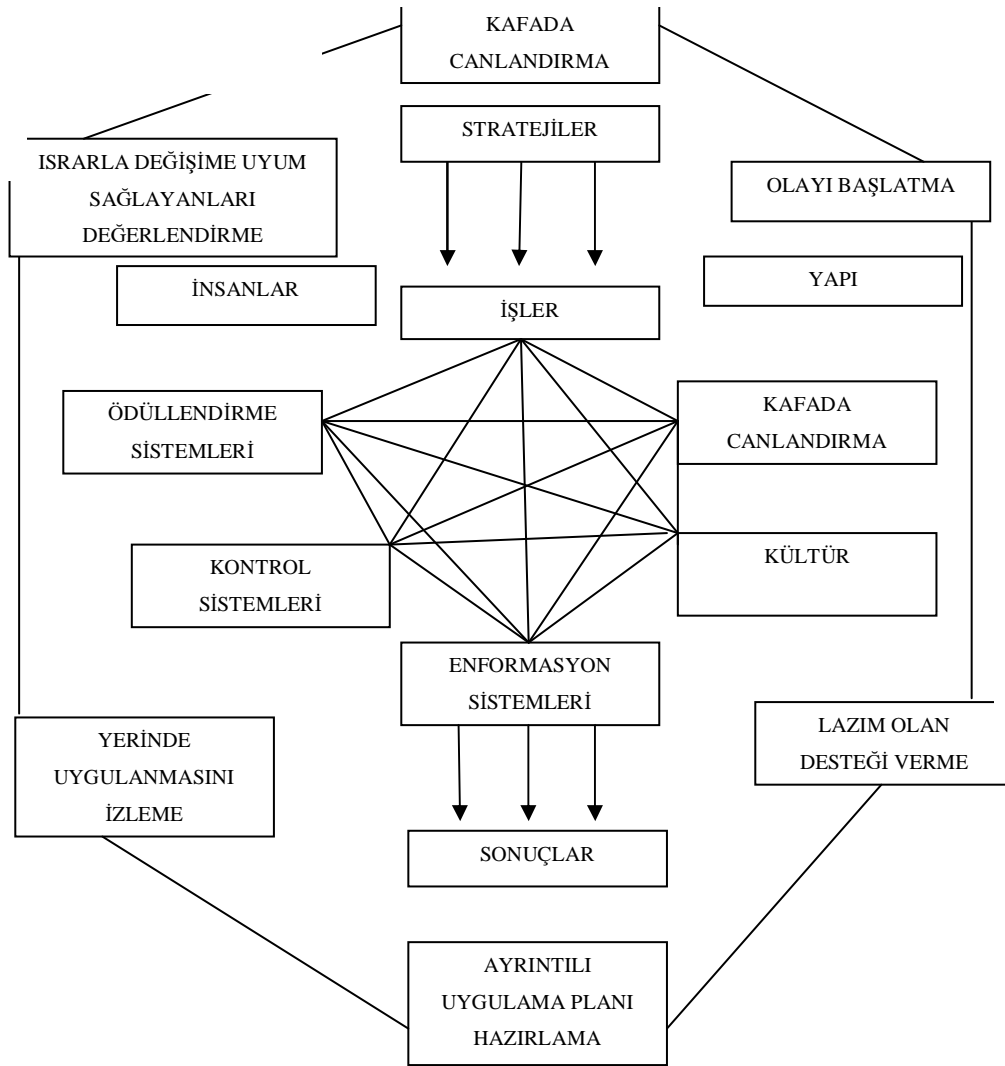
2.1.7. Okulda Değişim Yönetimi Ve Liderlik

Değişim yönetiminde gerekli olan en önemli niteliklerin başında liderlik gelir. Değişimi yöneten kişinin (değişim görevlisi) liderlik özelliklerine sahip olması gerekir.

Elliott (1992) “Liderlik ve Okullarda Değişim” isimli araştırmasında okul liderlerinin sahip olması gereken yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin değişim sürecine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin yetki devri ve çalışanları karar süreçlerine katılma davranışlarının istenen düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Bu bulgular ışığında, öğretmenlere daha fazla sorumluluk vererek onların değişim olayının bizzat içinde olmalarının sağlanması gerektiğini, bu sayede direncin azalacağını ve öğretmenlerin kendilerini bir takımın parçası olarak görme duygularının gelişeceğini ve daha başarılı değişim süreçlerinin yaşanabileceğini ifade etmiştir.

Lider, örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir. Bu anlamda liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir. Bir başka ifade ile lider, doğru olan işleri yapmayı hedefleyen kişidir (Erdoğan, 2004).

Liderlik yol gösterme niteliği olarak tanımlanabilir. Liderlik belirli hedeflere ulaşmak için kişi ve grupları eşgüdümleme ve isteklendirme yetenekleri ile ilişkilidir. Bütün tanımlarda sözcük kullanılmış ya da kullanılmamış olsun, etkileme ve eşgüdüm(koordinasyon) liderliğin temel süreçleridir (Kaya, 1997,s. 138).



Şekil 3: Değişim ve entegre örgüte önderlik etmenin kolayı yaklaşımı
Kaynak: Hussey, D. E.,Kurumsal Değişimi Başarmak,1997

Liderlik belirgin niteliklere bağılı olmadan yeni durumlara göre oluşur. Yani lideri var olan durum yaratabilir (Baltaş,2003,s.129). Liderlik herhangi bir atama ürünü olarak ortaya çıkmaz. Lideri genellikle grup yaratır. Bir kişinin lider olarak nitelendirilebilmesi için astlarının onu lider olarak görmesi gerekir.

Esin kaynağı olma, takımlar oluşturma, örnek olma ve kabul edilme gibi özellikleri liderliği niteleyen özellikler arasında saymak mümkündür (Erdoğan,2004,s.50).

Henry Mintzberg'e (1998) göre liderlik genelde üç farklı düzeyde uygulanır. Bunlar; bireysel düzeyde rehberlik ve güdüleme, grup düzeyinde takım oluşturma ve çatışmaları çözümlenme, örgütsel düzeyde kültür oluşturmaktır. Liderin etkililiği büyük ölçüde oluşturacağı örgütsel kültüre bağılıdır (Özdemir, 2006).

En başarılı değişim çabaları, bazı birey ya da gruplar için bir örgütün rekabet durumu, piyasa konumu, teknolojik yaklaşımı ve finansal performansı üzerine dikkatle eğilmeye başladığında ortaya çıkmaktadır. Hiçbir husus değişime, önemli bireylerin kendi sözleriyle çelişen davranışlardan daha çok zarar vermez. Yetenekli liderlik, değişim yönünde bir psikolojik destek ortamını pekiştirir. Lider, değişimi, kişisel temelde değil durumun kişisel olmayan gereklerine dayanarak sunar (Kotter,1999, s.13-21; Davis, 1999,s.226).

Değişimin bağlamını saptamak demek işğörenlerin neyi bilip bilmediklerini anlamak demektir (Duck, 1997,s.69) . Örgüt içinde ve dışında, her zaman, değişmeden yana ve değişmeye karşı olan öğeler olacaktır. bu çelişkili eğilimleri bağdaştırmak yönetici yeterlikleriyle doğru orantılıdır (Kaya, 1996,s.134). İdeal olan değişimi uygulama kararını kendi deneyimlerine, sezgilerine ve bilgisine dayanarak liderin vermesidir. Liderin sorumluluklarından biri de değişimi başarıya ulaştıracak ortamı yaratmaktır (Hammer, Stanton,1995,S.26-30).

Okulunu amaçları doğrultusunda geliştirmek isteyen bir okul yöneticisi, etkili bir yönetim sağlayabilmek için lider olmak mecburiyetindedir (Cemaloğlu, 2007).

Eğitim politikalarının uygulanmasından sorumlu olan eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve ağdağ eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetimsel eylemlerde bulunmak zorundadırlar (Kaya, 1996,s.132)

NASSP (National Association of Secondary School Principals)'ın yapmış olduğu çalışmalarda okul yöneticisinin liderlik rolü şu başlıklar altında toplanmıştır(aktaran:Cafoğlu, 1992,Cemaloğlu, 2007'dan alıntı):

- Akademik hedeflere ulaşılabileceğini göstermek,
- Yüksek beklenti için ortam hazırlama,
- Öğretim lideri gibi davranma,
- Kuvvetli ve dinamik olma,
- Öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunma,
- Disiplin ve düzeni sağlama,
- Kaynakları en iyi biçimde kullanma,
- Zamanı iyi kullanma,
- Sonuçları değerlendirme.

Değişik ve çelişkili beklentiler, yöneticilik rolünün çeşitli kişi ve gruplar tarafından farklı algılanmasının sonucudur. Yönetici kendi yöneticilik anlayışı ile bu farklı algılamalar arasında bağdaştırma yapmak zorundadır (Kaya, 1996,s.134). Eğitim yöneticisi örgütün yenileştirilmesinden sorumludur. Bu açıdan bakıldığında eğitim yöneticisi aynı zamanda değerimi yöneten kişi olmalıdır. Eğitim ve okul liderleri öncelikle yeni gerçeklikleri sağlıklı bir şekilde tanımlayabilmelidir. Gerçekliği tanımlayamayanlar ne yapmaları gerektiğini, neden yapmaları gerektiğini ve nasıl yapacaklarını doğru bir şekilde tanımlayamazlar. Türkiye'de bu sorun hem sistem düzeyinde, hem de okul düzeyinde çok yoğun olarak yaşanmaktadır (Cemaloğlu,2007).

Küreselleşme sürecine uyum sağlamak, toplumların vatandaşlarına vereceği eğitimin niteliği ve etkinliği ile mümkündür. Eğitim yöneticileri teknik yeterlikler yanında, insancıl ve kavram-karar yeterliklerine de sahip olmalıdır (elikten,Yeni,2004).

Yöneticiler kurumsal amaçları gerçekleştirme adına, belli bir sosyal güce dayanarak, yönetsel süreçleri ise koşmaya çalışırlar. Ama sorunların benzerliğine ve bu konudaki literatür verilerinin bolluğuna rağmen, benzer sorunları çözmeye çalışırken aynı bilgi tabanını kullanan her yönetici başarılı olamaz. İçinde insan unsurunun bulunduğu her yönetim çevresi, diğerlerine göre biraz daha karmaşık düzende (kaotik) bir yapı ve ilişkiler ağı temelinde ele alınmayı gerektirir (Summak,Özgan, 2007).

Okul yöneticisinin liderlik imajına girebilmesi bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişmesi gibi böyle idealler, okul yöneticisinin liderlik görevlerinden bazılarını belirler. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerin gereksinmelerini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir. Okul yönetiminde liderlik, örgüte olduğu kadar, üyelerine de dönük olmalıdır (Bursalıoğlu, 1994, s.208-209). Liderlik ortak amaçlar için birleşen insanları, amaçları gerçekleştirmede etkileme sürecidir. Önder ise, ortak amaçlara ulaşmak için küme üyelerinin kendine yaptığı olumlu etkiden daha çoğunu onlara yapabilen küme üyesidir (Başaran, 2004,s.67).

Okullardaki yönetim görevlerinde de güçlü liderlik nitelikleri önemli bir gerektir. Özellikle eğitim dalı liderlik rolleri üstlenmeyi istekli ve nitelikteki kişileri göz ardı etmeye elverişli değildir (Ensari, 1991,s.109).

Liderlik özellikleri dikkate alındığında değişimi yönetecek lider şu özellikleri taşıyor olmalıdır (Vardar,2001,s. 82):

- Değişim lideri, güçlü vizyonu ve iletişim gücü ile ekibini ve ekibi dışındaki kişileri kolayca etkileyebilme ve ikna edebilme yeteneğine sahip olmalıdır.
- İyi bir değişim lideri, kendisinin zayıf ve güçlü olduğu noktaları doğru tespit ederek, gerçekleştireceği faaliyetlerde güçlü olan noktalarını daha aktif kullanmalı, zayıf olduğu noktalarda ise, kendisini geliştirme yolunda çaba harcamalıdır.

- İyi bir değişim lideri, stratejik yani uzun vadeli dūşünebilmeli, almıő olduğu kararlar belirli birtakım riskleri de beraberinde getiriyorsa, bu riskleri göğüsleyebilecek cesarete sahip olabilmelidir.
- Organizasyonların belli değerleri ve normatif kuralları vardır. Değişimin liderleri bu değerlere ve kurallara inanmalı ve buna göre hareket etmelidir.
- Değişim lideri, ekibi içerisindeki çalışanların farklı kişilik özelliklerine sahip olduğunu bilmeli, çalışanlarına özelliklerine göre görevler vermeli ve buna göre bir motivasyon ölçütü geliőtirmelidir.
- Değişim liderleri için öğrenmenin sonu yoktur. Gerek kendi açısından her türlü bilgiye açık ve gerekse ekibi açısından öğrenen bir ortam yaratma çabası içerisinde olmalıdır.
- Değişim lideri, organizasyonunu sürekli geliştirme konusunda kararlı ve istekli olmalı, bununla birlikte sürekli geliőtme açısından teşvik ve motive edici bir rol üstlenmelidir.
- Deęişim lideri karőtındaki yorumlama ve çözümlenme noktasında aktif dūőünebilmeli, etkili bir dinleme teknięine ve yeteneęine sahip olabilmelidir.
- Değişim lideri problem çözme tekniği açısından; problemin belirtilerini analiz edebilme, problemin çıkış nedenini doğru tespit edebilme ve bu problemlere alternatif çözümler üretebilme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Değişim lideri, organizasyonun Şu anda ki mevcut durumdan daha iyi bir geleceği öngörebilme yeteneğine sahip olmalıdır.

Yukarıdaki bölümlerde geçen, eğitim yöneticilerinin görev ve sorumlulukları, sistemin gereksinimlerini karőtarken okul üyelerinin uyum sorunlarını zerek geliőtmelerini desteklemek, ğretmen çalışmalarına ilgi göstermek, evre desteğini kazanmak, öteki eğitim kurumlarını takip ederek geliőtmeleri izlemek, eğitim ve ğretim programlarını sürekli değerlendirmek, okulun felsefe ve amaçlarını açıklamak, örgütte herkes için doyurucu ve sıcak bir ortam hazırlamak, etkili sorun zmek Şeklinde bir araya getirilirse tüm bu nitelikler değişim yöneticisi olarak okul müdürlerinin yapması gereken çalışmalarla paralellik göstermektedir.

2.1.8. Okulda Değişimin Neden Olduğu Sorunlar Ve Yönetimi

Bir yöneticinin aynı zamanda lider olarak kabul edilmesi için yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını, davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekir (Ensari, 1994,s.84).

Foster (1993), araştırma sonuçlarında öğretmenlerin değişme çabalarına katılımının, okul müdürlerinin tutarlı ve adil olmasına, ortak amaç ve kültürün geliştirilmesine, okulun tarihsel gelişiminin anlaşılmasına bağlı olduğunu belirtmiştir.

Personelin örgütsel uyumu tüm örgütler için çok önemli bir konudur. Örgütsel uyum genelde bireyin, çalıştığı örgütle özdeşleşmesi, ortak hedef ve değerleri paylaşması ve örgüt adına çaba harcamaya istekli olması anlamına gelir (Çalık,2006). Örgütleri insanlardan, teknolojilerden ve insanların birbirine ya da işlerine karşı ilişkilerini düzenleyen yapı ve süreçlerden oluşan bir bütün olarak görmek mümkündür. Bu tipteki bir mekanizmanın her hangi bir kısmında meydana gelen bir değişimin, gelişimin ya da yeniliğin örgütün bütününe az ya da çok etkilemesi kaçınılmazdır. Değişimi engelleyebilecek faktörleri önceden tespit etmek, tedavi yöntemlerini uygulamadan önce hastalığın kaynağını ve etkilerini teşhis, tedavinin başarıya ulaşması için gereklidir (Aktan,2003,s.51). Örgütlerde meydana gelen değişmelerin olumlu ya da olumsuz birçok tutum ve davranışı ortaya çıkarması beklenmelidir.

Değişimin önüne organizasyonların çıkardıkları engellerle, üretken düşüncenin önüne şahısların çıkardığı engeller oldukça benzerlik göstermektedir. Bu aslında hiç de şaşırtıcı değildir, çünkü organizasyonlarla mukayese ettiğimizde, onların da insanlar gibi bazı diğerleriyle aynı olduklarını (ihtiyaçlar), bazı yönlerden de farklılık gösterdiklerini (kurumsal şahsiyet) görürüz. Bu mukayeseden hareketle şunu söyleyebiliriz ki, bazı organizasyonlar, değişimin önüne diğer organizasyonlara göre çok daha fazla dahili engel veya set koyacaktır (Adair,2005,s.178).

VanWagoner (2002) tarafından yapılan “Örgütsel Değişimin Algılanmasında Bireysel ve Kurumsal Özelliklerin Etkisi” adlı çalışmada; bireysel özellikler, grup üyeliği, stratejik anlama, kurumsal konum ve asıl değişme bağımsız değişken olarak; kapsam,

kaynak, süreç ve değişimin değerine ilişkin algılar ise bağımlı değişken olarak alınmıştır. Her bağımlı değişken, öğretim programları, karar verme, öğrenci destek hizmetleri ve kaynaklarıyla ilişkili değişmeye yönelik algıları açıklamak için kullanılmaktadır. Çalışma sonuçları arasında, değişimin algılanmasında bireysel özellikler daha etkili olduğu, bireylerin kurumda çalışma süreleri arttıkça, değişmeyi daha az benimseme ve değerli bulmalarının muhtemel olduğu, yapılan değişmelerin sayısı arttıkça, değişmelerin daha pozitif ve değerli algılanmasının muhtemel olduğu ifade edilmiştir.

Değişimin örgütlerde neden olduğu sorunların başında gizli-açık, aktif-pasif ya da doğrudan veya dolaylı olarak yapılan direnme gelir. Değişimin neden olduğu çeşitli sorunlar arasında yabancılaşma, çatışma, kriz, re organizasyon gibi sorunlar sayılabilir (Yeniçeri,2002,s.99).

2.1.8.1. Değişmeye Karşı Direnme

Değişime karşı çıkışın iki türü vardır. Bunlar; rasyonel karşı çıkış ve değişime dirençtir (Davis, 1984,s.217). Bazen değişime rasyonel karşı çıkışla değişime direnişi ayırmak kolay olmayabilir. Bu çözümlenmeyi yapacak kişi ise okul yöneticisidir. Örgüt içinde gerçekleştirilmeye çalışılan değişime engel olmak, güvensizlik, şüphe, gecikme veya değişimi önleme gibi çalışan davranışlarına, “değişime direnç” adı verilir. Direnç, değişimin önündeki en büyük engeldir (Yalçın,2002,s.105).

Sosyal sistemler değişime direnme eğilimindedirler. Ayrıca sosyal sistemdeki bireyler, yeni alışkanlık düzenleri ve özveriler gerektirdiği için bir çok türde değişime direnirler. İnsanların değişimle karşı karşıya kalmaları durumunda olası tepkilerinin ne olacağını önceden tahmin edebilmek ve direnişi azaltmaya yardımcı olacaktır. bu tepkilerin nedenleri şöyle sıralayabiliriz. Gerçek korkular, zorla kabul ettirilen değişim, değişimi gerçekleştirenlere duyulan güvensizlik, bir şeyin gözden kaçtığına inanmak, alışkanlıklar, bağımlılık, ekonomik korkular, ekonomik nedenler (Davis, 1984,s.215; Hussey,1997,s.34-36; Özdemir, 2000, s.62).

Değişime duygusal direnişin bazen arzulanır sonuçları olabilir; Bu nedenle, bu tür direniş örgütler açısından tümüyle olumsuz olarak nitelendirilmez. Bu tür direnişin

yararlarından biri de değişim yöneticilerinin değişim isteme nedenlerini daha iyi belirlemelerine ve ulaşmaya çalıştıkları arzulan sonuçları daha kesin bir biçimde ortaya koymalarına yol açmasıdır (Davis, 1984,s.218).

Değişimin çoğunu yönetim başlattığına göre, değişime başarılı bir uyum sağlanması onun sorumluluğundadır. Değişim durumunda ortaya çıkabilecek direnişin uygulamaya vereceği etkiyi azaltmak için değişim sürecinde katılımı sağlamak, etkili iletişimi kurmak ve bu süreçte değişimden etkilenenlerin eğitimine önem vermek gerekir.

Cochren, John R.(1995) tarafından yürütölen çalışmada, etkin değişim yönetimini sınırlayan başlıca unsurlar arasında bilimsel yönetim liderliği, teşvikler, etkin personel gelişimi ve bürokratik örgütsel hiyerarşinin bulunmaması olduğu belirtilir.

Tanrıöğen (1995)'de, "Değişikliğe Karşı Direnme ve Eğitim Yöneticilerinin Direnme Karşısındaki Rollerini" isimli çalışmasında direnmeye karşı şu önlemlerin alınması gerektiğini belirtmiştir: Eğer yöneticiler, projenin kendilerine ait olduğunu hissedersen (dışarıda planlanan ve yönlendirilen değil), proje sistemin üst düzey yetkilileri tarafından içtenlikle desteklenirse, katılanlar, değişmeyi mevcut yüklerini artırıcı değil, azaltıcı olarak görürlerse, proje katılanların sahip oldukları ve önem verdikleri değerlere uyumluysa, proje katılanların ilgisini çekecek yeni deneyimler (yaşantılar) sunuyorsa, katılanlar özgürlüklerinin ve güvenliklerinin tehdit edilmediğini hissedersen direnme az olacaktır.

2.1.8.2. Değişmenin Yabancılaşmaya Neden Olması

Yabancılaşma genel olarak "bireyin toplumsal, kültürel ve doğal çevresine olan uyumunun azalması özellikle çevresi üzerindeki denetimin azalması ve bu denetim ve uyum azalmasının giderek, yalnızlığına ve çaresizliğine yol açması biçiminde tanımlanmaktadır (Yeniçeri,2002,s.129).

Örgütte çalışanlar yönetimin yapı, süreç, yöntem ya da diğer hususlarda uygulamaya koyduğu değişikliğe karşı üç tür davranış ortaya koyabilir. Bunlardan birincisi; onaylayan, benimseyici ve kabullenici tutumdur. İkinci ve üçüncü tutum; karşı oluş biçiminde ortaya çıkar. Örgüt üyeleri algı düzeyleri ve potansiyel birikimleri

çerçevesinde ya aktif karşı oluş biçimini benimseyerek değişmeye karşı statükonun korunması amacıyla pasif direnişe geçerler ya da işi daha da ileri götürerek örgütteki biçimsel olmayan ilişkileri sayesinde pasif direniş biçimindeki karşı oluşu, karşı koyuş biçimine sokarak çatışmaya girerler. Değişime karşı oluşun ikinci biçimi örgütte yabancılaşma şeklinde ortaya çıkar. Yabancılaşmada karşı oluş vardır. Ancak bu karşı oluş aktif biçimde örgütle çatışmaya girme şeklinde olmaz. Yine yabancılaşmada değişikliğe karşı pasif direnmede görülmez. Yapılan değişiklik karşısında iş görenin, bu değişikliğe bir anlam verememesi, içten içe kendini yeni durumda güçsüz, çaresiz ve işe yaramaz duygusuna kaptırması söz konusu olur (Yeniçeri,2002; Davis,1984).

Çalışanlar ve kuruluşlar, ilişkilerini tanımlayan, hem açıklanmış, hem de ima edilmiş karşılıklı yükümlülükler ve ortak bağlılıklara sahiptir. Çalışanların bakış açısına göre, örgüte kişisel bağlılık örgüt için “ne yapmam bekleniyor, benim değerlerim örgütteki diğer kişilerin değerlerine benziyor mu?” gibi sorulara cevap aramaları ile sağlanır (Strebel,1999,s.139-142).

Vakola ve Nikolaou (2005) çalışmalarında, örgütsel değişmeye yönelik çalışanların tutumları ile mesleki stres ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, mesleki stres yaratan durumlar ile değişmeye ilişkin tutumlar arasında negatif bir korelasyonu göstermektedir. Yüksek seviyede stresli bireyler, örgütsel değişmelerin kabulünde azalan bir bağlılık ve artan bir isteksizlik göstermektedirler.

Aslında yabancılaşmanın her türlü değişiklik sonucunda ortaya çıkması doğaldır. Doğal olmayan taraf, yönetimin değişime gitmeden önce gerekli psikososyal alt yapıyı hazırlamaması ve yabancılaşmayı önleyici önlemleri almamasıdır. Yönetimin çalışanlar arasında ortaya çıkması muhtemel bu sorunu önemseyip gerekli önlemleri almaları gerekir.

2.1.8.3. Değişmenin Çatışmaya Neden Olması

Çatışma; birey açısından, gerek fizyolojik ve gerekse de sosyo-psikolojik ihtiyaçlarının tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik halleridir (Eren,2004,s.554).

Örgütlerde çatışmadan söz edilince kişisel çatışmadan çok ikili çatışma anlatılmak istenir. İkili çatışma ise, birden çok kişinin bir seçenekte uyuşmamaları ile ortaya çıkar (Başaran,2004,s.231).

Değişim, örgüt için bir paradokstur. Değişmeyen bir örgütün varlığını sürdürebilmesi imkânsızdır. Değişim süreci ise, var olan dengeyi yitirme ve yeni bir dengeye ulaşamama olasılıklarını birlikte getirir. Meydana gelen değişme örgütte, yapı ve yönetim ile ilgili uyumsuzluklar ortaya çıkarabileceği gibi beşeri kaynaklarla ilgi dengesizlikler de çıkarır. Örgütlerde uygulamaya sokulan ve çalışanlarla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkisi olmayan hiç bir değişiklik yoktur (Genç,2004,s. 303).

Yapılan değişikliklerin çatışma üretebilmesi için yalnızca değişikliğin yapılması yetmez; örgütün personel politikası, yönetim anlayışı, örgütsel yapının esnek olup olmaması, değişikliğin ani veya tedrici olması da çatışmanın oluşmasında etkin olmaktadır. Çatışmaya sebep olan değişimleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Yeniçeri,2002,s.136).

1. Çatışmayı başlatan en önemli sebeplerden birisinin yapılan değişiklik konusundaki iletişim eksikliği ya da yanlış anlama biçiminde ortaya çıkan başarısız iletişim olduğu söylenebilir.
2. Herhangi bir değişikliğin çatışma üretebilmesi için değişmeden etkileneceklerin yeni durumun kendileri için mevcut durumdan daha kötü olduğu biçimde bir algının olması gerekir. Değişmenin çatışmaya sebep olması, değişmenin şiddeti ile de ilgilidir. Değişme sonucunda iş görenlerin çalışma şartlarında, daha önceki kazanımlarında ve haklarında önemli ölçüde kötüleşme meydana geliyorsa bu durum çatışma ortaya çıkarabilir.
3. Örgütte çalışanların değişen şartlar sebebiyle farklı roller oynamalarının gerekli olması halinde bunlar bir çeşit rol çatışması hissedebilirler.

2.1.8.4. Değişmenin Krize Neden Olması

Değişmenin sebep olduğu olgulardan birisi de krizdir. Kriz çok önemli ve acil bir durumdur. Kriz örgütün hayatını tehdit eden önemli bir değişme ve dengesizlik

durumdur. Kriz iç ve dış çevre şartlarında meydana gelen bu değişmelere karşı örgütün yeterli uyumu gösterememesi sonucunda oluşur (Yeniçeri,2002,s.138). Örgütün çevresindeki dinamiklik ve sürekli değişiklik, örgütün karar mekanizmalarını işleme hale sokabilir.

Belirsizlik, hızlı ve ani değişme örgüt yönetiminin isabetli karar verme yeteneğini bozabilir. Yönetimin kararlarının kalitesinin düşmesi ise örgütü krize sokabilir. Örgütün krizle karşılaşmasına sebep olan iç faktörleri üç grupta toplamak mümkündür. Bunları sırasıyla şu şekilde açıklanabilir (Yeniçeri,2002,s.141;Edoğan,2004; Kocabaş,1996).

1.Yapısal Faktörler: Örgütün yapısı, çevresel değişmelere uyum gösteremeyecek derecede zayıf ise, en küçük bir değişiklikte örgütsel mekanizmalar etkisiz kalabilir.

2. Yönetimle İlgili Faktörler: Örgütlerin krize düşmelerinin önde gelen sebeplerinden birisi de yönetim ve yöneticilerdir. Dar görüşlü, sabit fikirli, statükocu yöneticilerin yönetimindeki örgütlerin krize düşmeleri her an söz konusu olabilir. Kendini, işi ve işçileri gelişen ve değişen dış çevreye uyması için sürekli geliştirme ihtiyacı duymayan yöneticiler krizin başlıca sebebi olabilirler.

3. İşletmenin Hayat Seyri: Melek Tüz (1995) örgütlerin genel olarak hayat safhası doğuş, gelişme, olgunlaşma, gerileme ve çöküş olmak üzere beş aşamadan meydana geldiğini belirtmiştir (aktaran:Yeniçeri,2002,s.143). Örgütlerin satabileceklerinden daha çok üretim gerçekleştirmeleri de iç dengeleri bozarak krize sebep olabilir. Örgütlerde kârların azalması ve satışlarda sıkıntı meydana gelmesi de krizin oluşmasına sebep olur.

Bu değişimler ister doğal, isterse köklü-biçimsel nitelikte olsun, her iki halde de örgütü etkilemekte, onu güncel ihtiyaçları giderecek yeni bir yapıya kavuşturmaktadır.

2.2. EĞİTİMDE DEĞİŞİM VE KAYNAKLARI

2.2.1. Eğitimde Planlı Değişme

Toplumsal ve ekonomik değişme ile birlikte eğitimin ve eğitim kurumunun da rolleri değişmektedir. Bu gelişmeler karşısında eğitimin rolü, eğitimin yeni bilgi toplumu

gerçekleri karşısındaki sosyal amaç ve sorumluluğu ciddi önem taşımaktadır. Senge(1992)' ye göre:

- Bilgi toplumu içinde ve bilgi toplumu için yapılan eğitimin sosyal bir amacı olmalı ve değerlerden yoksun bir eğitim olmamalıdır.
- Eğitim sistemi açık bir sistem olmalıdır.
- Geleneksel sistem içindeki her okul, kendisini sonu olan bir şey gibi görmektedir. Öğrenciler belli bir okul için gerekli olan öğrenim süresini tamamladılar mı, eğitimleri "biter". Bilgi toplumunda "bitmiş eğitim" diye bir şey yoktur.
- Eğitim, artık okullarla sınırlı değildir. İşveren durumundaki her kurumun öğretmenlik yapması da gerekir.
- Son olarak da "meritokrasi" nin yozlaşarak "plütokrasi" ye dönüşmesini önlemek, eğitimin sosyal sorumluluğu içine girecektir.

Bu nedenledir ki, eğitim sistemini kendi sorun çözme yapılarını ve süreçlerini geliştirebilecek yapıya kavuşturmak gerekir (Tabancalı, 2003,s.314).

Eğitim sistemlerinin temel sorunlarından biri de var olanı korumaya çalışırken geleceği planlama düşüncesinden yoksun oluşlarıdır (Gökçe,2005, s.327).

Eğitimdeki değişmelerde genellikle şu iki yaklaşımdan birinin izlediği gözlenmektedir (Özdemir,2000). 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.

Yenileşme sürecinde gözden uzak tutulmaması gereken bir husus da teori ve uygulama dengesini tutturma. Eğitimde yenileşme merkez ve taşra eğitim örgütlerinin desteğini almalıdır. Eğitimde önemli değişmeler olmaktadır. Bilgisayarlar, okul-sanayi işbirliği, işbirliğine dayalı öğrenme (cooperative learning), tam öğrenme, özel eğitim, okulun yeniden yapılanması, öğretmen eğitimi gibi alanlarda sürekli gelişmeler olmaktadır. Bu değişmeler zaman içinde bazı aşamalardan geçerek okulu da etkilemektedir ve Türkiye'de okullar 21. yüzyılla birlikte gelen kültürel, ekonomik,

bilimsel, politik, stratejik ve teknolojik gelişmeler bu etkiye yakından maruz kalmışlardır. Türkiye'nin bu evrensel gelişmelerde gerekli yerini alabilmesi için, eğitim kurumlarını yeniden yapılandırılması gerekmiştir (Özdemir, 2000; Coşkun,2006).

Türkiye'de, toplumların kalkınmasında etkili bir araç olan eğitim alanına, hükümetlerimiz yıllardan beri büyük önem vermişler ve bu alana önemli sayılabilecek kaynak ayırmışlardır. Özellikle 1960 lı yıllarda başlayan planlı dönemde, eğitim sektörüne yapılan yatırımlarda ciddi artışlar kaydedilmiştir. Ancak, bu yatırımların verimli alanlara yönlendirilebilmesi, rasyonel olarak kullanılması, büyük ölçüde eğitim yöneticilerinin yeterlik ve niteliğine bağlıdır. Bir başka bir ifadeyle, eğitim sisteminin etkililiği, yöneticilerin nitelikleriyle doğru orantılıdır (Levent, 1997).

2.2.2. Eğitimde Değişimin Planlanması ve Uygulanması

Öğrencilerin eğitilmesi ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde etkili olan öğretimin köklü geçmişinden dolayı eğitimde yenilik arayışları bitmek bilmemektedir. Eğitimde yeni arayışların olması belki, istenen bir durumdur. Fakat yeni arayışların temelinde aynının olması yeni olarak sunulan uygulamaların da sonuçları itibarıyla birbirinden farklılaşmaması anlamını taşımaktadır (Özyürek, Tuncer, 2006)

1990 lı yıllarla birlikte ihtiyaç duyulan insan tipi farklılaşmıştır. Kendi dışında başka toplumları tanıyacak, dünyadaki yeni gelişmeleri sindirebilecek, uygulayabilecek, algılayıp yorumlayabilecek bireylere ihtiyaç duyulmuştur.

Eğitim bu süreçte gerekli olan yeni değer, inanç, tutum ve bilgi kazandırma işlevleri yerine getirebilme özelliğine sahip olması açısından önem kazanmıştır. Eğitimin 1990 lı yıllara kadar olan temel amaçlarına, yeni dünya düzeninde yaşayacak bireyler için gerekli olacak değerleri ve bilgileri kazandırabilecek yeni amaçların da eklenmesini gündeme getirmiştir (Erdoğan,2006,s.103).

Keşfederek öğrenme, aktif öğrenme, araştırarak öğrenme gibi yaklaşımların 1980 li yıllarla birlikte yeniden yoğunlukla gündeme taşınmasına rağmen, Türk eğitim sisteminde 2000 li yılların başında oluşturma kurama belirgin bir yönelim ve buna dayalı olarak da öğrenme öğretme süreçlerini oluşturan unsurların yapı, görev ve

işleyişinde yeni açılımlar söz konusu olmaktadır (Deniz,2006, S.207)

Gelişmelere uyum için eğitimcilerin gereken formasyonlarının yapılması gereklidir.

2.3.EĞİTİMDE DEĞİŞİM SÜRECİNDE UYULMASI GEREKEN İLKELER

Eğitim kurumlarının yüksek seviyede değişim hızına uyum sağlayan, ortaya çıkan yeni sorunları, öncekinden farklı yöntemlerle çözebilecek eğitim ve okul yöneticilerine ihtiyaç vardır. Bu nedenle eğitimde değişim süreci, birçok ilkeyi de beraberinde getirmektedir. Yönetimin gerçekleştiği her yerde belirli amaçlar, belirli süreçlerden geçerek oluşan ürünler, bu ürünlerin kontrol edilmesi gibi olgular vardır. Bu olgular eğitim kurumları için de söz konusudur. Yani eğitim kurumları da belirli amaçları gerçekleştirmek üzere gerçekleştirilen süreçlerden oluşan bir yapıya sahiptir (Erdoğan,2004,s.80). Değişme sürecinin yönetilmesinde zorlayıcı (sürükleyici) ve engelleyici güçlerin tanımlanması değişimin başarıyla gerçekleşmesine katkı sağlayabilir.

Eğitim ihtiyaçları, hedefler ve hedef davranışlar şeklinde, öncelikler gözetilerek sıraya konularak, okuldaki çalışmaların verimliliğini arttırabilmesi için, yöneticilerin çalışanlara onların kalitesini yükseltmek için bilgi ve becerilerini arttırıcı eğitimler aldirmaları, yaratıcı ve yenilikçi fikirlerini ortaya çıkarma ve uygulamaları konusunda yüreklendirmeleri ve motive etmeleri gerekir (Çetin,2001,s.20-39).

Çobanoğlu (2006), okul yöneticilerinin örgütsel değişim sürecini destekleyici davranışlarını sıklıkla göstermekte olduklarını örgütsel değişmeyi olumsuz etkileyecek davranışları ise en az sıklıkta göstermekte olduklarını belirtmiştir. Eğitim sistemimizdeki değişimlerin verimliliğini arttırmak için ilk şart yöneticilerin bu yönde istekli olmalarıdır.

Eğitim kurumları belirli açılardan temel farklılıklara sahiptir. Bu farklılıklar; amaç farklılığı, eğitim süreçlerinin, çok farklı kişi ve kurumların ilgisi, yöneticiler ile yönetilenlerin benzer özelliklere sahip olması, süreklilik olmaması, okulda gerçekleştirilen işlerin açık olmayan sınırlarının olması, katılım sorunları, yukarıdan aşağı yönetim biçimi, öğretmen faktörü, yönetici faktörü, değişimin somut sonuçlar

getirmesinin gerekliliği , okul kültürüdür (Erdoğan, 2004, s.80).

Eğitim kurumunun gerçekleştireceği değişimler kadar değişim sonrası istikrarın korunması da önem taşımaktadır (Deniz,2004,s.52). Değişim sürecinde bilginin paylaşılması ve bunun içinde bilgiyi oluşturan ve bilginin gücüne inanan toplumun oluşması gerekir. Bu nedenle okulda bilgi paylaşımı okul kültüründe var olmalıdır (Özmen,2005,s.89).

Eğitimde değişim ile ilgili yukarıda sunulan ilkeler göz önünde, bulundurulduğu zaman başarısız olan değişim girişimlerinin altında yatan nedenleri anlamak kolaylaşmaktadır.

2.4.TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE DEĞİŞİM CUMHURİYET'TEN GÜNÜMÜZE DEĞİŞİM HAREKETLERİ

Türk Millî eğitim sistemi, iç ve dış etkenler nedeniyle, sürekli bir değişim ihtiyacı içindedir. Toplum hızla değişirken, buna paralel olarak eğitim kurumları kendilerini geliştirmek, bir anlamda da toplumsal değişimin olumlu yönde gelişmesine yardım etmek durumundadırlar. Ekonomideki büyüme ve gelişme, eğitim kurumları tarafından yeterince izlenememekte ve ekonomik kurumların nitelikli insan gücü ihtiyacı karşılanamamaktadır. Teknolojik değişikliklere uygun olarak yeni yöntem ve teknikler, yeterli düzeyde eğitim kurumlarına yansıtılamamaktadır (Çalık, 2003).

Bu nedenle, Millî Eğitim örgütünün kendi iç yapısındaki aksaklıklar giderilememektedir. Bürokratik yapı, hizmetlerin hızlı bir şekilde yürütülmesine uygun olarak düzenlenememektedir. Sağlıklı örgütsel değişme yerine, birimlerin adı değiştirilmekte ya da hiyerarşideki konumu farklılaştırılmaktadır. Kısacası, Türk Millî eğitimi, önemli ölçüde örgütsel değişme ihtiyacı duymakta, ancak bu ihtiyacın çok az bir bölümü karşılanabilmektedir.

Geçtiğimiz yüzyılın ortalarında başlayan, fakat özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan paradigma değişmeleri bilginin doğasına insana ve evrene dair yeni bakış açıları doğurmuştur. Okulların yapılanmasında ve işleyişinde yeni arayışları gündeme getirmiştir. Ancak bu değişmelerin eğitim sistemine doğru bir şekilde uyarlanabilmesi için, yeni paradigmaların eğitim sisteminin kendi bağımsız yapısı içerisinde

yorumlanması gerekmektedir. Bu, bir yerde değişmelerin eğitimciler tarafından anlamlandırılması, eğitimin çağdaş bir yorumunun yapılmasıdır (Özden,2006).

2.4.1. Cumhuriyetle Başlayan Değişim

Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen büyük değişim, "Türk Devrimi" millî eğitim sisteminin başta gelen etkileyicisidir. Atatürk Türk millî eğitimin ana hedeflerinden birinin millî kültürle beslenmiş, yurtsever bir kuşak yetiştirmek olması gereğine işaret etmiştir. Cumhuriyetin kuruluşuyla başlatılan yeni toplumsal esprinin amacı, geleneksel toplum yapısına çağdaş bir yön vermek, çağdaş yurttaşlık bilincini kazandırmak ve toplumsal yapıyı eğitimle oluşturmaktır. Cumhuriyet dönemi eğitimin temel özelliklerini dört başlık altında toplamak olasıdır (MEB,2001).

2.4.1.1. Öğretimi Birleştirme

Cumhuriyetten önce eğitim kurumları millî olmaktan uzaktı. Okullar, birbirine kapalı dikey kuruluşlar halinde, üç ayrı kanalda yapılanmıştı. Birincisi ve en yaygın olanı Kur'an öğretimine Arapça'ya ve ezberciliğe dayalı okullar (mahalle mektepleri ve medreseler), ikincisi yenilikçi Tanzimat okulları (idadîler ve sultanîler), üçüncüsü de yabancı dilde öğretim yapan okullar (kolejler ve azınlık okulları). Bu üç kanalda üç ayrı görüşün, üç ayrı yaşam biçiminin hattâ üç ayrı çağın insanı yetiştirilmekteydi.

Bu ortamda, üç ayrı eğitim kanalı ile birbirine zincirlemesine bağlı millet egemenliğini yaşam biçimi haline getirmiş kuşaklar yetiştirmek, ulusal kültürü güçlendirmek, ulusal birliği sağlamak olası değildi. Değişim süreci içerisinde köklü önlem olarak 3 Mart 1924'te 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Yasası çıkarılmıştır. Bu Yasa ile üç ayrı kanal birleştirilmiş; birinci kanaldakiler kapatılmış, ikinciler geliştirilmiş, üçüncüler ise Eğitim Bakanlığının denetim ve gözetimine alınmıştır

Öğretimin Birleştirilmesi anlamına gelen bu Yasanın iki önemli özelliği bulunmaktadır. Birincisi, eğitim sisteminin demokratikleştirilmesidir. Yasanın ikinci önemli özelliği eğitim alanında lâikliğin eyleme dönüştürülmesidir. Yasa ile şu düzenlemeler getirilmiştir.

1. Şer'îye ve Evkaf Vekaleti ya da özel vakıflarca yönetilen tüm medrese ve

mektepler Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır.

2. Şer' iye ve Evkaf Vekaleti bütçesinden mekteplere ve medreselere ayrılan para, eğitim bütçesine geçirilecektir.
3. Eğitim Bakanlığı yüksek din uzmanları yetiştirmek için Darülfünûnda bir ilâhiyat fakültesi, imam ve hatip yetiştirmek içinde ayrı okullar açacaktır.

2.4.1.2. Eğitimi Örgütleme

Cumhuriyet döneminde eğitim sisteminin örgütlenmesinde en önemli yasal düzenlemelerden biri, 22 Mart 1926 yılında çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair yasadır.

Bu yasa ile Millî Eğitim Bakanlığı dışında bir başka bakanlık tarafından gereksinime göre açılmış ya da açılacak olan okullarla özel okulların derece ve denkliğinin belirlenmesi Millî Eğitim Bakanlığına verilmiştir.

Türkiye'de hiçbir okul Millî Eğitim Bakanlığının izni ve uygun görüşü alınmadan açılmaz.

Diğer bakanlıklara bağlı ortaöğretim kurumlarındaki öğretim programlarını yapma görevi, Millî Eğitim Bakanlığına aittir. Yüksek öğretim kurumlarının programları ise, Millî Eğitim Bakanlığının uygun görüşü alınarak hazırlanır ve Millî Eğitim Bakanlığınca onaylanır.

Daha önce yerel yönetimlerce yürütülen meslekî-tekniik öğretim kurumları Bakanlık bünyesine alınmıştır. Bakanlığın giderek artan hizmetleri nedeniyle, Bakanlık Müsteşarlığının yanı sıra bir de Meslekî ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur.

Bu yasa ile ilköğretim okulları şehir ve kasaba (gündüzlü), şehir ve kasaba (yatılı), köy (gündüzlü) ve köy (yatılı) olarak düzenlenmiştir. Ortaöğretim okulları ise; liseler ortaokullar, ilk öğretmen okulları ve köy ilk öğretmen okullarıdır. Bu okullardan başka yüksek ve orta öğretmen okulları vardır.

789 sayılı Yasada Türk dilinin dünya dilleri arasındaki onurlu yerini alabilmesi ve diğer dillerin etkisinden arındırılabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığında bir "dil heyeti"

oluşturulmuştur. Böylece hem eğitimin Türkçe yapılmasına, gelişmesine hem de Türkçe'nin yaygınlaştırılmasına önem verilmiştir.

Ayrıca, “Talim ve Terbiye Kurulu” kurulmuş, Talim ve Terbiye Kurulunun bilim ve uzmanlar kurulu, Bakanlığın bir tür “kurmay” heyeti olması öngörülmüştür. Nitekim, Maarif Teşkilâtına Dair Yasanın TBMM’de görüşülmesi sırasında tartışmalar, Talim ve Terbiye Kurulu konusunda yoğunlaşmıştır. Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati, Talim ve Terbiye Kurulu’nu “Türk ulusunun okul içinde ve dışında eğitimi ile ilgili büyük sorunları ile uğraşacak ve Millî Eğitim Bakanlığına manevi kontrol görevi yapacak bir bilim ve uzmanlar kurulu olarak” düşünüldüğünü söylemiştir.

Bu Yasada, öğretmen yetiştirme; eğitim sisteminin en öncelikli sorunları arasında görülmüş ve nitelikli eğitimin ancak nitelikli öğretmenle yapılabileceği kabul edilmiş, “millî eğitim hizmetinde asıl olan öğretmenliktir” ilkesi benimsenmiştir.

2.4.1.3. Eğitimin Niteliğini Değiştirme

Cumhuriyet döneminde Heyet-i İlmîye ve Eğitim Şûrası adı altında resmî eğitim toplantıları yapılarak eğitimin niteliğini değiştirmek amacıyla, eğitim-öğretim konuları tartışılmış ve bazı temel ilkeler tespit edilmiştir.

Temmuz 1921’deki Maarif Kongresi dışında, ilk kez benzer bir toplantı 1. Heyet-i İlmîye adıyla Temmuz 1923’te, ikincisi Nisan 1924’te, üçüncüsü Aralık 1925-Ocak 1926’da yapılmıştır. 1926 yılında Tâlim ve Terbiye Dairesinin kurulması üzerine bu tür çalışmaların yapılması görevi bu daireye verilmiştir. Bundan sonra “Millî Eğitim Şûraları” adı altında ilki 1939 yılında sonuncusu ise 2006 yılında olmak üzere on yedi şûra düzenlenmiştir.

Tablo 1: Heyet-i ilmiyeler

Sayısı	Tarih	Ele Alınan Temel Konular
I.	Temmuz-1923	İlköğretimin 6 yıla çıkarılması, İlkokul 1. ve 2. sınıfların 30'u, diğerlerinin 40'ı aşmaması, Zorunlu eğitim yaşındaki çocukların yabancı okullara gidemeyecekleri, Küçük köyler için yatılı bölge ilkokulları açılması, Din dersleri öğretmenlerinin seçiminde, öteki öğretmenler gibi bazı şartlar aranması, Sultanî adının Liseye çevrilmesi.
II.	Nisan-1924	İlköğretimin 5 yıla indirilmesi, Liselerin 6 yıl olması (3 yıl kısm-ı evvel, 3 yıl kısm-ı sani), Öğretmen okullarının 5 yıla çıkarılması, Ders kitapları.
III.	Aralık 1925-Ocak 1926	Öğretmenlerin özlük hakları, Liselerin belirli merkezlere toplanması, Talim ve Terbiye Dairesinin kurulması.

Tablo 2: Millî eğitim şûraları

Sayısı	Tarihi	Ele Alınan Temel Konular
I	17-29 Temmuz 1939	Üç sınıflı köy okullarının beş sınıfa çıkarılması, Her iki yüz ilkokul mezunu bulunan yerde meslekî ve teknik kurs ve okulların açılması.
II.	15-21 Şubat 1943	Türk ahlâkının ilkelerinin belirlenmesi, Tarih ve ana dili öğretimi.
III.	2-10 Aralık 1946	Sanat, ticaret okulları programlarının iş hayatına uyacak biçimde düzenlenmesi, Bu okullarda atölye ders saatlerinin artırılıp kültür derslerinin azaltılması.
IV.	23-31 Ağustos 1949	İlkokul programlarının incelenmesi, İlkokullarda Tarih-Coğrafya-Yurttaşlık bilgisi öğretimi, Orta okul programı, liselerin dört yıla çıkarılması.
V.	4-14 Şubat 1953	Okul öncesi ve ilköğretim sorunları, Özel eğitime muhtaç çocukların sorunları.
VI.	18-23 Mart 1957	Meslekî ve teknik eğitim, Halk eğitimi.
VII.	5-15 Şubat 1962	İlk ve orta okul ilişkileri, Teknik öğretim, Lise programları.
VIII.	28 Eylül- 3 Ekim 1970	Eğitim sisteminin biri ötekine dayalı üç öğretim düzeyinden oluşması: İlköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim. Bu düzeyler arasında yatay ve dikey geçiş esaslarının belirlenmesi.
IX.	24 Haziran- 4 Temmuz 1974	Ortaöğretim sorunları, Ortaöğretim kurumlarında hem mesleğe hem de yükseköğretime, hayata, iş alanlarına hazırlayan programlara yer verilmesi, Ortaöğretimde ders geçme ve kredi düzeni.

X.	23-26 Haziran 1981	Eğitim sisteminin bütünleştirilmesi, Eğitim sisteminin her düzeyinde meslekî ve teknik eğitime ağırlık verilmesi, Yatay ve dikey geçişler, Temel eğitimden orta eğitime geçişte yöneltme, Yükseköğretime geçişte, öğrencinin ilgi ve isteği, yetenekleri, orta öğretimdeki başarısı ve izlediği program türünün birlikte dikkate alınması, Tek tip fakat çok amaçlı Lise esas, ğretmen yetiştirme, Türk dilinin öğretimine ağırlık verilmesi, Programlarda Atatürkçülük konuları.
XI.	8-11 Haziran 1982	ğretmen yetiştiren kuruluşların üniversitelere bağlanması, Eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi, Uzmanlık eğitimi yapacak öğretmenlere çeşitli imkanlar (maaş, izin vs.) ğretmenliğin çekici hale getirilmesi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve içi yetiştirilmesi, öğretmenlerin alışma Şartlarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin yaşam Şartlarının iyileştirilmesi, Dengeli ğretmen dağılımının sağlanması.
XII.	18-22 Haziran 1988	Eğitim sistemi, Yükseköğretim, ğretmen yetiştirme, Eğitimde yeni teknolojiler, Türkçe ve yabancı dil eğitim ve ğretimi, Eğitim finansmanı.
XIII.	15-19 Ocak 1990	Yaygın eğitim.
XIV.	27-29 Eylül 1993	Okul ncesi eğitim, Eğitim yönetimi.
XV.	13-17 Mayıs 1996	lkğretimde yönlendirme, Ortaöğretimde yeniden yapılanma, Yükseköğretime geçiş, Eğitim finansmanı.
XVI.	13-17 Kasım 1999	Meslekî ve teknik ğretim.
XVII.	13-17 Kasım 2006	Kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi ile küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sistemi.

2.4.1.4. Eğitimi Yaygınlaştırma

Okur-yazar oranını yükseltmek, ğretimi kolaylaştırmak ve Türkçe'yi ortak bir dil yapmak amacıyla 1 Kasım 1928'de 1353 sayılı Yasayla Ltin temelli yeni bir alfabe kabul edilmiştir. Türkçe'yi yabancı dillerin sarmalından kurtarmak, bilimin gereğine göre geliştirmek ve Türkçe'nin yanlış kullanımını önlemek amacıyla 1931 yılında Türk Tarih Kurumu, 1932 yılında Türk Dil Kurumu kurulmuştur. Yazı, dil ve tarih inkılplarının eğitime başlıca etkileri Őoyledir;

- Yeni abecenin halka öğretilmesi için geniş bir okuma-yazma faaliyeti başlatılmıştır.
- Ders kitapları, sözlükler, tüm basılı resmî yayımlar yeniden hazırlanmıştır.
- Birçok öğretmen Türk Dil ve Tarih Kurumlarında görev almıştır.
- Günlük dilde olduğu gibi, bilimsel terimlerde de çok geniş bir Türkçeleştirme faaliyetine girilmiş, okullarda öğretim bu yeni terimlerle yapılmıştır.

2.4.2. Cumhuriyetten Günümüze Sayısal Gelişmeler

Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana geçen kısa süre içinde eğitim sisteminin her tür ve kademesinde okul, öğrenci ve öğretmen sayısında büyük artışlar olmuş, eğitim olanaklarının yurt geneline dağılımında önemli gelişmeler sağlanmıştır.

Cumhuriyetten günümüze eğitimin değişik tür ve kademesinde;

- 1923 yılında 5.1 bin okul bulunur iken okul sayısı 10 kat artarak 2000 yılında 57.9 bine, 1923 yılında yaygın eğitim kurumu bulunmaz iken 2000 yılında kurum sayısı 6.9 bine,
- 1923 yılında 361.5 bin öğrenci öğrenim görmekte iken öğrenci sayısı 43 kat artarak 2000 yılında 15.8 milyona, 1923 yılında yaygın eğitim kurumunda öğrenci bulunmaz iken 2000 yılında yaygın eğitim kurumundaki kursiyer sayısı 3.1 milyona,
- 1923 yılında 12.2 bin öğretmen görev yapmakta iken öğretmen sayısı 43 kat artarak 2000 yılında 543.2 bine, 1923 yılında yaygın eğitim kurumunda öğretmen bulunmaz iken 2000 yılında yaygın eğitim kurumundaki öğretmen sayısı 51.1 bine ulaşması sağlanmıştır.

2.4.3.Eğitimde Mevcut Durum

2001-2005 Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planının 2002 Yılı Programının eğitimle ilgili bölümünde eğitim-öğretim hizmetlerinin mevcut durumuna ilişkin aşağıdaki bazı önemli belirlemeler sıralanmıştır (MEB,2001).

- 2000-2001 öğretim yılında okullaşma oranı, okul öncesi eğitimde yüzde 10,1'e, ilköğretimde yüzde 100,7'ye, yüzde 22,2'si mesleki teknik

eğitim ve yüzde 41,8'i genel lise eğitiminde olmak üzere orta eğretimde yüzde 64'e, yüksek eğretimde ise yüzde 17,8'i eğrgn eğretimde olmak üzere toplam yüzde 28'e ulaşmıştır.

- Okul eğncesi eğitimdeki eğretmen açığının giderilmesi amacıyla, kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü mezunlarına Anadolu niversitesinde eğn lisans ve lisans tamamlama imkanı getirilmiş ve bu eğerevede 3.344 usta eğretici yetiştirilerek görevlendirilmiştir. Bu kapsamda 66.880 çocuğun daha okul eğncesi eğitim hizmetinden yararlanması sağlanmıştır.
- İlköğretim ve ortaöğretimde eğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla 2001 yılında 30 bin eğretmen ataması yapılmıştır.
- 2000-2001 eğretim yılında toplam 25.520 okuldan 602.643 eğrenci 77 ildeki 5.051 okula taşınmış ve böylece bu eğretim yılındaki ilköğretim eğrencilerinin yaklaşık yüzde 5'i taşımalı eğitimden yararlanmıştır. Ayrıca, taşımalı eğitim Yönetmeliğinin bazı maddelerindeki değişikliklere ilişkin yönetmelik de yürürlüğe girmiştir.
- Ortaöğretimin mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılmasına ve yüksek eğretime geçişin düzenlenmesine ilişkin olarak 2547 sayılı yüksek eđđrenim Yasası, 3308 sayılı ıraclık ve mesleki eğitim Yasası, 4306 sayılı 8 yıllık eğitim Yasası ve 3797 sayılı MEB teşkilat yasasında değişiklik yapılmasını eğngren 4702 sayılı Yasa yürürlüğe girmiştir.
- Bilgisayar destekli eğitim kapsamında bilgisayar kullanımının yaygınlaştırılması yönünde çalışmalar devam etmiştir. 2000-2001 eğretim yılında bilgisayar bulunan okul sayısı 5.536'ya ulaşmıştır. Ortaöğretim okullarında ise 235 adet bilgi teknolojisi sınıf kurulmuştur.
- Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitim çalışmaları kapsamında gerçekleştirilmesi planlanan Temel Eğitim Projesine Dünya Bankasnca sağlanan 300 milyon dolarlık kredinin Eylül 2001 tarihi itibarıyla yaklaşık 136 milyon dolar kullanılmıştır.
- 2001 yılı sonu itibarıyla, okul eğncesi eğitimde 11 bin eğrencilik 104

öğretim binası, ilköğretimde 520 bin öğrencilik 1.365 öğretim binası (18.934 derslik), genel ortaöğretimde 24 bin öğrencilik 31 adet öğretim binası, mesleki ve teknik orta öğretimde 20 bin öğrencilik 40 adet öğretim binası tamamlanmıştır.

- 2000-2001 öğretim yılında yaygın eğitim ile kamu ve özel kesim eğitim merkezlerinde yaklaşık 3.174 bin kişiye genel, kültürel, mesleki, çıraklık ve hizmet içi eğitim imkanı sağlanmıştır. 2000-2001 öğretim yılında 109 ana meslek grubunda 200 bin aday çırak, çırak ve kalfa eğitim görmüştür.

Millî Eğitim Bakanlığı 2008 yılı Bütçesine ilişkin rapora göre ise:

- Okul öncesi eğitimde, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında % 11.7 olan okullaşma oranı 2007-2008 eğitim-öğretim yılında % 26'ya yükseltilmiştir.
- Hollanda Hükümetinin MATRA Katılım Öncesi Projeler Programı kapsamında, "Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma ve Kalitesini Artırma Projesi" kabul edilerek 2006 yılı itibarıyla yürürlüğe konulmuş ve hâlen uygulanmaktadır.
- Okul öncesi eğitimde öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere kadrolu olarak atanan öğretmenlerin dışında; 2002-2003 eğitim-öğretim yılından 2006-2007 eğitim-öğretim yılına kadar toplam 56.777 kadrosuz usta öğretici illerin ihtiyaçlarına göre çalıştırılmıştır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ise 16.000 usta öğretici görevlendirilmiştir.
- Sınav odaklı değerlendirme yerine süreç odaklı değerlendirme temeline dayalı, ders notlarının ve öğrenci davranışlarının dikkate alınacağı bir düzenleme ile "Ortaöğretime Geçiş Sistemi" yeniden yapılandırılmıştır. OKS sınavı kaldırılarak yerine Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulaması ikâme edilmiştir.
- Okula gitmeyen veya çeşitli sebeplerle gönderilmeyen kız çocuklarımızın eğitim görmelerini teminen başlatılan "Haydi Kızlar Okula Kampanyası" çerçevesinde 280 bin kız çocuğu okullulaştırılmıştır.

- Ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan haftalık ders saati sayıları, ders çeşitliliği ve yükü azaltılarak AB ülkeleri ile uyumlu hâle getirilmiş, yabancı dil alanına özel ilgisi olan öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla yabancı dil (Müfredat Ağırlıklı Dil Dersleri) alanında ders saati sayıları artırılmıştır.
- 2002-2003 öğretim yılında 538 olan YİBO ve PİO sayısı, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında 602'ye ulaşmış, bu okulların pansiyon kapasiteleri de 192.683'ten 210.759'a çıkarılmıştır.
- 2002 yılında 94.753 orta öğretim öğrencisi için burs verilirken, 2007 yılı sonu itibariyle burstan faydalanacak öğrenci sayısı 140.258'dir. 2008 yılında ise 175.000 öğrenciye burs verilmesi planlanmaktadır.
- 2007-2008 öğretim yılında 307.831 öğrenci parasız yatılılık imkânlarından yararlanmaktadır.
- 2007-2008 öğretim yılında, 81 il'de; 6.164 merkez okula 31.874 okuldan 692.369 ilköğretim öğrencisi gününbirlik taşınmakta, nitelikli eğitim öğretim şartlarına kavuşturulmaktadır.
- 8 derslikli ve üzeri tüm okullarımıza BT Sınıfı kurulmuştur. 2008 yılında diğer okullarımıza da BT Sınıfı kurulacaktır.
- Okullarımıza; 5.950 adet fizik, kimya ve fen, 1.046 adet mesleki uygulama ve 466 adet yabancı dil laboratuvarı kurulmuştur. 4.374 adet kütüphane açılmıştır.

Gerçekleştirilen Diğer Çalışmalar:

- Liselerin öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Millî eğitim şurası kararları ve AB Müktesebatı "Türkiye Ulusal Programı"ndaki amaçlar doğrultusunda öğrencilerimizin AB ülkeleri öğrencileri ile rekabet edebilmeleri için bir çok AB ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de ortaöğretimin süresi 2005-2006 öğretim yılından itibaren 4 yıl olarak uygulanmaya başlanmıştır.
- Sosyal bilimler ve edebiyat alanında ihtiyaç duyulan üstün nitelikli bilim adamlarının yetiştirilmesine kaynak teşkil etmesi ve sanat kültür birikimlerimizi anlayıp yorumlayabilecek, toplumsal kalkınma için, yeni

bilgi ve proje üretebilecek bireyler yetiştirilmesi amacıyla 13 sosyal bilimler lisesi ile spor alanında yetenekli gençlerin yetiştirilmesi amacıyla 15 spor lisesi açılmıştır.

- Eğitim-istihdâm ilişkisinin iş piyasasının ihtiyaç duyduğu yeterlikte donanımlı meslek elemanı yetiştirmek amacıyla modüler programlar geliştirilmiş ve çeşitli sektörel kurum ve kuruluşlarla iş birliği protokolleri yapılmıştır.
- Yurtdışına Öğrenci Gönderme Projesi uygulanmaktadır. 2006 yılında başlatılan ve lisansüstü (master/doktora) eğitim bursu ile 1000 öğrencinin yurt dışına gönderilmesiyle başlatılan "Yurtdışına Öğrenci Gönderme Projesi" kapsamında, öncelikle üniversitelerin öğretim elemanı, TPAO, TÜBİTAK, belediyeler ve diğer kurumların uzman personel ihtiyacının karşılanması amacıyla 1416 sayılı Kanun çerçevesinde 2007 yılında 1500 öğrenciye daha burs verilecektir.
- Okul Aile Birliklerine yasal statü kazandırılmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 5257 sayılı Kanun ile değişik 16 ncı maddesine dayanılarak hazırlanan ve 31.05.2005 tarih ve 25831 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği" ile okul-aile birliklerine yasal statü kazandırılmıştır.
- TÜBİTAK ve TÜSSİDE işbirliğinde; üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarının katılımı ile TÜBİTAK 1007 Kamu Kurumları Araştırma ve Geliştirme KAMAG Programı kapsamında Bakanlığımızın, kurumsal proje üretim kapasitesinin artırılması ve yeni projelerin üretilmesi amacıyla "MEB Araştırma Projeleri Ortak Akıl Toplantısı" yapılmıştır.
- Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Projesi hayata geçirilmiştir. Bakanlığımızca, finansmanı TÜBİTAK 1007 Kamu Kurumları Araştırma ve Geliştirme Programı KAMAG kapsamında hazırlanan "Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Projesi" ile, Bakanlığımıza bağlı tüm resmî ve özel eğitim-öğretim kurumları için web tabanlı olarak Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sisteminin kurulması

amaçlanmaktadır.

2007-2008 öğretim yılında, okul öncesi eğitimde okul sayısı 3600, öğrenci sayısı 701762, öğretmen sayısı 10816, ilköğretimde okul sayısı 34093, öğrenci sayısı 10870570, öğretmen sayısı 409318, ortaöğretimde okul sayısı 8272, öğrenci sayısı 3244411, öğretmen sayısı 188603, mesleki ve teknik ortaöğretimde okul sayısı 4443, öğrenci sayısı 1264022, öğretmen sayısı 83199, örgün eğitimde okul sayısı 45964, öğrenci sayısı 14816743, öğretmen sayısı 608740, yaygın eğitimde okul sayısı 11864, öğrenci sayısı 5117623, öğretmen sayısı 87 232 olarak belirtilmiştir.

Yakın zamanda diğer alanlarda ortaya çıkan değişmelere paralel olarak Türk Eğitim Sisteminde “Toplam Kalite Yönetimi”, “Müfredat Laboratuvar Okulları”, “Öğretim Programlarının Geliştirilmesi Çalışmaları”, “Okul Geliştirme Modelleri” gibi, okulları yeniden yapılandırmaya ve etkili kılmaya yönelik uygulamaların olduğu gözlenmektedir. Bu uygulamalarla ilgili olarak yapılan mevzuat değişiklikleri şöyledir:

- Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (07.01.2006 tarihli ve 26046 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği (09/06/2007 tarihli ve 26547 sayılı RG)
- Eğitim ve Öğretimde Koordinasyonunun Sağlanılmasına İlişkin 2007/17 Sayılı Başbakanlık Genelge (04.07.2007 tarihli ve 26572 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (27.10.2007 tarihli ve 26683 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (16.06.2007 tarihli ve 26557 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği (13.04.2007 tarihli ve 26492 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (04.03.2006 tarihli ve 26098 sayılı RG)

- Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Yönetmeliği (04.03.2006 tarihli ve 26098 sayılı RG)
- İlkokul Öğretmenlerinin Sağlık ve Sosyal Yardım Sandığı Ana statüsünde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (14.03.2006 tarihli ve 26108 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (18.01.2007 tarihli ve 26407 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (05.10.2007 tarihli ve 26664 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (09.05.2006 tarihli ve 26163sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (18.05.2006 tarihli ve 26172 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (20.08.2007 tarihli ve 26619 sayılı RG) (01.02.2007 tarihli ve 26421 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu Liseleri Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik; (07/09/2007 tarihli ve 26636 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Fen Liseleri Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik; (23.12.2006 tarihli ve 26385 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Spor Liseleri Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik; (16.12.2006 tarihli ve 26378 sayılı RG, 20.06.2007 tarihli ve 26558 sayılı RG, 28/08/2007 tarihli ve 26627 sayılı RG)
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (31.05.2006 tarihli ve 21684 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Kütüphaneleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (28.07.2006 tarihli ve 26241 sayılı RG)

- Millî Eğitim Bakanlığı Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (03.08.2006 tarihli ve 26248 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (08.08.2006 tarihli ve 26253 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (08.08.2006 tarihli ve 26253 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (04/04/2007 tarih ve 26483 sayılı RG) (16.02.2007 tarihli ve 26436 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu İmam-Hatip Liseleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (16/09/2006 tarihli ve 26291 sayılı RG)
- Ders Kitaplarında Aranacak Nitelikler İle Yayın Evlerinde Aranacak Şartlar, Ders Kitaplarının Hazırlanması, İncelenmesi, Değerlendirilmesi ve Eğitim Araçlarının Seçimine İlişkin Yönergede Değişiklik Yapılmasına Dair Yönerge
- 5473 sayılı Kanunla 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4/B maddesinde Değişiklik yapılması hakkında Kanun (31.03.2006 tarihli ve 26125 sayılı RG), (5/6/2006 tarihli ve 2006/10557 sayılı B.K.K. 24/06/2006 tarihli 26208 sayılı R.G.)
- Millî Eğitim Bakanlığı “Özel Dershaneler Yönetmeliği”, “Özel Kurslar Yönetmeliği”, “Özel Okullar Çerçeve Yönetmeliği”, “Özel Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği”, “Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri Yönetmeliği” ve “Özel Eğitim Kursları Yönetmeliği” (14.02.2007 tarihli ve 26434 sayılı RG)
- Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Kanunu’nda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (26.05.2006 tarihli RG)
- Türk İşaret Dili Sisteminin Oluşturulması ve Uygulanmasına Yönelik Usul ve Esasları Belirlemeye İlişkin Yönetmelik

- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslarda Değişiklik Yapılmasına Dair 12/05/2006 tarihli ve 133 sayılı Kurul Kararı.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Spor Liseleri ile Her Türdeki Anadolu Liseleri Öğretmenlerinin Seçimi ve Atamalarına Dair Yönetmelik (20/10/2006 tarih ve 26325 sayılı RG)
- Meslekî ve Teknik Eğitim Yönetmeliğinin 267'nci maddesinin birinci fıkrası ile ikinci fıkrasının (a) bendinin Değişikliğine İlişkin Yönetmelik (06/10/2007 tarihli ve 26665 sayılı RG)
- Meslekî ve Teknik Eğitim Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (19/06/2007 tarihli ve 26557 sayılı RG)
- Orta öğretimin yeniden yapılandırılması çalışmaları kapsamında meslekî ve teknik Eğitim kurumlarının 4 yıllık Eğitim programından mezun olanlara, diploma ile birlikte iş yeri açma belgesi verilmesi. (12.04.2006 tarih ve 2006/31 sayılı Genelge yayınlanmıştır).
- Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları ve Eğitim Araçları Satış İşleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik; (06.10.2007 tarihli ve 26665 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik; (16.12.2006 tarihli ve 26378 sayılı RG., 19.06.2007 tarih ve 26557 sayılı RG.)
- Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilimler Liseleri Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik; (23.12.2006 tarihli ve 26385 sayılı RG) (30.12.2006 tarihli ve 26392 sayılı R.G.)
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik; (19.01.2007 tarihli ve 26408 sayılı RG) (07/09/2007 tarihli ve 26636 sayılı RG)

- Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik; (03.02.2007 tarihli ve 26423 sayılı RG) (06.10.2007 tarihli ve 26665 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Tanıtım Yönetmeliği ve Kılavuzu Hakkında yapılan düzenlemeyle; (09.08.2006 tarihli ve 26254 sayılı RG. ile Eylül 2006 tarih ve 2588 sayılı T.D.)
- Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (19/06/2007 tarihli ve 26557 sayılı RG)
- Millî Eğitim Bakanlığı Meslekî Eğitim Merkezleri Ödül ve Disiplin Yönetmeliği (24/08/2007 tarihli ve 26623 sayılı RG)
- Yürürlükte olan MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği ile MEB Hizmet İçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliği, güncellenip birleştirilerek Taslak Yönetmelik olarak hazırlanmış; birimlerden görüş alma aşamasına gelinmiştir.
- Hizmet İçi Eğitim çalışmalarının daha etkin, yaygın, verimli ve belli standart ve ilkeler çerçevesinde daha sağlıklı olarak yürütülmesi ve yurt genelinde uygulamada birliğin sağlanması amacıyla geçmiş yıllarda çıkarılan 16 genelge ve benzeri talimat yeniden ele alınarak değerlendirilmiş, güncellenmiş ve tek bir genelge haline getirilerek 2007/57 sayılı Bakanlık Genelgesi olarak yayımlanmıştır.

Yukarıda görüldüğü üzere bir yıllık süreç içinde oldukça fazla sayıda düzenleme ve değişiklik yapılmıştır. Bu bağlamda 2006-2007 yılında yapılan bu değişikliklerden en önemlilerini açmak gerekirse;

A. Program Geliştirme: Geliştirilen programlarda, bireyin ve toplumun gereksinimlerinin karşılanması, kuram ve uygulamanın bütünleştirilmesi, eğitimsel süreçlerde bireyin merkeze alınması, konuların derinliğine öğretilmesi, konuların disiplinler arası yönünün daha çok vurgulanması, öğrenciye zengin yaşantı ortamının sağlanması gibi yaklaşımlar üzerinde durulmaktadır. Ayrıca geliştirilen programlarda Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin eğitim standartları da göz önünde bulundurulmaktadır.

B. Yeniden Yapılanma: Eğitim sisteminin kendisinden beklenen rolü oynayamadığı, ülkenin ihtiyacı olan insan gücünü yetiştiremediği noktasında birleşen tartışmalar sonucu eğitimde yeniden yapılanma sistemin tıkanıklığını giderecek bir çözüm olarak görülmüştür. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı; merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin “toplam kalite yönetimi” anlayışıyla gerçekleştirilmesi kararını almıştır. Eğitimde toplam kalite yönetimi sonucunda veli ve öğrenci beklentilerine cevap vermeyi asıl amaç edinen, çalışanlarına değer veren, ekip çalışması ile tüm işlemlerde sürekli iyileştirmeyi hedefleyen, kendi kendini geliştiren, yenileyen, değerlendiren ve sorgulayan bir okul ortaya konulmak istenmektedir. Toplam kalite yönetimine geçiş için her şeyden önce yöneticilerin değişime inanmaları ve bu doğrultuda gerekli eğitim çalışmalarını başlatmaları ve sürdürmeleri gerekir (Çınar,Atalay,Büyükkasap,2003).

C. Zorunlu Eğitim Uygulaması: Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim ülke genelinde 18 Ağustos 1997 tarih ve 23084 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 4306 sayılı Yasa gereğince, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir.

D. Sürekli Hizmet İçi Eğitim: 2000 yılı içerisinde merkezî 404, yerel düzeyde 1.5 bin olmak üzere 1.9 bin hizmet içi eğitim faaliyetinin düzenlenmesi ve 161.9 bin personelin katılımı planlanmıştır. Bu plan çerçevesinde 01 Ocak-30 Eylül 2000 tarihleri arasında merkezî ve yerel düzeyde; 4.2 bin hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenmiş, 213.4 bin personel hizmet içi eğitimden geçirilmiştir.

E. Yurtdışı bağlantılı Projeler: Türkiye'nin 71 yabancı ülke ile eğitim, bilim ve kültür anlaşmaları bulunmakta ve bunlarla ilgili çalışmalar sürdürülmektedir. Hâlen Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin Eğitim Komitesi tarafından altı proje yürütülmektedir. 1993 yılından bu yana “Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği Kurulu”nun programına dahil edilen “Demokrasi, İnsan Hakları ve Azınlıklar; Eğitim ve Kültürel İşbirliği” ana başlıkları altında yürütülmekte olan projelerine katılım sağlanmaktadır. Bunun yanında UNESCO Kardeş Okullar Projesi kapsamında, Genç Ellerde Dünya Mirası Projesi ve çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik olarak Güneydoğu Akdeniz Projesi (SEMEP) ile Globe Programı yürütülmekte olan projelerden bazılarıdır.

F. Sınav Sisteminde Düzenlemeler: OKS kaldırılmış, yerine yeni Ortaöğretime Geçiş Sistemi getirilmiştir.

G. Tam Gün Tam Yıl Uygulaması: Okul ve kurumlarımızın fiziki kapasitelerinden, araç-gereç, donatım, Öğretmen ve diğer personelden azami derecede yararlanılarak daha fazla insanımızın mesleki eğitim görmesi, meslek edinmek veya mesleğinde ilerlemek isteyen herkese hafta sonu, yarı yıl ve yaz tatilleri olmak üzere Meslekî ve Teknik Okul ve Kurumlarında Tam Gün Tam Yıl Eğitim Uygulamasına İlişkin Yönerge esasları çerçevesinde Tam Gün Tam Yıl Eğitim Uygulaması'na devam edilmektedir.

H. Okul Türlerinin Revize Edilmesi: 73 okul türü 5'e indirilerek Fen, Anadolu liselerine yeni kurulan sosyal liselere dokunulmayacaktır. Sistemde bu üçlü dışında genel lise ve meslek liseleri bulunacaktır (Savran,2003).

İ. Müfredat Okulları: Eğitim alanındaki yeni yaklaşımların alanda uygulama çalışması 23 ilde farklı türlerde belirlenen 208 Müfredat Laboratuvar Okulu'nda (MLO) yapılmaktadır.

J. Öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılması: Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu yapılanma ile ilköğretim alanlarına sınıf ve branş öğretmeni yetiştiren programlar 4 yıllık lisans, ilköğretim ve orta öğretime ortak branş öğretmeni yetiştiren programlar (Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi, Yabancı Dil) dört yıllık lisans, Eğitim fakülteleri bünyesindeki orta öğretim alan öğretmenliği ile ilgili programlar beş (3,5+1,5=5) yıllık tezsiz yüksek lisans, orta öğretim kurumları alan öğretmenliğine kaynak olan Edebiyat, Fen, Fen-Edebiyat, Güzel Sanatlar Fakültesi, İlahiyat Fakültesi programları ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu programları ise beş buçuk (4+1,5=5,5) yıllık tezsiz yüksek lisans düzeyine getirilmiştir. Ancak, Bayrak (1990) tarafından yapılan "Eğitim Yüksekokullarında Örgütsel Değişme" isimli çalışmada sonuçlarına göre , eğitim yüksekokullarındaki değişmeler yönetici ve öğretim elemanlarının beklentilerine yanıt vermemektedir. Yönetici ve öğretim elemanları, örgütlerindeki değişmelerin kısmen farkında olmakla birlikte bu farkında oluşun beklenen düzeyde olmadığı yargısına ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarına göre, yöneticilerin değişme olmadığı görüşünde

ısrarlı olmaları, değişmeye kapalı olmalarından çok, işğörenleri “değişen bir durum olmadığı” mesajıyla daha sıkı kontrol altında tutma arzularından kaynaklanabileceği düşünölmektedir. Değişmelerin etkili olarak gerçekteşmesi için yönetici ve öğretim elemanlarına sırasıyla laboratuvar eğitimi, konferans yöntemi, bireysel danışmanlık ve sağaltım, planlı değişme programlarının uygulanması gerektiği belirlenmiştir. Çetin ve Balyer (2005) tarafından yapılan eğitim örgütlerinde değişme ve yenileşme ile ilgili çalışmada ise öğretim elemanlarının yenilik ve değişimin kendi örgütlerinde çok az gerçekteştiği yönünde algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

K. Lisans Tamamlama: Projesi Lisans Tamamlama Programları Projesi Bakanlığımız kadrolarında görevli 2 ve 3 yıllık yüksekokul/önlisans mezun öğretmen ve diğer personelin lisans mezunu olmalarını sağlamak amacıyla bakanlığımız kadrolarında halen görev yapan 2 ve 3 yıllık yüksek okul/önlisans programlarının sınıf öğretmenliği bölümünden mezun öğretmen ve diğer personel için 2+2, 3+1 Lisans Tamamlama Programları açılması konusunda, Yüksek Öğretim Kurulu ve Anadolu Üniversitesi ile mutabakat sağlanmıştır. Sınıf Öğretimliği ana bilim dalında gerçekteşirilecek olan söz konusu programlar 2007–2008 akademik yılında başlatılmıştır.

L. Anne-Baba Eğitimi: Bakanlığımızca 1998 yılında başlatılan “Anne-Baba, Çocuk Eğitimi Projesi” ile okur-yazarlık Eğitiminin yanı sıra, kurs, panel, ev ve köy ziyaretleri, radyo ve TV programları yoluyla kadınlarımızın Eğitim düzeyinin yükseltilmesine yönelik çocuk bakımı, aile planlaması, bilinçli es seçimi ve sağlıklı çocuk dünyaya getirmenin önemi üzerinde durularak özellikle akraba evliliklerinin getireceği toplumsal olumsuzluklara dikkat çekilmesi, başta genç kız ve kadınlarımız olmak üzere tüm aile fertlerinin, buldukları yörenin sosyo-kültürel problemlerine göre Eğitim ihtiyaçlarının tespit edilerek, bu konularda eğitim verilmesi amaçlanmıştır.

Görüldüğü gibi, 21.yy ile beraber yaşanan değişimler kurumların rolünün yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Bu süreçte eğitim örgütlerimiz de değişmelere ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Ancak, Türkiye de eğitimde gerçekteşirilen birçok değişim sağlıklı bir şekilde yönetilememektedir.

Örgütsel değişimin hareket noktası olan örgüt geliştirmedir. Bu durum eğitim alanına

okul geliştirme, etkili okul, öğrenen okul, kalite hareketi, okullarda katımlı yönetim, okula dayalı yönetim gibi yaklaşımlarla yansımıştır. Bir yanda eğitim sistemine toplam kalite yönetimi anlayışı getirilmek istenirken, diğer yanda bu eğitim sisteminin alt yapısına ilişkin olarak tüm uluslar arası göstergeler olumsuz işaretler vermektedir.

Şöyle ki 2001 İnsanî Geliştirme Raporu'na göre Türkiye 162 ülke arasında 82. sırada bulunmaktadır. Dünya Ekonomik Kurumunun 'Gelecek için Hazır Olma' konulu raporunda ise, Türkiye geleceğe en az hazır olan ülkeler arasında yer almaktadır. Türkiye'nin zayıflıkları olarak gelir dağılımı, eğitim, medenî haklar sıralanmıştır. Ülkemizde gerek ulusal gelirden gerekse genel bütçeden eğitim sektörüne ayrılan paylar son yıllara doğru inanılmaz boyutlarda azaltılmıştır (Hesapçioğlu,2003).

2004 OECD Göstergeleri'ne göre, Türkiye'de hem eğitim harcamaları hem de okullaşma oranları, AB ülkelerine göre çok düşük ve sınıf başına düşen öğrenci sayısı AB ülkelerine göre yüksektir. Türkiye'de, eğitime ilişkin kararlar AB ülkelerinden farklı olarak büyük çoğunlukla merkezî düzeyde alınmaktadır (Maya Çalışkan, 2006).

Genel olarak TIMSS VE PISA gibi benzerî uygulamaların sonuçlarına bakıldığında Türk eğitim sisteminin başarısı diğer ülkelerin çok gerisinde kalmaktadır. Bununla ilgili olarak şu sonuç dikkat çekicidir. 15 yıl önce eğitim sistemini geliştirmeye başlayan bugün öndedir (JOelkers,2003,aktaran: Hesapçioğlu,Özcan,2005).

Doğan'a göre, Küreselleşen değerler karşısında Türk Millî Eğitim Sistemi'nin bazı çıkmazları olduğu görülmektedir:

1. Türkiye'de eğitimin ulusal ve evrensel boyutlarda öngörülen hedeflerinin gerçekleştirilmesinde bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bürokratik ve sosyo-kültürel yapı bunu tetiklemektedir.
2. Türkiye'de, eğitimden beklentileri günlük ve dönemsel sorunlar belirlemektedir. Bu nedenle, eğitime ilişkin uzun dönemli bir vizyon belirlenememiştir.
3. Türk eğitim sisteminde programlar, mevcut haliyle değişim kültürünün beklentileriyle uygunluk göstermemektedir. Ders kitapları, sınav sistemi

ve programda değişim kùltürü etkili Şekilde yansıtılmamaktadır (aktaran:Çalık, Sezgin,2005,s.57).

Türkiye'nin küreselleşme hareketinde önemli referans noktalarından birini oluşturacak olan Avrupa Birliğine üyeliğın siyasî, ekonomik, sosyal ve kültürel faydalarından bahsetmek mümkündür. Tarihsel süreçte eğitim daima önemli bir araç olarak kabul edildiğı Avrupa da, Avrupa birliğinin oluşumu sürecinde eğitime verilen önem de değişen zamanla birlikte artmıştır. Avrupa da antik Yunana kadar dayanan bu tarihsel süreçte eğitimde önemli atılımlar ve değişimler yapılmıştır. Oluşturulan eğitim komiteleri, Erasmus programları, Leonardo, Socrates, Youth, Tempus programları gibi. çalışmalarla eğitim sitemlerinde köklü değişimler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Şimşek, 2008,s.105).

Ayrıca, PISA (Programme for International Student Assessment), OECD'nin (Organization for Economic Cooperation and Development) yürütmekte olduğı uluslar arası öğrenci değerlendirme projesidir. 2003 yılında ise, Türkiye dahil 33 üye ülkenin katılımıyla, araştırmanın ikinci aşaması uygulanmıştır. PISA, katılımcı ülkelere okul sistemleriyle ilgili bilgileri ve yapılması gerekenleri Şöyle ifade etmektedir (PISA).

Başarı sonuçlarıyla gençlerin ve okulların özellikleri arasındaki bağlantı önemlidir. Bu tür bağlantıların bilinmesi hem okul sistemlerinin verimiyle ilgili duruma ışık tutacak, hem de eksikleri gidermeye yönelik bazı ipuçları verecektir.

Okulların kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirebilmeleri, iyi bir planlamaya ve bu planın etkin bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Bir olgu olarak değişme, tüm örgütlerde olduğı gibi eğitim örgütlerinde de amaç, yapı ve davranış gibi özelliklerin uzun dönemde etkisiz hale gelmesine ve çevreye uyumunda güçlüklerle karşılaşmasına yol açmaktadır (Çalık,2003). Bu nedenle, eğitim örgütlerinin, özellikle okulların gelişmeleri, çevreye uyum sağlamaları ve çevreyi değişime hazırlayabilmeleri; yenilik yapmalarını, açık ve dışa dönük stratejiler geliştirmelerini zorunlu hale getirmektedir. Günümüz okulları çok yönlü bir çevresel değişme ve dalgalanmayla karşı karşıyadır. Ekonomide yaşanan sorunların, siyasal uzlaşmazlıkların ve kültürel değişmelerin etkisi altında okullarda hissedilebilmektedir.

Okullarda stratejik planlama ile ilgili olarak, Çalık'ın 2003 Yılında Yaptığı "Eğitimde Stratejik Planlama ve Okulların Stratejik Planlama Açısından Nitel Değerlendirilmesi" adlı araştırmanın sonuçlarına göre, tüm olumsuz tabloya rağmen ilköğretim okullarının liselere göre stratejik planlamada daha fazla aşama kaydettikleri görülmüştür. Liselerdeki olumsuz tablonun nedenleri arasında, disiplin problemlerinin yoğun yaşanması, fizikî yetersizlikler, öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle ortaya çıkan bir takım problemler, maddî problemler ve veli desteğinin ilköğretim okullarına göre çok az oluşu görülmektedir.

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 hâlâ 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 (İlgar,2000,s.32). Dolayısıyla eğitimde değişim ihtiyacı, merkezî birimlerin dışında tabanda da hissedilebilmeli ve başlatılabilmelidir. Ancak, eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı değişimi taban yoluyla gerçekleştirebilecek özelliğe sahip değildir. Bu nedenle eğitim sisteminin işleyişini, merkezî 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 (Erdoğan,2004, s.20).

Wallace (2001), yürüttüğü çalışmada sürdürülebilir kapsamlı bir eğitim değişikliği başlatabilmek kamu eğitim sistemlerinin farklı idarî seviyeleri arasında eşgüdümlü etkileşimi gerektiğini belirtir. Bu çabalar, resmî olarak yeniden yapılandırılan ve ayakta kalan az sayıdaki okulda yeniliği ve eğitim kalitesini artırıcı koşullar sağlamıştır. Okulların yeniden örgütlenmesine ilişkin geniş kapsamlı yerel girişimler, bir dizi eğitim değişikliği ve değişim yönetimi temasını içermektedir. Bu araştırma kapsamında yürütülen bir pilot çalışma, bu tür bir değişimi gerçekleştirmenin sadece farklı seviyeler

arasındaki iletişim değil, merkezi hükümetin engelleyici politikaları yüzünden de bir hayli sorunlu olabileceğine işaret etmektedir.

Eğitim sisteminde değişimin sürekli olabilmesi için merkezden başlanacak girişimleri beklemek bir tarafa eğitim sistemini kendi sorun çözme yapılarını ve süreçlerini geliştirebilecek yapıya kavuşturmak gerekir. Bu duruma örnek olarak Yılmaz (2004)'ın İstanbul Anadolu yakasında resmî ilk öğretim kurumlarında, eğitimde değişimler kapsamında başlatılan TKY uygulamalarının sürdürülmesi ile ilgili olarak 18 ilköğretim okulunda çalışan 250 öğretmenin görüşlerine baş vurarak yürüttüğü araştırmayı görmekteyiz. Araştırmanın sonuçları arasında, ilköğretim okullarında teknolojik eskime nedeni ile TKY uygulamaları için bazen değişim gerçekleştirilebiliyorken, çoğu zaman MEB'in yönetmelikleri gereği yapılması zorunlu olan değişikliklerin uygulandığı, olağan gelişmeler karşısında değişim kararları alınsada çoğu zaman zorunlu hale geldiğinde uygulandığı, değişim kararının her zaman üst yönetim tarafından verildiği yer almaktadır. Bu araştırmanında işaret ettiği gibi, Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı, eğitimde yaşanan sorunların kendi kendine çözülebilmesini beklemektedir. Bu nedenle eğitimde değişimin kendi kendine gerçekleşebilmesini ve sorunların yerinde ve zamanında çözülebilmesi için eğitim sisteminde tepede toplanan yetki ve sorumluluklar azaltılmalı ve dağıtılmalıdır.

Okul geliştirme kapsamında, yüzyılımızda eğitim örgütlerinin geleneksel yapılarını değiştirip bilgi toplumunun ihtiyaçlarına uygun olarak kendilerini yeniden yapılandırmaları zorunlu hale gelmiştir. Eğitim kurumları, bilginin en çok farkında olduğu, kullanıldığı ve yeni bilgilerin üretildiği yerlerdir. Bu nedenle bu süreç, okullarda rahatlıkla uygulanabilir. Okullarda bilgiyi etkili kılmak, açığa çıkarmak ve kullanmak için, okul yöneticinin bilgiye meraklı olması ve bilgi temelli bir yönetim hedeflemesi gerekir. Aynı şey öğretmenler için de önemlidir, çünkü öğretmenler bu süreci gerçekleştirecek olan kişilerdir. Aynı zamanda hem yönetim, hem de öğretmenler, sürekli araştıran, öğrenen ve sürekli değişmekte olan bilgiyi takip eden kişiler olmalıdırlar. Bilgi toplumunun özelliklerine göre yeniden şekillenecek olan eğitim kurumlarının performansı ve sorumluluğu giderek artacaktır (Güçlü,Sotirofski,2006).

Eğitim sistemlerini yenileştirmeye yönelik çalışmalar, insan kaynağının geliştirilmesi üzerinde odaklanıştır. Eğitim sistemlerinin en değerli iki temel insan gücü kaynağının ğretmen ve okul yöneticisi olduğu kabul edilmektedir (Cemaloğu,2007).

Toplumsal ve eğitsel değişimin hızına bağlı olarak, okulların “ğrenen organizasyon” olma gerekliliği giderek önem kazanmıştır. Değişimin giderek artan hızı ve kuruluşlardaki kişilerin üzerindeki baskı kaynaklarının yaygınlaşması, öğrenmenin çekirdek konumunun yeniden vurgulanmasına yol açmıştır (Ensari,1998,s.99).

David Garvin (1994), rgtsel öğrenmenin genellikle üst üste binen  bölüm olarak izlenebileceğini açıklamaktadır. Bu adımlar okulların geliştirilmesinde de dikkate alınabilir. Adımlardan ilki kavramaya ilişkindir. Okul topluluğunun yeleri yeni fikirlere, bilgilerini genişletmeye ve farklı şekillerde düşünmeye maruz bırakılmaktadır. İkinci adım davranışlarla ilgilidir. Okul topluluğunun yeleri yeni fikirleri benimsemeye bağlar ve davranışlarını değiştirirler. nc adım davranış değişiklikleri sonucunda yüksek kalite ve diğer elle tutulur kazanımlar gibi ölçülebilir artışlara yön veren yüksek performans elde etmektir (aktaran:Kale,2007).

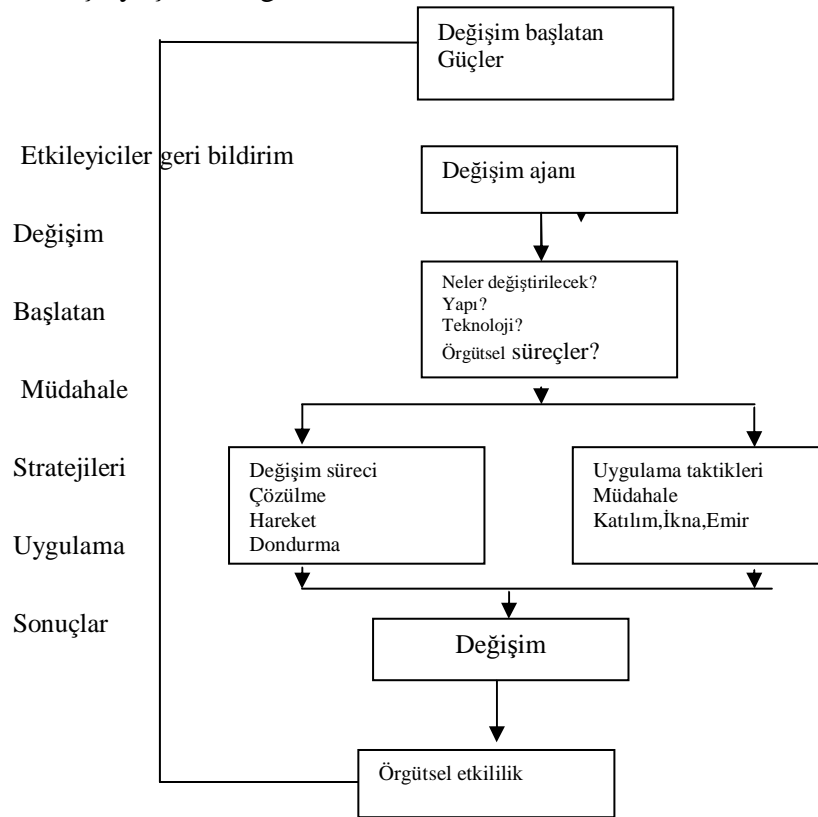
Örgütler dinamik bir evre içinde faaliyette bulunurlar ve değişimle sürekli olarak karşı karşıyadırlar. Dış çevrede herhangi bir değişim olmasa bile, yalnızca daha başarılı ve etkin bir örgüt olabilmek için örgüt i evre değişikliklerine gidebilir, bunun için de örgüt geliştirme sürecinden yararlanılır (Yeniçeri,2002,s.150).

Özetle; rgt geliştirmenin amaçlarını, beş ayrı kategoride açıklamak mümkündür. Bunlar:

- A.Sağlam bir güven duygusunun geliştirilmesi,
- B.Açık bir iletişimin kurulması,
- C.çatışmaların yönetilmesi,
- D. İşbirliği ve takım çalışmasının artırılması,
- E. Örgütü yeniden canlandırabilme kapasitesinin geliştirilmesi.

2.5. OKULDA DEĞİŞİM YÖNETİMİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Okulda değişim yönetimi süreçleri ile okulun etkililiği arasında sıkı bir ilişkidenden bahsedilebilir. Campbell (1991) tarafından yürütölen literatür taramasına dayalı çalışmada, bir bilgi toplumuna ve küreselleşen dünyaya katılan çocukların etkili olabilmesi için, okulların yeni roller ve yaklaşımlar benimsemesi gerektiği belirtilmiştir. Pek çok okulun, gelişme ve modernleşmeye meydan okumalarla karşı karşıya olduğu; okulların, politikacılar, şirketler, medya ve yenilikçi aileler tarafından değişim için desteklendiğine işaret edilmektedir. Okul içinde ve dışında çalışan bu bireylerin zaman içinde her bir okulu değiştirmeyi başarabilecekleri ve bilgili, becerili, sağduyulu, özverili ve çalışkan bireyler olarak değişim ajanları rolünü üstlenen bu bireylerin çabalarının iyi koordine edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Değişim süreçlerindeki adımların iyi yönetilmesi okul etkililiğinin artırılmasında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Akan, 2007). Değişim yönetimi süreçleri ile örgüt etkililiği arasındaki ilişkiyi şekil ile gösterecek olursak;



Şekil 4: Değişim yönetimi ve örgüt etkililiği arasındaki ilişki
Kaynak: Argüden, 2004, s. 11.

2.5.1. Etkililik Kavramı Ve Etkililik İle İlgili Olan Terimler

Etkililik, sözlük anlamında beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, çok belirli ve olgusal sonuçlar gibi anlamları karşılamaktadır. Burada dikkati çeken nokta, etkililiğin sözlük anlamında daha çok sonuçlarla ilgili bazı anlamlar ifade etmesidir.

Etkililik, örgütün amaçlarına ulaşma derecesi (Demirtaş, Güneş, 2002,s.58). Bir başka ifadeyle etkililik, örgütsel amaçları ve işlevleri gerçekleştirme düzeyi, örgütsel yönetsel süreçlerin beklentileri karşılama düzeyi, örgütün çevreden kaynak sağlama yeteneği, örgütsel çıktılar yönünden sağlanan başarı düzeyi, örgütün çevreye uyum sağlama durumu, çevresel beklentileri karşılama yeteneğidir (Şişman, Turan, 2004,s.123)

Etkililik kavramı ile doğrudan ilgili olan dört kavram vardır. Bunlar; verimlilik, edim, yararlılık, etkenlik olarak bilinirler. Bunun yanında, etkililik kavramıyla dolaylı olarak ilgili olduğu bilinen, ancak etkililiği ortaya koymada oldukça önemli olan, etkililiği açıklayıcı kavramlar da vardır. Bunlar; değişme, yenileşme, gelişme, farklılaşma, ilerleme, çeşitlilik ve dönüşüm olarak sıralanabilir (Karşlı,2004, s.1).

2.5.2.Örgütsel Etkililik

Etkililik kavramı, örgütsel çözümlenmelerde hem çok kullanılan, hem de oldukça belirsizlikler içeren bir kavramdır (Şişman,2002, s.3). Örgütsel etkililik konusu ise örgüt ve yönetim kuramcıları, araştırmacı ve uygulamacıların öteden beri üzerinde çok durdukları klasik konulardan biri olmasına karşılık, karmaşık bir konu olma özelliğini hep korumuştur. Genel olarak örgütsel etkililiğin, tek boyutlu olmaktan öte çok boyutlu bir konu olduğu hususunda, örgütler ve yönetim alanında çalışanlar arasında genel bir uzlaşma gözlenmektedir (Scott,2003,s.4).

Örgüt ve yönetimle ilgili geliştirilen bütün teori ve yaklaşımların temel amacı, esas itibarıyla örgütsel etkililiği artırmak olarak ifade edilebilir. Örgütler yönünden yaklaşıldığında örgütsel etkililik, amaçlar, işlevler, süreçler, sonuçlar, kaynaklar, girdiler ve örgüt dışı çevre yönlerinden yaklaşılarak farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla tek boyutlu ya da bir değişkene bağlı örgütsel etkililik tanımlaması, pek mümkün görünmemektedir. Ayrıca, konu üzerinde çalışanlar tarafından örgütsel

etkililiğin tanımlanması kadar ölçülmesi ve belirlenmesi de o denli güç görülmektedir. Şu halde gerek örgütsel etkililiğin tanımlanması, gerekse ölçülmesi konusunda örgüt ve yönetim kuramcıları ve araştırmacılar arasında bugüne kadar genel bir uzlaşma sağlanabilmiş değildir (Karşlı,2004, s.20; Şişman,2002,s.1).

Örgütsel etkililik, örgütün toplam niteliğini yükseltmektir. Amaç yaklaşımına göre bir örgüt planladığı hedeflere ulaşırsa etkilidir. Sistem yaklaşımına göre etkililik, sistemin başarılı olarak yaşamasını sürdürmesidir. Yararlılık yaklaşımında ise etkililik, örgütten yararlananların yararını en üste çıkarmaktır. Örgütün etkililiği bu tanımlara göre ölçülebilir. Etkili örgütler üzerine yapılan araştırmalar, etkililiğin on özelliği olduğunu göstermiştir.(1) Eyleme geçmek sonuçtan öğrenmek,(2) müşteriye yana olmak, (3) İşgörenlerden yana olmak, (4) Özgür çalışmak, girişimci olmak, (5) Paylaşmış değerler üretmek, (6) Uzmanı olduğu ürünü üretmek, (7) Yalın yapıda az uzmanla çalışmak, (8) Merkezden ve yerinden yönetimi dengelemek, (9) İşleri etkili planlamak, (10) Çevresine açık olmak (Başaran, 2004,s.176-178).

James Price (1968), etkili örgütlerin özellikleri ile ilgili olarak da literatürde bazı özellikler sıralamıştır. Bunlardan birine göre, etkili örgütlerle ilgili (1) verimlilik, (2) moral, (3) örgütün değişmelere uyum yeteneği, (4) örgütsel kararların çevre tarafından kabul edilme düzeyi, (5) örgüt üyeleri arasında paylaşılan değer ve normlardır (aktaran:Şişman, 2002,s.3).

Amaçlarını, planlanan düzeyde gerçekleştirememiş okul, etkili olmakta kusurludur. Örgütsel etkililik, içsel ve dışsal olmak üzere iki türdür: içsel açıdan etkililik, çağcıl eğitsel amaçların eğitim programına uygun olarak gerçekleştirebilmesidir (Başaran,2000,s.22).

Farklı açılardan yaklaşıldığında örgütsel etkililik, amaçlar ve işlevler yönünden bir örgütün öngörülen amaçları ve işlevleri gerçekleştirebilme durumu, kaynaklar yönünden örgütün çevresinden gerekli kaynak ve girdileri sağlayabilme durumu, sonuçlar açısından yaklaşıldığında da örgütün öngörülen sonuçları gerçekleştirebilme durumu olarak tanımlanabilmektedir.

Konuya okullar açısından yaklaşıldığında, diğer örgütler gibi okulların da bazı amaç, işlev sonuçlarından ya da çıktılarından söz edilebilir. Okulların sonuçları arasında öğrencilerin sosyal, akademik ve duygusal yönlerden gelişimi, öğretmenlerin doyumu, kaynakların etkin kullanımı, amaçların gerçekleşmesi, çevresel uyum gibi birçok sonuç bulunmaktadır.

2.5.3. Örgütsel Etkililik Modelleri

Okul etkililiğinin ölçümü konusunda araştırmacılar tarafından uzlaşılmış bir yöntem yoktur ve okul etkililiğinin tanımlanmasına, yorumlanmasına ve ölçütlerinin saptanmasına rehberlik eden kavramsal bir model olmadan bir okulun etkililiğini saptamak zordur.

Okul etkililiğine değişik görüş açılarından bakan pek çok model geliştirilmiştir. Doğaldır ki her modelin güçlü ve zayıf yanları, kullanılabilceği uygun durumlar vardır. Bu nedenle farklı durumlarda ve farklı zaman çerçevesinde farklı modeller kullanılabilir (Cheng,1996,s.28).

Başlıca örgütsel etkililik modelleri ana hatlarıyla şu şekilde açıklanabilir:

Amaç Modeli

Bu modele göre, her örgüt önceden belirlenmiş amaçları doğrultusunda etkinliklerde bulunur ve amaçlarına ulaşabildiği ölçüde etkili olur. Örgütte alınacak kararları yine örgütün amaçları belirlerken, örgütün amaçlarının açıkça tanımlanabilir ve ortaya konulabilir nitelikte olması gerekir. Amaç modeli etkililiğin ölçülmesinde geleneksel bir modeldir. Modelin iki temel varsayımı şunlardır: (1) Örgütte rasyonel karar alacaklara spesifik amaçlar kümesi yol gösterir. (2) Bu amaçlar yeterli sayıda, yeterince anlaşılır ve ilgililerce katılım içinde tanımlanabilir. Bu modele göre, örgütsel etkililiğin belirlenebilmesi için amaçların açık, kesin ve ölçülebilir nitelikte olması gerekmektedir. Okullarda ise amaçlara ulaşıp ulaşılamadığını ölçmek zordur (Balcı,2001,s.5;Şişman,1996,s.16).

Sistem ya da Kaynak –Girdi Modeli

Sistem modeli, amaç modelinde olduğu gibi sonuçlardan çok bu sonuçlara ulaşmada kullanılan araçlar üzerinde yoğunlaşır. Sistem teorisyenleri, hücreden topluma kadar bilimin her düzeyini kapsayacak bir sistemler sistemi kurmaya çalışmaktadır. Karmaşık sosyal davranışlara da, sisteme giriş-çıkış, girişin çıkışa dönüşümü, sistemin sınırları ve parçaları, sistemin yükünün artması ve eksilmesi gibi açılardan bakmaktadırlar (Bursalıoğlu,1997,s.58). Buna bağlı olarak, araştırmacılar, amaçlara ulaşmada birer etken olarak örgüt içi ve örgüt dışı öğelerin tanımına ve bunların birbirleriyle ilişkilerine önem vermişlerdir. Bu modeli kullananlar, örgütün kaynak sağlamadaki yeteneği, esnek oluşu, çevre uyumu, personelin geliştirilmesi ve eğitimi gibi konular üzerinde durmaktadırlar.

Bu yaklaşıma göre, istekler sayısız, karmaşık ve dinamiktir; bu nedenle uygun spesifik amaçlar tanımlamak mümkün değildir. Oysa örgütün asıl ilgisi yaşamak ve büyüme. Bu görüş açısı, örgütün kendisi için gerekli kaynakları çevresinden sağlayabilmesi ve rekabet edebilmesi yeteneğine dikkati çeker. Böylece bir örgütün etkililiği, örgütün içsel tutarlılığının sürdürülmesini, kaynaklarını kullanmada etkinliğini, uyum mekanizmalarının başarısını ve kaynaklar için öteki örgütlerle rekabet edebilme yeterliliğinin saptanmasını gerekli kılar. Sistem modeli, temelde çıktıdan çok girdiye önem veren bir modeldir. Modelin katkısı, kaynakların okul fonksiyonları için kullanılmasına bağlıdır. Bilgi açık değil ve kullanım çoğu kez açık fonksiyonlara bağlı ve taraflıdır (Balcı,2001,s.5).

Çevresel Yaklaşım

Amaç ve sistem modellerinin örgütsel etkililiği, açıklamada görülen yetersizlik ve sınırlılıkları nedeni ile, 1970’li yılların sonundan itibaren bu iki yaklaşımın sentezine dayalı modeller de oluşturulmaya çalışılmıştır. Geliştirilen bu yaklaşımlardan biri de, çevresel yaklaşım (ekolojik yaklaşım) ya da stratejik birimler yaklaşımı biçiminde anılmaktadır. Çevresel yaklaşıma göre, bir örgütün amaçlara ulaşıp ulaşmadığını belirlemeden önce yapılması gereken, söz konusu amaçların uygun amaçlar olup olmadığının belirlenmesidir. Buna göre sadece amaçlara ulaşmak yeterli görülmemekte, bu

amaçların doğru ve uygun amaçlar olması da gerekmektedir. Bu yaklaşıma göre örgütsel etkililik, örgütün organik olarak bağlı bulunduğu iç ve dış baskı gruplarının beklentilerini tatmin etme düzeyi biçiminde tanımlanmaktadır (Şişman,1996,s.17).

Süreç Modeli

Bu görüş açısı, örgütteki süreç ve çıktı arasında açık bir ilişki olduğuna dikkati çeker. Modelin katkısı, içsel sürecin okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır.

Doyum Modeli

Model, örgüt bireylerinin isteklerini ve doyumlarını esas alır. Modelin katkısı, stratejik tarafların beklentilerinin, okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır; ilişkililik bilinmez ve bazı taraflar ihmal edilir.

Yasallık (Legitimacy) Modeli

Modelin katkısı, yasal sürecin ve pazarlama etkinliklerinin okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır; ilişkililik kapalı ve dolaylıdır.

Etkisizlik Modeli

Modelin katkısı, uygulama eksiklikleri ve zayıflıklarının okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır; ilişkililik açık değil, bilgi yanlıdır.

Örgütsel Öğrenme Modeli

Model, çevresel değişmelere uymayı esas alır. Modelin katkısı, okulun, okul fonksiyonlarına ilişkin bilgisine bağlıdır; bilgi, öğrenme süreci ile elde edilir.

Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Bu model, içteki insanların ve süreçlerin, stratejik tarafların ihtiyaçlarını karşılamaları gerektiğine dikkati çeker. Modelin katkısı, Toplam Kalite Yönetimi sürecinin, okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır; ilişkililik güçlendirilir, bilgi toplam kalite yönetimi süreci ile kazanılır (Balcı,2001,s.6).

2.5.4. Okul Etkililiği

Okul/eğitim sistemi kamuya ve topluma ait bir işlevdir (Hesapçıoğlu,2003, s.146).

Etkili okul, örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştiren okuldur. Okulun örgütsel amacı, var olmak ve yaşamını sürdürmektir. Bunun için okul, belli bir nüfusu eğitmek zorundadır. Yönetsel amaç, okul yönetiminin eğitilenlerin sayısını artırması ve eğitimin niteliğini yükseltmektir. Eğitsel amaç ise, eğitilen kişide oluşturulması düşünölen davranışları ona kazandırmaktır (Başaran,2000,s.11).

Lezotte'ye (1990) göre, etkili okul, okula devam eden bütün öğrencilerin verilen programlardan en iyi şekilde yararlanması, bir başka deyişle hazırlanan programın arzu edilen hedefe ulaşmasıdır. Barbara Taylor (1990) tanımını, "okula devam eden bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir ortam" olarak yapmıştır. Yapılan birçok araştırmada, etkili okul boyutları, ortak özellikler gösterebilmektedir (aktaran:Gümüşeli,1996:12).

Kısa adı ECIS olan Uluslararası Okullar Avrupa Kurulu (The European Council of International Schools) tarafından da standart belirleme konusunda önemli çabalar yürütölmektedir. Söz konusu kuruluş tarafından geliştirilen standartlardan bazı örnekler şöyle özetlenebilir (ECIS, 1999,aktaran:Erişen,2006):

1. Okulun felsefesi ve amaçları yöneticiler, idareciler, personel, aileler ve öğrenciler tarafından anlaşılır ve kabul edilir nitelikte olmalıdır.
2. Okulun, yapılacak işlerde uyum ve düzeni sağlamak için açıkça ifade edilmiş politikaları olmalı ve bu politikalar personel, öğrenciler, aileler ve diğer ilgililerce anlaşılmalıdır.
3. Yönetimin uygulamaları, idareciler ve personel arasında etkili bir iş birliği sağlayacak ve bütün ilgililerin kapasitelerini etkili bir şekilde kullanmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.
4. Okul,aileler, personel ve öğrenciler tarafından kabul edilmiş etik prensiplere sahip olmalıdır.
5. Okul, personel için meslekî gelişim programına sahip olmalıdır.
6. Yönetim, çalışanlar için yeterli ödeme, kabul edilebilir çalışma şartları, etik gelişim, meslekî tatmin ve iyi bir moral sağlamalıdır.

7. Okuldaki bütün eğitim programları, programlara ilişkin içerik ve tasarımlar, örgütsel planlamalar, öğretim politikaları okulun felsefesini ve amaçlarını uyumlu bir şekilde temsil etmeli ve etkili uygulanmasına yönelik olmalıdır.
8. Eğitim programı yazılı bir formda olmalı ve her düzeyde konuların içerik ve oranı bu formda belirtilmelidir.
9. Okul yönetimi ve akademik personel çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanarak eğitim programlarının sürekli olarak değerlendirilmesini sağlamalıdır.
10. Çeşitli öğretim ve öğrenme yaklaşımları ile eğitim programlarının etkili olarak öğrencilere kazandırılması sağlanmalıdır.
11. Eğitim programları, öğrencilerin eğitsel, sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalıdır.
12. Bu standart, öğrenme güçlüğü veya özel yetenekleri olan öğrencileri de kapsamalıdır.
13. Eğitim programlarının kalitesi ve öğrencilerin öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesi için mümkün olan her durumda öğrencilerin ve akademik personelin kültürel, sosyal ve cinsiyet çeşitlilikleri etkili olarak kullanılmalı ve yönlendirilmelidir.
14. Okulda öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik farklı yöntemleri de içeren uygun değerlendirme stratejileri olmalıdır.

Bazı araştırmacılarca etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişiminin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanırken, diğer bazılarınca, öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretimde sadece seçilmiş değil de tüm öğrencilerin öğrenmesinde etkili okul, şeklinde tanımlanmaktadır. Ekonomik kategori olarak etkili okul, girdi-çıktı ilişkisi maksimum olan okuldur (Hesapçıoğlu, Yukay,1996,s.283).

Etkili okulların temel özellikleri; Liderlik, Paylaşılan vizyon ve hedefler, Düzenli öğrenme ortamı, Öğrenmeye vurgu, Amaçlı öğretim, Yüksek beklentiler, Öğrenci gelişimini izleme, Pozitif pekiştirme, Okul yaşamına öğrenciyi dahil etme, Pozitif ev – okul işbirliği , Okulun öğrenen organizasyon olmasını sağlayan etos, güvenilir ve sakin

bir atmosfere sahip olmaları, okuma becerilerini kazandırmaya önem verme, öğrenci gelişimidir (Sammons ve arkadaşları, 1995, s.8; George Weber,1971,aktaran: Duranay,2005).

Etkili okulun öğretim ve öğrencilerin öğretmenlerinin en yüksek kalitede olduğu anlamına geldiği açıkça bilinmektedir. Sınıftaki öğretimi geliştirmek, okul yöneticisinin teşviki, uyarım ve motivasyon yaratması, ödül sistemi koyabilmesi ile mümkün olmaktadır (Bakioğlu, 1999,s.23-38). Ana amaç öğretimin ve öğrenmenin kalitesini yükselterek okulun etkililiğini arttırmak olmalıdır. Sınıf mevcudu ve dolayısıyla öğretmenin ders verme, ödev ve sınavları değerlendirme, öğrencinin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarına cevap vermeye ilişkin yükünün fazlalığının getireceği problemlerin okulun kalitesinin önemli bir göstergesi olabileceği göz önünde tutulmalıdır.

Etkin okullar üzerine yapılan araştırmalar dört grupta toplanmaktadır; “outlier” çalışmaları, örnek olaylar, program değerlendirme çalışmaları, diğerleri (Hesapçioğlu, 1991). Bu araştırmalara tarihsel süreçte bakmak önemlidir.

2.5.4.1.Etkili Okul Araştırmalarının Tarihsel Süreci

Etkili okul araştırmalarının başlamasını ve günümüze gelişini şu şekilde özetlemek mümkündür:

Etkili okul çalışmaları, sosyolog James S. Coleman’ın tezine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Coleman’ın 1966 yılında Coleman’ın Raporu olarak bilinen çalışmalarında okulların, çocuğun yaşantısında, aile, ailenin yapısı ve sosyal çevreye göre daha az rol oynadığını tartışmıştır. Bunun üzerine birçok araştırmacı, bu tezi çürütmek için araştırmalara başlamıştır. Coleman, onbeş yıl sonra ikinci raporunda, okulların çocuğun yaşantısını değiştirebileceğini vurgulamıştır (American Association Of School Administration, AASA).

Psikiyatri doktoru olan James Comer, okulların, azınlığa mensup ve yoksul olan çocukların, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarına cevap verdiğine, bu çocukların yaşamlarının iyileşip değişeceğine inanmaktaydı (Duranay,2005).

Daha sonra Weber'in araştırma sonuçlarından etkilenen Ronald Edmond, etkili okul hareketinin lideri konumuna gelmiştir.

Ronald Edmond, 1979'da yaptığı araştırmasında ortalamaların üzerinde bir okul başarısı saptamış ve araştırmacı okullar arasındaki farklılıkların, ailelerin sosyoekonomik yapısından değil, okulların özelliklerinden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Bu araştırma, ortalamanın üzerindeki başarılı okulların yöneticilerinin, aynı zamanda öğretim konularında etkili liderlik ve yönetim sistemi geliştirdiklerini, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini açıkça ortaya koymuştur (AASA). Edmond, etkili bir okulun beş özelliği olduğunu belirtmiştir. Bu özellikler şunlardır: etkileyici yönetim, öğrencilerin beklentilerine ilişkin yüksek beklentiler, daha çok sakin, öğrenimi teşvik eden bir okul iklimi, temel yeteneklerin kazanılmasının vurgulanması ve öğrencilerdeki öğrenim ilerlemelerinin düzenli kontrolü (aktaran:Hesapçioğlu,1991).

Micheal Cohen (1980) etkili okulla ilgili üç anahtar noktaya ulaşmıştır: birincisi etkili öğretim, ikincisi iyi hazırlanmış sınıf içinde iyi yönetilen öğretim programı, üçüncüsü ise örgüt içinde paylaşılan değerlerdir (AASA).

Willian Wayson (1988) etkili okul tartışmalarına yeni bir boyut getirmiştir. Wayson'a göre mükemmel okullar, öğrencilerinin temel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, diğer taraftan öğrencilerine eleştirel düşünce becerisini de kazandırmaktadırlar. Yine Wayson'a göre etkili okullar ile daha az etkili okulları birbirinden ayıran en önemli nokta, örgütün içindeki ilişkiler ve işbirliği çalışmalarıdır (aktaran:Duranay,2005).

J.Murphy ve arkadaşları (1985), "okul etkililiği kavramsal çerçevesi" adıyla geliştirdikleri modele göre, etkili okulların iki temel boyutundan birinin "okul çevresi", diğerinin de "okul teknolojisi" olduğunu belirtmiştir. Okul çevresi aynı zamanda okulun iklimini karakterize eder. Murphy ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre etkili okulun temel özellikleri şöyle sıralanabilir (aktaran:Duranay,2005):

- Öğrenci-öğretmen bağlılığı ve desteği,
- Güvenilir ve düzgün bir çevre,

- Ev-okul işbirliği ve desteği,
- Okuldaki her türlü etkinlikte ve başarıda yüksek beklentiler,
- İşbirlikçi örgütsel süreçler,
- Yaygın ödüller.

Son olarak 1988 yılında C.E. FINN ve mesai arkadaşları son yirmi yılın araştırmalarını çözümlemişler ve etkin bir okulun özelliklerini şu şekilde belirlemiştir: okul iklimi, disiplin, etkin okul yönetimi, öğretmenlerin uygun bir teftişi, ders süresinin anlamlı kullanımı, doğrudan ders, öğretmen arasında birliktelik duygusu, yüksek beklentiler, öğrencilerin yetenekleri ve gayretleri ve ebeveynlerin işbirliği, kuvvetli idari yönetim, öğrencilere yönelik yüksek beceri beklentileri, düzenli ve öğrenimi teşvik eden bir öğrenme atmosferi, temel yeteneklerin kazanmasının vurgulanması ve öğrencideki ilerlemenin sık sık kontrolü (Hesapçioğlu,1991).

Tablo 3: Okulun etkililiğiyle ilgili eski ve yeni araştırma eğilimleri

	Yeni eğilimler	Eski eğilimler
OKUL ETKİLİLİĞİNİN DOĞASI	<ul style="list-style-type: none"> • Okulun işlevlerinin, teknik, sosyal, politik, kültürel ve eğitsel yönlerden çoklu bakış açısından kavramlaştırılması • Beş düzeyde kavramlaştırma; bireysel, kurumsal, sosyal, ulusal ve uluslar arası • Uzun ve kısa dönemli düşünme 	<ul style="list-style-type: none"> • Okulun işlevlerinin özellikle teknik ve sosyal işlevler olmak üzere basit olarak kavramlaştırılması • Sadece, bir-iki boyutta, özellikle de bireysel veya kurumsal olarak kavramlaştırma • Genelde kısa dönemli düşünme
OKULUN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN BEKLENTİLER	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı yerlerde ve farklı okullarda okul etkililiğinin farklılığı • İnkilemlerin varlığı 	<ul style="list-style-type: none"> • Teknik veya sosyal etkililiğe vurgu yapılması, beklentilerde çok büyük farklılıkların olmadığı varsayımı • İnkilemlerin yok sayılması
İLİŞKİLERLE İLGİLİ SAYILTILAR	<ul style="list-style-type: none"> • Okul türleri arasında karmaşık ilişkiler • Okul düzeyleri arasında karmaşık ilişkiler • Etkililik ve etkinlik arasında karmaşık ilişkiler • İnkilemlerin pozitif olmasına bakılmaksızın araştırılmış ve yönlendirilmiş olması 	<ul style="list-style-type: none"> • Okul türleri arasında pozitif ilişkiler • Okul düzeyleri arasında pozitif ilişkiler • Etkinlik ve etkinlik arasında pozitif ilişkiler • Söz konusu ilişkiler üzerinde araştırma ve yönetime fazla ihtiyaç duyulmaması

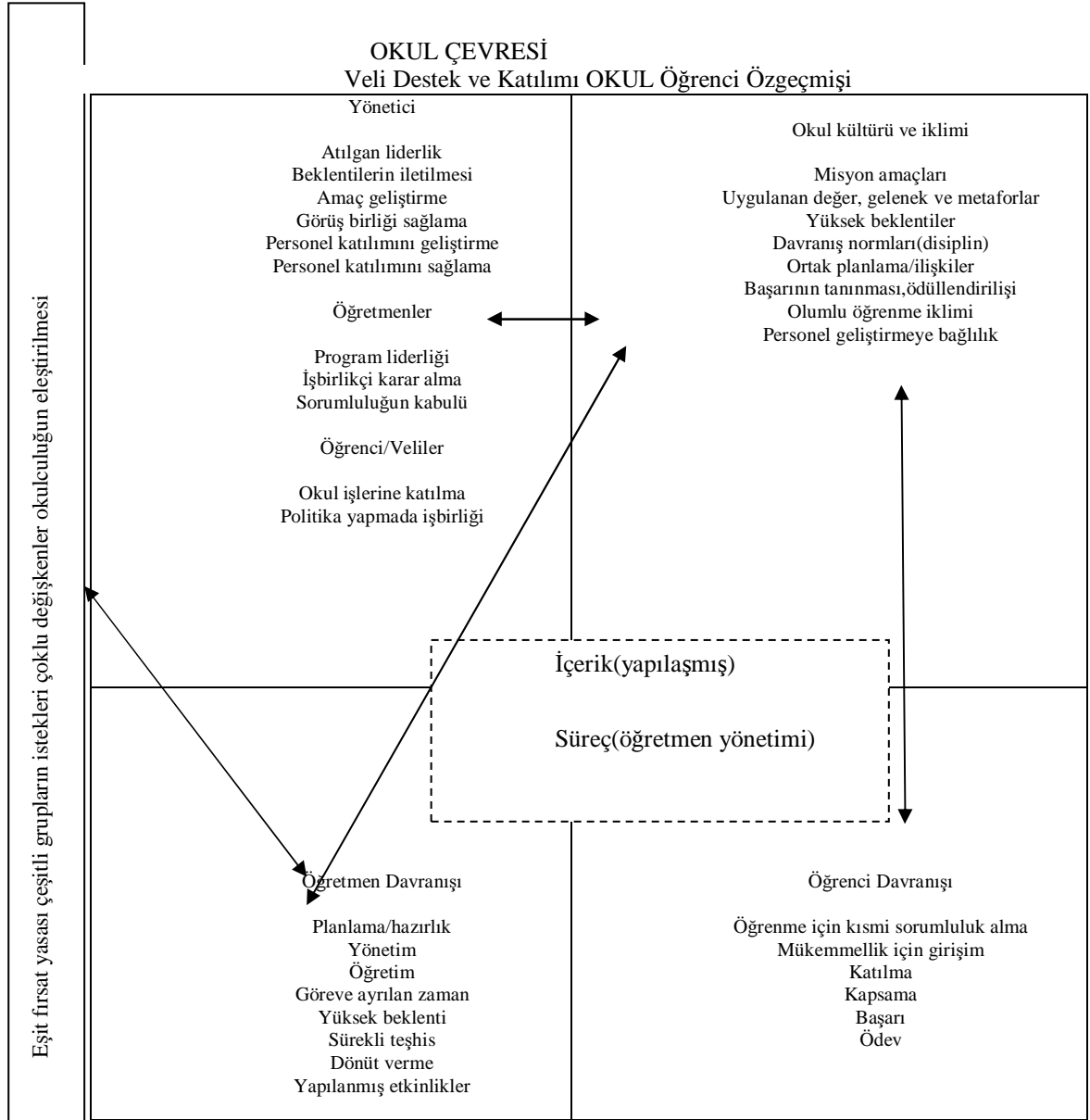
ARAŞTIRMA DİSİPLİNLERİ	<ul style="list-style-type: none"> • Disiplinler arası işbirliği ve çabalara ihtiyaç duyulur 	<ul style="list-style-type: none"> • Genellikle tek bir disipline bağlı farklı çabalar gösterilir.
ARAŞTIRMALARDA VE TARTIŞMALARDA YOĞUNLAŞILAN KONULAR	<ul style="list-style-type: none"> • Çok yönlü etkililik • Çok düzeyli etkililik • Türler arasındaki ilişki • Düzeyler arasındaki ilişki • Etkililik ve etkinlik arasındaki ilişki 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayrı-tek tip etkililik türü • Ayrı-tek düzeyde etkililik
YÖNETİM VE POLİTİKALAR İÇİN DOĞURGULAR (SONUÇLAR)	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı türlerdeki ve farklı düzeylerdeki etkililiği en üst düzeye çıkarmak • Farklı türlerdeki ve farklı düzeylerdeki etkinliği en üst düzeye çıkarmak • Düzeyler ve türler arası uyum olduğundan emin olma • Etkililik ve etkinlik arasında uyum olduğundan emin olma 	<ul style="list-style-type: none"> • Tek düzeyde, farklı türdeki etkililiği en üst düzeye çıkarma • Tek düzeyde, farklı türdeki etkinliği en üst düzeye çıkarma • Türler ve düzeyler arasında uyuma ihtiyaç duymama • Etkinlik ve etkililik arasında uyuma ihtiyaç duymama

Kaynak: Şişman,2002, s.37.

Etkinlik yönünde bir değişim stratejisinin belirlenmesinde her okulun farklılığının kabul edilip kendine özgü zayıflıklarının üstüne gidilmesinin önemi üzerinde durulmuştur.

2.5.5. Okulun Etkililiği İle İlgili Boyut Ve Özellikler

Eğitim verimliliğinin artırılmasında etkili olan temel dinamikler derken; amaçları gerçekleştirmede etkin olan, belirleyici değişken özelliği taşıyabilen iç ve dış faktörler anlaşılmalıdır. Gerçekleştirilmesi hedeflenen amacın birey tarafından algılanan önem derecesi, bireyi çalışmaya motive eden önemli bir itici güçtür (Erdoğan,1996,s. 296).



Şekil 5: Etkili okul faktörleri

Kaynak: Balcı,2002,s.33

Okulların başarıları ve onların mümkün olduğunca en iyi şekilde oluşturulmaları ile ilgili soru daima eğitim reformcularının, okul politikacılarının ve okul yönetimi uzmanlarının düşüncesinin merkezi olmuş konulardan birisidir. Bu sorunun cevaplandırılmasına okul olayının aktörleri ve okulla direkt ilişkiye girenler yani öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler, özellikle ilgi duymuşlardır. Okulların ne gerçekleştirdikleri sorusu ile aynı zamanda okulun mezunlarını alanlar da ilgilenmektedir. Bazı okul süreçleri, değişik ülkelerde birbirinden farklı biçimlerde

işleyebilir (Hesapçioğlu, 1991,s.238). Bu yönüyle etkili okul araştırmalarının sonuçlarının genellenebilmesi, sosyal bilimlerde yapılan bütün araştırmalarında olduğu gibi bir takım sınırlılıklar taşımaktadır. Etkili okullarla ilgili belirlenen ve bilinen söz konusu özellikler, tek başına okulları etkili kılmak için yeterli bulunmamaktadır. Diğer taraftan bu özellikler, karşılıklı bir etkileşim içinde olduğundan bu özelliklerin içinde geliştiği bağlamında göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Şişman,2002,s.135).

Çelikten (1999) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, Etkili okul kendiliğinden, rasgele ve hiçbir çaba harcamadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Söz konusu okul türü özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin sonucudur ve bu etkinliklerin baş mimarı da okul yöneticisidir. Bu bağlamda okul müdürüne düşen görevler; okulun amaç ve görevlerini açık bir şekilde tanımlamak, okulda sağlıklı bir atmosfer yaratmak ve bu ortamın öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemesi için fedakârlık yapmak, kurum kaynaklarını programlı ve öğretimi olumlu yönde etkilemek için kullanmaktır. Okul yöneticisi hangi düzeydeki okulda görev yaparsa yapsın ve çalıştığı okul ne derece etkili olursa olsun karar verme onun en önemli sorumluluğu olacaktır. Yönetici için belli bir konuda karar vermek yeterli değildir. Aynı zamanda verilen kararı yerine getirmesi, takip etmesi de gerekir sonuçlarına varılmıştır.

Chang ve Wong (1996) tarafından Asya'da birçok okulda yapılan etkili okul özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmalarda aşağıdaki boyutlar elde edilmiştir:

- Çevrenin desteği,
- Öğretmenin profesyonelleşmesi,
- Okulun her alanında kaliteye yönelme,
- Başarı konusunda yüksek beklentiler.

Kazuo tarafından yapılan araştırmada, Japon eğitim sistemi ile Levine ve Lezotte'nin 1990 yılında yaptıkları etkili okul araştırmalarının sonuçlarına dayanan etkili okul özellikleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Japon okullarında, etkili okul özellikleriyle ilgili olarak şu bulgulara rastlanmıştır:

- Başarı konusunda yüksek beklentiler,
- Öğrenci merkezli eğitim,

- Öğrenciye öğrenme becerilerini kazandırmaya odaklanmış program,
- Öğretmen ve okul yöneticilerinin sürekli gelişmelerini sağlayacak destek çalışmalar,
- Üretkenliği oluşturan, destekleyen okul iklimi,
- Okul-aile işbirliği.

Yine araştırmaya göre, etkili okul özelliklerinin Japon okullarında bulunması, öğrencilerin akademik başarılarının artması olarak sonuçlanmıştır. Geçmişte Japon okullarının, etkili okul özelliklerine sahip olma yolunda çok çalıştığı ve şimdi de bu konuda oldukça başarılı olduğu araştırma bulgularında belirtilmiştir. Japonya'nın yoksul bir ülke olmama nedeni olarak da okulların etkililiği gösterilmiştir. Etkili okulun önemli özelliklerinden biri olan düzenli ve güvenilir okul iklimine ulaşmak için, araştırmacılar tarafından bir program hazırlanmıştır. Bu programın uygulanması için öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, ailelerin ve öğrencilerin birlikte çalışması gerekmektedir. Programın uygulanması sonucunda, öğrencilerin başkalarına karşı olan duyarlılığı, problem çözme becerileri artmakta ve sınıf içindeki düzen ve disiplin de sağlanmaktadır. Program beş temel noktadan oluşmaktadır. Bunlar:

- Karşısındakini suçlamadan ne olduğunu ve ne hissettiğini söylemek,
- Karşısındaki kişiyi dinlemek,
- Karşısındaki kişiden ne beklediğini belirtmek,
- Birlikte uygun çözümler aramak,
- Sonucu karşılıklı kabul etmek.

Araştırma bulgularına göre, program uygulanmaya başladıktan sonra öğrenci davranışlarında iyi yönde gelişmeler kaydedilmektedir.

Teksas Eğitim Dairesi, 2000 yılında ekonomik açıdan iyi durumda olmayan ve farklı anadillerden gelen çocukların eğitim başarılarına katkıda bulunan değişkenleri ilişkin bir araştırmada; başarılı okulların açık hedefleri, başarıya ilişkin yüksek beklentileri güvenli bir ortamı ve güçlü liderleri olduğuna işaret etmektedir.

2.5.5.1.Etkili Okul Yöneticisinin Liderliği

Müdür, aynı zamanda, öğrencilere en yakın statü lideridir (Bursalıoğlu,1994,s.40).

Okul müdürleri; öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adamalarını sağlamada ve en önemlisi de eğitim- öğretim sürecini geliştirmede etkilerini kullanmak zorundadır. Yöneticiyi etki sürecinde başarı veya başarısızlığa götüren faktörlerden birisi, yönetilenleri örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltici istek, eylem, beklenti ve davranışların içerdiği etkileyebilirlik düzeyidir. Okul müdürü, okul için gerekli insani, finansal, maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir (Akçay, 2003,s.75-88).

Etkili liderlik, güçlü liderlik ile gerçekleşir. Etkili liderlik gerçeğe dönük liderliktir (Bursalıoğlu,1994).

Okul liderliği alanında oldukça popüler hale gelen öğretim liderliği kavramı, okul yöneticisinin asıl yerinin sınıf ve koridorlar olduğu görüşü yaygınlaşmaktadır. Bu okul yönetimine yeni bir anlayış getirmektedir, okul yöneticisinin asıl işi öğretim sürecine liderlik etmektir. Etkili okullarda yöneticinin zamanının büyük bir kısmı öğretim ortamlarında geçmektedir (Özden, 2006).

Okulun toplam performansı, her şeyden önce okul içinde çalışan insanların performansına bağlıdır. Böylece okul müdürü, öncelikle okulun amaçlarının gerçekleşebilmesi için diğer insanların sahip oldukları bedensel ve zihinsel güçler yanında onların gönül güçlerini de harekete geçirmesi gereken kişi olmaktadır (Brown,1994,s.6). Etkiliği arttırmak için okul müdürü “ne değişmelidir? Ve nasıl değişmelidir?” sorularını soran ilk kişi olmalıdır (Scott,2003,s.4). Bir okulda okul yöneticisinin çeşitli rol ve işlevlerinden söz edilebilir. Bunlar arasında kaynak sağlayıcılık, planlayıcılık, koordinatörlük, rehberlik, liderlik gibi roller sayılabilir. Etkili okullarda okul yöneticileri öğretimsel konularda güçlüdürler (Özdemir,2000,s.35). Söz konusu rolleri gerçekleştirebilmek için de yöneticilerin, insani, teknik ve kavramsal yönlerden bazı beceri ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. (Özmen,Yörük,2007,s.89).

Yapılan araştırmalarda etkili okulların yöneticilerinin, etkili olmayan okulların yöneticilerinden farklı bir takım liderlik özelliklerine veya davranışlarına sahip oldukları görülmüştür. Aynı zamanda okul yöneticilerinin liderliği, etkili okulların diğer boyutlarının (okul iklimi, okul kültürü, okul-evre ilişkileri gibi.) ve özelliklerinin de temel belirleyicisi olarak kabul edilmektedir. Kısaca etkili bir okulda, etkili bir müdür rolü, gerekli okul kaynaklarını sağlayan, okulda etkili bir ğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesine öncülük eden, bütün öğrenciler için yüksek düzeyde başarıyı öngören ğretim liderliğini ifade etmektedir (Hallinger ve Murphy,1985;Balcı,2002,s.177). Ayrıca kararlar alınırken örgütte çalışanların görüşlerinin alınması etkili okullarda gözlemlenen en önemli etmenlerden birisidir. Etkili okul kendiliğinden, rastgele ve hiçbir çaba harcamadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Söz konusu okul, özellikle bilinçli yapılan etkinliklerin bir sonucudur ve mimarı da hiç kuşkusuz okul müdürüdür.

zmen (2005)'e göre, etkili liderlik nitelikleri sergileyebilen okul yöneticileri, okulda değişim ve gelişimi kucaklayan bir okul kültürü oluşturulmasında; çevreyle bütünleşmede, etkili bilgi yönetimi stratejilerini hayata geçirilmesinde büyük rol oynamaktadırlar.

Bu bağlamda, konuyla ilgili yapılan araştırmalardan ulaşılan sonuçlardan hareketle etkili bir okulda bir ğretim lideri olarak okul yöneticisinden beklenebilecek ne çıkan davranışlar; Güçlü yazılı-sözlü iletişim ve ikna becerilerine sahiptir, okulun amaç, vizyon ve misyonunun okul toplumunu oluşturan bütün üyeler tarafından paylaşılmasını sağlar, okul için öncelikler belirler ve öğretmenleri karar sürecine katar, ğrenci başarısı hakkında yüksek beklentilere sahip olup bu beklentilerini okul toplumunun bütün üyelerine iletir, okul kadrosunu destekler, kadronun mesleki yönden geliştirilmesine dönük çalışmalar gerçekleştirir, okul programlarının oluşturulmasında öğrencilerin beklentilerinden hareketle temel becerilerin kazandırılması üzerinde yoğunlaşır, ğrenci gelişim ve başarısının sık değerlendirilmesini sağlar, okulda ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar, başarıların ödüllendirilmesini ve başkalarınınca da tanınmasını, bilinmesini sağlar, okulda işbirliğine dayalı bir çalışma ve öğrenme kültürü oluşmasına öncülük eder, okulda bir takım ve topluluk ruhu gelişmesine öncülük eder, okulda güvene dayalı bir okul ve öğrenme iklimi oluşmasını sağlar,

okulda diğerlerinin yeterliliğine inanır, güvenir, yetki devreder, okul çevresinin ve ailelerin okula destek ve katılımını sağlar, diğerleri için iyi bir rol ve davranış modeli olur (Gümüşeli,1996; Balcı,2002).

2.5.5.2.Etkili Okulda Öğretmen

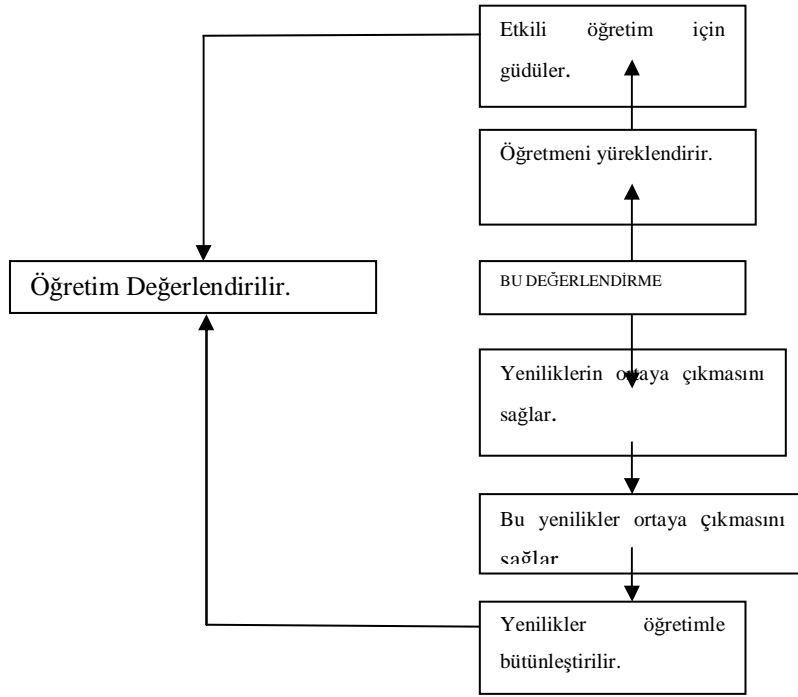
Eğitimde, öğrencilerin ilgisi ve etkinliği kadar, öğretmenin etki ve etkinliğine de yer verilir. Bu etki, hiçbir zaman göz ardı edilmiş değildir. Bu etkinin eğitimde önemsenişinin, neredeyse 100 yıllık bir geçmişi vardır (Binbaşoğlu,2006).

Bilim ve teknolojinin fert ve toplum hayatını büyük ölçüde etkileyerek, sosyal kurumların yapı ve fonksiyonlarını değiştirdiği bilinen bir gerçektir. Bu değişmelere paralel olarak eğitim kurumlarında da değişme ve gelişmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple, eğitim kurumlarını da değişen ve gelişen sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik ihtiyaç ve şartlara cevap verecek şekilde hazırlamak gerekmektedir. Eğitim sisteminin en önemli unsuru ise öğretmendir. Dolayısıyla toplumların hayatında ve eğitim sistemlerindeki bu değişme ve gelişmeler, öğretmenin nitelik ve rolündeki beklentileri de kuşkusuz etkilemektedir.

Öğretmen, toplumun ve eğitim kurumlarının hızla değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için şartları en iyi şekilde değerlendirebilen, mükemmelere ulaşma konusunda sürekli çalışan, bu yolda yaratıcılığını kullanarak esneklik gösterebilen, toplumunun temel ilkelerine zarar verebilecek ideolojik saplantıları olmayan bir kişi olmalıdır (Yetim,Göktaş,2004)

Öğretmenin okuldaki rollerinden biriside bilgi yayıcılığıdır. Böylece, öğrencilerinde toplumca değer verilen değişmeleri meydana getirir (Bursaloğlu,1994,s.42).

Öğretmenlerin geliştirilmesini tanımlamak okul programlarını tanımlamaktan daha zordur. Öğretmenlerin geliştirilmesini, onların kendi kendilerini yenilemesine yardım için kasıtlı ve düzenli olarak hazırlanmış bir süreçtir, diye tanımlayabiliriz. Öğretmenlerin değerlendirilmesi ve onları özendirici sistemler, öğretmenleri geliştirme sürecinde önemli rol oynarlar. Öğretmenlerin geliştirilmesi sürecini şöyle şematize etmek mümkündür (Heneveld,1991,s.195-202):



Şekil 6.Öğretmenlerin geliştirilme süreci

İnsancıl bir çalışma ortamı oluşturabilmek için birçok bilimsel çalışma yapılmaktadır. Çalışanların zorlanmadan uygulayacakları çalışma yöntemleri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu yönden, eğitimde hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için öğretmenin, öğrencilerde istedik yönde davranış değişikliğini gerçekleştirebilme yükümlülüğü bulunmaktadır (Özdayı,1997,s.312).

Öğretmen, sınıf içi süreçlerin ve bu bağlamda öğretim-öğrenme sürecinin temel aktörüdür. Her ne kadar sınıfın örgütlenme biçimi, fiziksel özellikleri, öğretimi etkilemekte ise de sınıf içi süreçlerde temel etken öğretmendir. Öğretmen, hem sınıfın örgütlenmesinde hem de öğretim-öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde temel belirleyicidir (Balcı,2002,s.138).

Tanit (2003), sınıf öğretmenlerinin okullarına yönelik olarak geliştirdikleri tutumların okulun yenileşme ve değişmesindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Uygulama sonucunda, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarıyla her zaman özdeşleştikleri ve uyum içinde oldukları, örgütsel yenileşmeye her zaman olumlu yaklaştıkları görülmüştür. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin; “kendilerini okulun bir üyesi

olarak görmedikleri ve okul yönetiminin sorunlarıyla ilgilenmedikleri”, “çalışma arkadaşları tarafından kullanıldıkları” görüşlerine “genellikle” katıldıkları anlaşılmıştır.

Özetle, etkili okullarda öğretmenlerin sahip olduğu ya da olması ön görülen davranışlar da şöyle sıralanabilir: Okul kadrosu arasında güvene dayalı, dostane, destekleyici ilişkiler vardır, kendilerini mesleki yönden sürekli geliştirme çabası içindedirler, üst düzeyde bir sorumluluk duygusuna sahiptirler, işbirliğine dayalı birlikte planlamaya önem verirler, sınıflarını etkili bir şekilde yönetirler, öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentilere sahiptirler, bütün öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarı olabileceğine inanırlar, bireysel yeteneklerini tanıma ve geliştirmede öğrencilere yardım ederler, açık amaçlar belirlerler, bilişsel öğrenme ve öğrenmenin transferi üzerinde yoğunlaşırlar, programın içeriğini yapılandırarak amaç ve içeriği düzenlerler, bir aşama öğrenilmeden diğerine geçmezler, bütün öğrencilerin okulun ve öğrenmenin amaçlarının farkında olmasını sağlarlar, öğrenci gelişim ve başarısını düzenli bir biçimde ölçer ve değerlendirirler, grup çalışmalarına önem verir, küçük öğrenme üniteleri üzerinde yoğunlaşırlar, öğrencileri belirlenen standartları gerçekleştirmeye ikna ederler, olabildiğince öğrenciler arasında heterojen gruplar oluşturarak işbirliğine dayalı, paylaşarak öğrenmeye önem verirler, öğrencilere geri bildirim verirken başka öğrencilerle ve onların puanları ile karşılaştırmak yerine sürekli bir gelişim içinde oldukları hissini verirler, öğrenciler için iyi bir model olurlar, öğrenciler arasındaki bireysel ve kültürel farklılıkların farkındadırlar, ailelerle iyi ilişkiler ve işbirliği geliştirmeye çalışırlar.

Eğitim sistemi içinde öğretmenlerin yukarıda özetlenen ve öğretmenlerin sahip olması ön görülen davranışları kazanmaları için gerçekleştirilen her değişim faaliyeti öncesi ve sonrası Hizmet İçi Seminerlere alınarak bireysel gelişimleri sağlanmalı ve değişimlere uyum göstermeleri için gerekli eğitim ortamı oluşturulmalıdır.

Bu gereklilik dikkate alınarak Türk Eğitim Sistemi içinde de öğretmen gelişimleri için Hizmet İçi Seminerleri düzenlenmektedir. Bu seminerleri, Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı merkez ve taşra teşkilatında görevli 700.000’e yaklaşan yönetici, öğretmen ve diğer personelin, yetiştirilmesi bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelere intibak etmelerinin sağlanması, verimliliklerinin artırılması ve üst görevlere hazırlanmalarının

sağlanması amacıyla planlanan hizmetleri merkezî ve mahallî olarak 7 değişik ilde hizmet veren hizmet içi eğitim enstitüleri ve Bakanlığın diğer okul/kurumlarında sürdürülmektedir. Faaliyet alanları; Merkezî ve mahallî kurs ve seminerler, Pedagojik formasyon eğitimleri, yabancı dil eğitimi programları, görevde yükselme eğitimleri, çevreye uyum seminerleri, formatör öğretmen yetiştirme eğitimleri, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimine yönelik seminerleri, alan değişimi ile ilgili eğitim programları, adaylık eğitimleri, bilgisayar eğitimi programları, üst öğrenim programları, (Lisans tamamlama programları, TODAİE yüksek lisans programları), Dünya Bankası ve Avrupa Birliği destekli projeler v.b. dir.

2000 ve 2007 verilerine göre;

Tablo 4: 2000 yılı içinde düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyeti ve katılanların sayısı

	Hizmet İçi Eğitim	Planlanan		Gerçekleştirilen	
		Merkezî	Yerel	Merkezî	Yerel
2000	Faaliyet Sayısı	404	1 560	398	3 894
	Personel Sayısı	56 670	105 320	21 368	192 076
	Toplam	161 990		213 444	

* 01.01.2000-30.09.2000 tarihleri arasında kapsamaktadır
Kaynak: MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı

2007 verilerine göre ise, merkezi düzenlenen seminer sayısı 402, katılımcı sayısı 52628 dir.

2.5.5.3.Etkili Okulda Öğrenci Ve Öğrenme Süreci

Etkili okulla ilgili belirlenen özellikler, çok boyutlu ve birbiriyle etkileşim halinde olmasına karşılık bunların önemli bir kısmı, sınıf içi süreçlerle ilgilidir.

Okulda eğitim-öğretim sürecine okul programı, okul programına okulun ve eğitimin amaçları yol gösterir. Program denilince bir okulda öncelikle akla akademik program, yani müfredat programı gelir. Oysa geniş anlamda okul programı, program dışı etkinlikler olarak nitelendirilen sosyal, kültürel, sportif her türlü etkinlikleri de kapsamaktadır. Etkili okulun akademik programı, bütün öğrencilerin akademik yönden ve okul dışı yaşam için gerekli becerilerini geliştirmelerine fırsat sağlayan bir programdır (Balcı,2002,s.160)

Bir bütün olarak Eğitim Programının başarısı, programı yönlendiren tüm hedeflerin ve dolayısıyla programda yer alan bireysel ünite hedeflerinin, öğrenciler tarafından kazanılmasını gerektirir. Bundan dolayı değerlendirme yapmanın asıl amacı, öğrencinin bir program ünitesinin hedeflerini kazanıp kazanmadığını belirlemektir (Kayabaşı, 2007).

Eğitilenleri beceri ve yeteneklere, kişisel istemleri gerçekleştirme gücüne sahip bireyler olarak yetiştirme amacına uygun programlama ve tasarımları gerçekleştirmek oldukça zor bir iştir (Hesapçıoğlu, Meriç, 1994, s.123).

Etkili bir okulda program, öğretim-öğrenme süreci ve öğrencilerle ilgili olarak söz edilebilecek bazı özellikler şöyle sıralanabilir (Brookover ve Diğerleri, 1982; Balcı, 2002, s.192): Öğretim amaçlarıyla ilgili standartlar bütün öğrenciler için aynıdır, okulda her düzeyle ilgili öğretim amaçları açıkça belirlenmiştir ve okulun genel amaçlarını yansıtır, temel becerilerin kazandırılmasını sağlar, öğretim kadrosu, öğretimle ilgili amaçlardaki öncelikleri bilir ve kabul eder, öğretmenler, bütün öğrenciler için yüksek başarının sağlanması için bilgilendirilir, düzenli ve çalışma merkezli bir sınıf iklimi ve sınıf disiplini vardır, öğrencilere, akademik etkinliklere doğrudan katılım için zaman ayrılır, pekiştirme ilkeleri etkili bir biçimde kullanılır, akademik rekabet, birlikte öğrenme ve isteklendirme için bir araç olarak görülür, öğrenci gelişimi sürekli izlenir ve böylece teşhis ve geri bildirim sağlanır, yeteneğe göre gruplamadan öte, esnek ve heterojen gruplama kullanılır. 2007 verilerine göre;

Tablo 5: ÖSS'ye giren toplam öğrenci sayısı

Genel lise	ÖSS'ye giren toplam öğrenci sayısı	329662
	Yerleşen	23695

Bu sonuç Türk eğitim Sistemi içinde genel liselerin yukarıdaki bölümlerde bahsedilen etkili okul özelliklerinin öğrenci başarısı noktasında ne yazık ki taşıyamadıklarının göstergesidir. Okullarda yapılan hızlı ve ânî değişiklikler iyileştirme adı altında okulları

giderek etkisiz hale getirmektedir. bunun nedeninin değişimlerin yönetilememesi olduğu açıktır.

2.5.5.4.Etkili Okulda Okul Kültürü

Eğitim kurumlarında örgüt kültürü öğelerini belirlemek, kültürün oluşumunda etkili olan değişkenleri tespit etmek demektir. Örgütte değişime ve yeniliğe açık bir birleşik kültürün oluşturulması verimliliği ve rekabet gücünü, değişen koşullara uyum kolaylığını getirecektir (Ölçüm,1996,s.192).

Okul kültürünün oluşumu çeşitli örgütsel değişkenlerin bir sonucudur. Bu değişkenlerin başta gelenleri okul içi iletişim, okul müdürü ve okul içi yönetsel süreçlerdir. Olumlu okul kültürlerinin, okulda yer alan bireyler üzerinde iş doyumu , iş motivasyonu, istihdam süresi, okul üyeleri arasındaki uyum, okul performansı ve öğrenci başarısı üzerine önemli etkileri vardır (Şimşek, 2005,s.189).

Güçlü bir okul kültürü, etkili okul için gerekli olan bir ön koşuldur. Güçlü ve etkili okul kültürünün temel öğeleri arasında, paylaşılan değerler, mizah, hikaye anlatımı, iletişim ağı, ritüeller ve seromoniler, meslektaşlar arası ilişkiler bulunmaktadır(Pawlas (1997), aktaran:Özdemir,2006; Çelik,2002).

Bu öğeleri kısaca açıklamak gerekirse; değerler, örgütteki herkese açıktır ve kurumun üstlendiği her faaliyete yayılmıştır. Değerler, genellikle yazılı değildir, fakat bunlar okulun gerçekleştirdiği faaliyetlerde ortaya çıkar. Mizah ve neşe, örgütteki insanların zorluklar karşısında tecrübe kazanmasının bir göstergesidir. Anlatılan ve anlatılması gereken hikâyeler ise kültürle ilgilidir. Efsane formunda anlatılan bu hikâyeler örgütün tarihsel bakış açısını yansıtır. Bu hikâyeler, hem eğitici hem de motive edicidir. Ayrıca hikâye ve efsaneler, örgüt üyeleri arasında bağlayıcı rol üstlenebilir. Her örgüt ve kültür, “Kurumda gerçekten ne oluyor?” ile ilgili bilgiyi yaymak için bir iletişim sistemine sahiptir. Burada her yönetici, sistem içinde bilgiyi hızlı bir şekilde yaymak için gerekli olan yolları bilmesi gerekir. Ritüeller ve seremoniler ise, günümüzün okul faaliyetleridir. Seremoniler sıra dışı olabilir ve olmaları gerekir de. Seremonilerin uzun süreli etkileri olup resmîliği vardır. Ayrıca seremoniler okul kültürünü ortaya koyar. Meslektaşlar arası sıcak ilişkiden ise başarı doğar.

Etkili bir okulun kültürü ile ilgili olarak; temel değerler, takım ruhu, iyi ilişkiler, yenilik ve değişmeye açıklık, okul kadrosu arasında güven, ödül sistemi, destekleyici ortam, kültürel liderlik boyutları öne çıkmaktadır (Balcı, 2002; Özdemir,2006; Şimşek, 2005; Çelik, 2002).

Gökçe (2008)'e göre, eğitim sisteminin tümünde ortak bir değişme kültürünün yaratılması gerekmektedir ve ortak kültürün okulun etkililiğine olumlu katkı sağlayacağı şüphe götürmez bir gerçektir.

Etkili okulu açıklamada okul içi faktörlerle ilgili olarak araştırmalarda okulun etkililiği ile ilişkili bulunan boyutlardan biri de iklimdir (Purkey ve Smith, 1983;Balcı,2002,s.189). Yöneticilerin öğretim liderliği, sadece öğrenci başarısını etkilememekte, iklimi de etkilemektedir. Öğrenme, öğrenmenin zevkli ve eğlenceli bir uğraş olarak görüldüğü bir iklim içinde gerçekleşir.

Okulu analiz etmede okul denilen yapı ya da sistem, değişik boyutlar içinde açıklanmaktadır. Kurumsal boyut-insani boyut, yapısal (örgüt yapısı) boyut-davranış boyutu gibi. iklim kavramı, okul yaşamının daha çok insan ve insan ilişkileri ya da davranış boyutuna vurgu yapan bir kavramdır.

2.5.5.5.Etkili Okulda Çevre Ve Aile İle İlişkiler

Okulların, çocukların kişisel ve ahlaki gelişimine ilişkin tüm sorumlulukları üstlenmesi beklenemez; toplumun tüm katmanları okula yardımcı olmalı ve onu desteklemeli, okul ile toplum arasında yakın bir çalışma ilişkisi kurulmalıdır. Çocukların kişisel ve ahlâkî gelişimi için eğitimde okullar ile ebeveynler arasında etkili bir partnerlik kurulması, okul ile toplum arasında yakın bir çalışma ve iş birliğinin oluşturulması yaşadığımız toplumsal değişimin ve çağın gereğidir (Özdemir,2007).

Şama ve Tarım'ın 2007 yılında yaptıkları “öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları” adlı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin başarısız olarak algıladığı öğrencilerin başarısızlıklarında etkili olduğunu düşündüğü en önemli ilk 5 faktörün tespiti yapılmıştır. Bunlar; ailenin ilgisizliği (% 91), aile ortamının huzursuz olması (%63), aile bireylerinin eğitim seviyesinin düşük

olması (%60), ailesinin ekonomik sorunları (%57), öğrencinin zihinsel gelişiminin sınıf düzeyinin gerisinde olması (%51) dır.

Bir başka araştırma olan Smith, Susan (1994) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre ise ailelerin okulla yakın ilişkiler içinde bulunduğu zaman öğrencilerin gerek akademik başarı yönünden gerekse disiplin yönünden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Bu çalışmada, öğrenciler, öğretmenler ve aileler araştırma kapsamına alınmış, ailelerin çok sık ve düzenli olarak okula gelmeleri sağlanmıştır. Bunun sonucunda hem okul-aile işbirliği güçleniyor hem de aileler eğitilmiş oluyorlardı. Öğrencilerin akademik başarıları, sınıf içindeki ve evdeki davranışları ile ilgili formlar hem aile hem de sınıf öğretmeni tarafından düzenli tutuluyordu. Araştırma sonucunda öğrencilerin davranışlarında belirgin olumlu yaklaşımlar elde edilmiştir.

Başka bir araştırma olan ve Taylor,Barbara; Pearson, David; Clark, Kathleen; Walpole,Sharon,(2000), tarafından yürütülen çalışmada ilkökul çocuklarının okuma becerilerinin ve başarılarının artmasında okul ve öğretmen faktörleri incelenmiştir. Bu çerçevede etkili okulların yanı sıra orta derecede etkili ve daha az etkili okullarda, sınıf ve okul değişkenleri incelenip başarılı öğretmenlerle daha az başarılı öğretmenlerin sınıf uygulamalarına bakılmış bir grup öğretmenle mülakat yapılmıştır. Ortak ana hatlar çerçevesinde her okul için bir rapor hazırlanmıştır. Okulun etkinliğinde aileler ile öğrencilerin kaydettikleri ilerlemenin sistematik olarak değerlendirilmesi, güçlü bir iletişim ve işbirliği oluşturulması arasında önemli bir bağ olduğu belirlenmiştir.

Okul, görev sorumluluğunu, kendisini oluşturan öğelerin tam bir koordinasyonla çalıştığı bir düzende yerine getirebilmektedir. Bu nedenle okulun geliştirilmesi ve tüm ilgililerin eğitim sürecine katılması gerekir.

Çocuğun eğitim ve öğretiminde istenilen başarılı sonuca ulaşabilmesi için, her şeyden önce okul ile ailenin iş birliği yapması gerekmektedir.

Ülkemizde okul-aile iş birliğinin yapısı ve işleyişi ile ilgili ilköğretim ve orta öğretim seviyesinde yapılmış birçok çalışma vardır. Özellikle ilköğretim seviyesinde yapılan çalışmaların sonuçlarına dikkat edildiğinde, okul-aile iş birliğinin nitelikli bir şekilde yürütülebildiğinin söylenmesi oldukça güçtür (Genç,2005).

Ana-baba ile okul yöneticisi ilişkilerinde başarılı olmak isteyen okul yöneticisinin ana-baba ile öğretmen ilişkilerini iyi izlemesi gerekir. Çünkü öğretmen gibi ana-baba da karar sürecine katılan öğelerden biridir (Bursalıoğlu,1994,s.52).

Okullar, okul dışı çevreyi etkileyebildiği gibi söz konusu çevreden de çok yönlü olarak etkilenirler (Çelikkaya,1998,s.69). Etkili okullarda, okul çevresinin ve velilerin, okula önemli ölçüde destek ve katkıda buldukları görölmüştür (Johnson ve Synder, 1990; Balcı,2002,s.201). Aileler, okul süreçlerine katıldığında, ailelerin sosyo-ekonomik durum, etnik durum ve eğitim düzeyine bağlı olmaksızın öğrenciler daha çok başarılı olabilmektedirler.

3.BÖLÜM

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmada kullanılan evren ve örneklem, veri toplama, verilerin çözümüne ilişkin analiz, yöntem ve teknikler ile yorumlama şekli açıklanmaktadır.

3.1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının, okul etkililiğine olan etkileri açısından değerlendirilmesine yönelik olarak survey (genel tarama) modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar,2002).

3.1.2. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2007 İLSİS kayıtlarına göre, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Anadolu Yakası, Kadıköy İlçesi'nde bulunan 19 resmi genel orta öğretim okullarında çalışan 852 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, İstanbul İli Anadolu Yakası, Kadıköy İlçesi'nde bulunan 19 resmi genel orta öğretim okulunda çalışan random sampling (rasgele örnekleme) yoluyla seçilen 278 öğretmen oluşturmaktadır.

3.1.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği” ile ilgili geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Değişim yönetimi ve okul etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında, konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, Şişman (2002), Balcı (2002), Karslı (2004) ve Yeniçeri (2002) tarafından geliştirilen ölçme araçları incelenmiştir. Ardından söz konusu ölçek çalışmasında örneklemin sahip olduğu çeşitli özellikler, değişim yönetimi ve okul etkililiğine ilişkin boyutlar sıralanmıştır. Böylece değişim yönetimi ve okul etkililiği ölçeği için ölçüt olabilecek

100 madde yazılmıştır. Oluşturulan ölçek maddeleri 50 istekli ortaöğretim öğretmenine uygulanmıştır. Verilen yanıtlara göre, ölçeğin dil anlaşılabilirliği sağlanmış, değişim ve etkililik ile ilgili maddelere verilen cevaplar analize tabii tutulmuştur. Olumsuz ifadelere verilen cevaplar tekrar irdelenmiş, hep aynı yönde yanıt verilen ifadeler incelenmiştir. Oluşturulan maddeler, elde edilen verilerin ışığı altında alan uzmanları ve öğretmenlerle tartışılarak anket 70 maddeye düşürülmüştür. Ölçekte değişim yönetimi boyutunda 39, etkili okul boyutunda 31, demografik değişkenlere ilişkin 5 madde bulunmaktadır. Veri toplama aracının ilk bölümünde “cinsiyet, branş, hizmet süresi, eğitim durumu, şu anda çalışmakta oldukları okuldaki hizmet süreleri” ile ilgili kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise değişim yönetimi ve etkili okul boyutlarında öğretmen algılarını ölçmeye yönelik toplam 70 madde bulunmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipi derecelendirilmiştir. Her maddenin karşısında 5’ten 1’e doğru derecelenen, “tam katılıyorum, hiç katılmıyorum” ifadeleri yer almıştır. Her bir ifade değerine 1 puan verilmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlamasında, “tam katılıyorum, 5,00-4,20”, “çok katılıyorum, 4,19-3,40”, “orta derecede katılıyorum, 3,39-2,60”, “az katılıyorum, 2,59-1,80”, “hiç katılmıyorum, 1,79-1,00” olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma var olan durumu betimleyici olduğundan, tarama modeline uygun bir durum saptama niteliği taşımaktadır.

3.1.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçme aracı 2007- 2008 yılında, belirlenen öğretmen grubuna, uygulama süresi 20 dakikayı geçmeyecek şekilde, araştırmacının bizzat kendisi tarafından ulaştırılması ile uygulanmıştır. Her okuldaki öğretmen sayıları dikkate alınarak tesadüfi olarak seçilen toplam 650 öğretmene anket dağıtılmıştır. Örnek kütlenin belirlenmesinde örnek büyüklüğünün tahmini formülünden yararlanılmıştır (Akbulut ve Yıldız,1999, s.8).

Formül ;

$(N.P.Q.Z^2):[(N-1).d^2+P.Q.Z^2]=n$ dir.

Bu formüldeki n = örnek kütle büyüklüğü, N = Ana kütle hacmi, P = okulların etkili olma olasılığı, Q = okulların etkili olmama olasılığı($1-P$), $Z=\%$ ($1- \alpha$) düzeyinde Z test değeri, α = Önem düzeyi, d = Hata (tolerans) payıdır. Mümkün olduğunca büyük örnekle çalışmak için okulların etkili olma ve olmama olasılıkları 0,5 olarak alınmış, %5 önem düzeyinde %5 hata payı ile ana kütle temsil edecek örnek büyüklüğü, $n=265$ olarak hesaplanmıştır. Böylece araştırmada hedeflenen minimum örnek büyüklüğü 265'dir. Ancak eksik ve hatalı doldurulmuş anketlerin olabileceği düşünülerek sahaya 650 adet anket sürülmüş ve bu anketlerden 302'si geri dönmüştür. Uygulama sonucunda 24 öğretmenin anket sorularına eksik cevap verdiği tespit edilmiş olup 278 adet anket formu üzerinden veri girişi yapılması sağlanmıştır. Böylece tahmin edilen örneklem büyüklüğü sağlanmıştır.

Tablo 6: Araştırma evrenini oluşturan okullar ve bu okullarda çalışan öğretmen sayıları ile dağıtılan ve geriye dönen anket sayıları

No	RESMİ GENEL LİSELER	Öğretmen Sayısı	Dağıtılan A.S.	Geri Dönen A.S.
1	Ahmet Sani Gezici Lisesi Acıbadem	47	40	23
2	Erenköy Kız Lisesi Erenköy	72	65	45
3	General Ali Rıza Ersin Lisesi Acıbadem	33	33	17
4	Habire Yahşi Lisesi Yenisahra	58	40	14
5	Intas Lisesi Erenköy	45	45	7
6	İhsan Kurşunoğlu Lisesi Göztepe	35	35	14
7	Kazım İsmen Lisesi Acıbadem	20	20	12
8	Kemal Atatürk Lisesi Acıbadem	39	39	12
9	Mehmet Beyazıt Lisesi Göztepe	44	40	20
10	Nuri Çingilioğlu Lisesi İçerenköy	74	64	25
11	Prof Faik Somer Lisesi Bakkalköy	24	19	15
12	Suadiye Hacı M. Tarman Lisesi Suadiye	51	36	24
13	Şenesenevler Lisesi Göztepe	38	28	23
14	T.E. Bankası Ataşehir Lisesi Ataşehir	55	39	28
15	Fenerbahçe lisesi Göztepe	54	17	0
16	50.yıl Tahran Lisesi Çiftelavuzlar	40	16	5
17	Gözcübaba Lisesi Merdivenköy	37	20	0

18	Kadıköy Lisesi Moda	48	38	14
19	Hayrullah Kefoğlu Lisesi Kadıköy	38	20	4
	Toplam	852	654	302

3.1.5. Verilerin Analizi

Veri analizine, araştırmacı tarafından geliştirilen “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” ne random sampling yoluyla seçilen ve ankete eksiksiz cevap veren 278 öğretmenin cevapları likert tipi ölçeğin özellikleri dikkate alınarak ve olumsuz maddeler dönüştürülerek SPSS programına girilmesi ile başlanmıştır (Sipahi,2006). Analizin ilk aşamasında güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Anketlere verilen cevapların güvenilirliği Alfa Modeli (Cronbach Alpha Coefficient) ile araştırılmış olup “alfa” katsayısı 0,93 olarak çıkmıştır (Şencan,2005). Bu sonuç anketlere verilen cevapların doğruluğunu ortaya çıkarabilecek nitelikte, birbirleri ile ilişkili, tutarlı, anlaşılır ve yeterli sayıda olduğunu göstermiştir (Oğuzlar,2007). Daha sonra madde güvenilirlik katsayılarının belirlenebilmesi için madde analiz işlemleri yapılmıştır. Bu amaçla da madde-toplam, madde-kalan korelasyonları ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır.

İkinci aşamada, Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği geçerlilik analizleri yapılmıştır. Geçerlik çalışmalarının ilk etabında KMO ve Barlet test istatistikleri yapılmıştır. KMO değerinin ,50’den büyük olması, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir (Sipahi,2006). Barlet test sonucunun da istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç vermesi, testin ölçmek istediği değişkenin evren parametresinde çok boyutlu bir değişken geldiğini göstermektedir (Arıcı,2004). Daha sonra araştırmanın 1. ve 2. alt problemlerine ilişkin istenilen düzeylere sahip olduğu için varimax rotated yöntemi ile faktör analizi işlemlerine geçilmiştir (Büyüköztürk,2007). Yapılan işlemler sonucunda ölçeğin “Değişim Yönetimi” ve “Etkili Okul” değişkenlerine ilişkin 5’er boyut tespit edilmiştir. Faktörlerin özdeğerleri, açıkladıkları varyans yüzdeleri ve faktörlere göre soru dağılımları ve faktör yükleri; bulgular bölümünde tablolaştırılarak açıklanmıştır (Tablo 13 ve Tablo 17).

Analizin üçüncü aşamasında, anket ile toplanan süreksiz değişkenlere (cinsiyet, eğitim durumu, branş, kıdem, şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi) ait frekans ve yüzdelik dağılımlar hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Analizin dördüncü aşamasında, araştırmanın 3,4,5,6, ve 7. alt problemlerine ilişkin, t-testi, ONE WAY ANOVA (Varyans analizi) , ANOVA'nın non-parametrik (Parametrik olmayan) istatistiksel karşılığı da olan KRUSKAL-WALLIS testi uygulanmıştır (Oğuzlar,2007). Tahmin değerleri bulgular bölümünde tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Analizin beşinci aşamasında, araştırmanın 8. alt problemine ilişkin, “Değişim Yönetimi Ve Okul Etkililiği Ölçeği” ile elde edilen değişim faktör alt boyutunun okul etkililiğine etkisine yönelik Basit Doğrusal Regresyon Modeli ve ENTER Metodu kullanılmıştır (Büyüköztürk,2007). Bu analizden sonra 9, ve 10. alt problemlerine ilişkin değişim yönetimi ve etkili okul boyutlarına faktör alt gruplarının etki düzeylerini tespit edebilmek için Çoklu Regresyon Modeli, ENTER Metodu uygulanmıştır. Tahmin değerleri bulgular bölümünde tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Basit doğrusal regresyonda bir bağımlı ve birde bağımsız değişken yer almaktadır. Çoklu doğrusal regresyon modelinde ise bir bağımlı değişken ve bu bağımlı değişkenin etkileyen birden fazla bağımsız değişken yer almaktadır. Çoklu doğrusal regresyon modelinde, toplam varyansı en az sayıda değişkenle açıklamak esas alınmıştır. Bağımlı değişkenin varyansını açıklamada önemli artış sağlayan değişkenleri belirlemek için ENTER metodu kullanılmıştır. Enter metodu ile bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni tahmin etme başarısı değerlendirilir. Her bir değişken modele eklendiği gibi, her birinin modele olan katsayısı da değerlendirilmiştir. Basit doğrusal regresyon modeli aşağıdaki gibidir:

$$\hat{y} = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 x_1, \quad \text{Bu formülde,} \quad \hat{y} = \text{Bağımlı Değişken,} \quad x_1 = \text{Bağımsız}$$

Değişken, $\hat{\beta}_0 = \text{Kalan}$ dır.

Çoklu doğrusal regresyon modeli aşağıdaki gibidir:

$$\hat{y} = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 x_1 + \hat{\beta}_2 x_2 + \hat{\beta}_3 x_3 + \hat{\beta}_4 x_4 + \hat{\beta}_5 x_5$$

Bu formülde, \hat{y} = Bağımlı Değişken, $\hat{\beta}_0$ = Kalan ve

x_1 = 1. Bağımsız Değişken

x_2 = 2. Bağımsız Değişken

x_3 = 3. Bağımsız Değişken

x_4 = 4. Bağımsız Değişken

x_5 = 5. Bağımsız Değişken' dir.

Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir (Arıcı,2004). Araştırmada tüm istatistiksel işlemler SPSS kullanılarak yapılmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

4. BÖLÜM

4.1. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan resmî genel lise öğretmenlerinin bireysel özelliklere göre dağılımı ile anket aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda değişim yönetimi ve okul etkililiği boyutlarıyla ilgili elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Birinci bölümde, anket ile toplanan süreksiz değişkenlere (cinsiyet, eğitim durumu, branş, kıdem, şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi) ait frekans ve yüzdelik bulguları, ikinci bölümde, araştırmacı tarafından geliştirilen “Değişim Yönetimi ve Etkili Okul” ölçeğinin güvenilirlik analizi bulguları, üçüncü bölümde, “Değişim Yönetimi” boyutunda geçerlilik ve faktör analizleri bulguları, dördüncü bölümde, ölçeğin “Etkili Okul” boyutunda geçerlilik ve faktör analizleri bulguları, beşinci bölümde, değişim yönetimi faktör alt boyutlarında cinsiyet, hizmet süresi, eğitim, branş, şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenleri ile ilgili fark testleri bulguları, altıncı bölümde, etkili okul faktör alt boyutlarında cinsiyet, hizmet süresi, eğitim, branş, şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenleri ile ilgili fark testleri bulguları, yedinci bölümde, “değişim yönetimi faktör alt boyutları” ile “etkili okul alt boyutları” arası fark testleri bulguları, sekizinci bölümde, “değişim yönetimi” faktör alt boyutlarında genel liselerin değişim yönetimi yeterliliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin bulgular ile “etkili okul” faktör alt boyutlarında genel liselerin etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin bulgular, dokuzuncu bölümde, “değişim yönetimi” faktörünün “okulun etkililiği”ne etki derecesi ve yönüne ilişkin Basit Regresyon Analizi bulguları, onuncu bölümde, “değişim yönetimi alt faktör gruplarının”, “değişim yönetimi” üst boyutuna etki derecesi ve yönüne ilişkin Çoklu Regresyon Analizi bulguları, onbirinci bölümde, Öğretmen algılarına göre “etkili okul alt faktör gruplarının”, “etkili okul üst boyutuna etki derecesi ve yönüne ilişkin Çoklu Regresyon Analizi bulguları yer almaktadır.

4.1.1. “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” Süreksiz Değişkenlere Ait Frekans Ve Yüzelik Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Süreksiz değişkenler olan cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, branş ve şu anda görev yaptıkları okullardaki hizmet sürelerine ilişkin frekans ve yüzelik değerleri aşağıda sıra ile verilmektedir.

Tablo 7: Örneklem grubunun cinsiyet değişkenine ait frekans ve yüzelik dağılımları

Cinsiyet	F	%
Kadın	188	67,62
Erkek	90	32,37
Toplam	278	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 32,37 si erkek, % 67,62 si kadındır.

Tablo 8: Örneklem grubunun kıdem değişkenine ait frekans ve yüzelik dağılımları

Kıdem	F	%
10 YIL ve 10 Yıldan AZ	90	32,37
11 - 20 YIL	136	48,92
21- 30 YIL	48	17,26
31 YIL ve 31 yıldan çok	4	1,43
Toplam	278	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 32,37 si 10 yıl ve 10 yıldan az, % 48,92 si 11 - 20 yıl, % 17,26 sı 21- 30 yıl, % 1,43 ü 31 yıl çok kıdeme sahiptir.

Tablo 9: Örneklem grubunun eğitim değişkenine ait frekans ve yüzelik dağılımları

Eğitim	f	%
EE	6	21,58
EF	108	38,84
F	127	45,68
YL	37	13,30
Toplam	278	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 21,58 i eğitim enstitüsü, % 38,84 ü eğitim fakültesi, % 45,68 i fakülte, % 13,30 u yüksek lisans mezunudur.

Tablo 10: Örneklem grubunun branş değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımları

Branş	F	%
Fen	103	37,05
Sosyal	109	39,20
Sanat	11	3,95
Yabancı Dil	34	12,23
Diğer	21	7,55
Toplam	278	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 37,05 i fen , % 3,95 i sanat, % 39,20si sosyal, % 12,23 ü yabancı dil,% 7,55 i diğer branşlarda çalışmaktadır.

Tablo 11: Örneklem grubunun şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımları

Süre	f	%
1- 3 YIL	99	35,61
4- 6 YIL	77	27,69
7- 9 YIL	57	20,50
10 yıl ve ÜSTÜ	45	16,18
Toplam	278	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 35,61 i 1- 3 yıl , % 16,18i 10 ve üstü , % 27,69 u 4- 6 yıl, % 20,50 si 7- 9 yıl dır şu anda çalışmakta oldukları okullarda hizmet vermektedir.

4.1.2.“Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği” Ölçeği Güvenirlilik Analizlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Değişim Yönetimi Ve Okul Etkililiği ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçlarına ilişkin Cronbach’s Alpha güvenilirlik değeri ve madde korelasyon değerleri bulunmaktadır.

Tablo 12:“Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği”nin toplam puanların güvenilirlik katsayıları

Güvenirlilik Analizi	
Cronbach’s Alpha	0.93
N	61

Analiz sonucunda Cronbach's Alpha değeri 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç maddelerin, anketlere verilen cevapların doğruluğunu ortaya çıkarabilecek nitelikte, birbirleri ile ilişkili, tutarlı, anlaşılır ve yeterli sayıda olduğunu göstermektedir (Şencan,2005,s.113).

Tablo 13:“Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” madde korelasyon değerleri

Madde Toplam İstatistiği		
	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha
SORU_1	0,63	0,93
SORU_2	0,71	0,93
SORU_3	0,69	0,93
SORU_4	0,67	0,93
SORU_5	0,62	0,93
SORU_6	0,66	0,93
SORU_7	0,65	0,93
SORU_8	0,75	0,93
SORU_9	0,53	0,93
SORU_10	-0,27	0,94
SORU_11	0,48	0,93
SORU_12	0,41	0,93
SORU_13	0,52	0,93
SORU_14	0,49	0,93
SORU_15	0,55	0,93
SORU_16	0,54	0,93
SORU_17	0,21	0,93
SORU_18	0,45	0,93
SORU_19	0,28	0,93
SORU_20	0,56	0,93
SORU_21	0,32	0,93
SORU_22	0,61	0,93
SORU_23	0,56	0,93
SORU_24	0,69	0,93
SORU_25	0,47	0,93
SORU_26	0,53	0,93
SORU_27	0,54	0,93
SORU_28	0,47	0,93
SORU_29	0,53	0,93
SORU_30	0,43	0,93
SORU_31	0,32	0,93
SORU_32	0,74	0,93
SORU_33	0,54	0,93
SORU_34	0,57	0,93
SORU_35	0,74	0,93
SORU_36	0,75	0,93
SORU_37	0,75	0,93
SORU_38	0,74	0,93
SORU_39	0,47	0,93
SORU_40	0,31	0,93
SORU_41	0,67	0,93
SORU_42	-0,29	0,94

SORU_43	0,65	0,93
SORU_44	0,70	0,93
SORU_45	0,42	0,93
SORU_46	0,52	0,93
SORU_47	0,41	0,93
SORU_48	0,71	0,93
SORU_49	0,71	0,93
SORU_50	0,14	0,93
SORU_51	0,58	0,93
SORU_52	0,44	0,93
SORU_53	0,59	0,93
SORU_54	0,28	0,93
SORU_55	0,10	0,93
SORU_56	0,24	0,93
SORU_57	0,50	0,93
SORU_58	-0,21	0,94
SORU_59	-0,45	0,94
SORU_60	-0,40	0,94
SORU_61	-0,29	0,94
SORU_62	0,42	0,93
SORU_63	-0,34	0,94
SORU_64	-0,45	0,94
SORU_65	0,69	0,93
SORU_66	0,72	0,93
SORU_67	0,70	0,93
SORU_68	-0,35	0,94
SORU_69	0,59	0,93
SORU_70	0,33	0,93

N=278

Tablo 13'te korelasyon katsayıları incelendiğinde toplam madde korelasyonuna göre soruların %12,8'i farklı korelasyona sahip olduğu gözlenmiştir (madde 10, 42,58,59,60,61,63,64,68). Bunun nedeninin ise bu maddelerin olumlu yargı yapısı ile olumsuz bir duruma ilişkin algıları ortaya koyması olabileceği düşünülmektedir. Tablodaki bu soruların korelasyon değerleri [-.45, -.21] aralığında olup bundan sonraki analizlere alınmalarına karar verilmiştir. Diğer analizler toplam 61 madde üzerinden yürütülmüştür. Adı geçen soruların atılması ile yapılan analiz sonucunda Cronbach's Alpha değeri, 0,93 olarak bulunmuştur (Tablo 12). Bu sonuç, testin bütününe yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 14:“Değişim Yönetimi Süreçlerinde Okul Etkililiği Ölçeği”ni oluşturan maddelerin tanımlayıcı istatistik(ortalama ve standart sapma) değerleri

	N	Ortalama \bar{X}	Std. Sapma SS
s1	278	3,97	0,90
s2	278	3,92	0,87
s3	278	4,04	0,87
s4	278	3,82	1,01
s5	278	3,76	1,09
s6	278	3,93	1,02
s7	278	4,02	0,98
s8	278	4,01	0,96
s9	278	3,47	1,06
S11	278	3,44	0,96
s12	278	3,20	1,13
s13	278	3,44	0,95
s14	278	3,59	1,09
s15	278	3,61	1,02
s16	278	3,40	1,11
s17	278	2,32	1,33
s18	278	3,64	1,01
s19	278	3,12	1,25
s20	278	3,54	1,04
s21	278	2,38	1,14
s22	278	3,29	1,05
s23	278	3,98	0,86
s24	278	3,42	1,01
s25	278	2,23	1,16
s26	278	2,28	1,18
s27	278	3,61	0,94
s28	278	3,04	1,02
s29	278	3,46	0,93
s30	278	2,45	1,19
s31	278	3,02	1,06
s32	278	3,87	0,96
s33	278	2,24	1,13
s34	278	3,69	1,02
s35	278	3,66	0,92
s36	278	3,78	0,85
s37	278	3,74	0,89
s38	278	3,80	0,98
s39	278	2,31	1,05
s40	278	3,31	1,13
s41	278	3,51	1,07
s43	278	3,31	1,04

s44	278	3,52	1,00
S45	278	1,96	1,09
s46	278	3,60	1,08
s47	278	3,97	0,87
s48	278	3,79	0,98
s49	278	3,71	1,01
s50	278	2,88	1,22
s51	278	3,81	0,92
s52	278	3,55	1,11
s53	278	3,69	1,02
s54	278	3,81	1,05
s55	278	3,18	1,30
s56	278	3,05	1,02
s57	278	2,14	1,08
s62	278	1,94	1,10
s65	278	3,49	1,04
s66	278	3,62	0,95
s67	278	3,50	1,01
s69	278	3,29	1,12
s70	278	2,40	1,24
Toplam	278	203.53	63.44

N=278

Tablo 14’de tüm maddelerin ortalaması $\bar{X} = 3,3365$ ve standart sapması $SS=1,04$ ’dür. Analize alınan madde sayısı 61 dir. Likert tipi ölçek standartlarına göre testten alınacak minimum puan 61, maksimum puan 305 olmaktadır. Test ortalamaların toplamı $\bar{X} = 203,53$, standart sapmaların toplamı $SS= 63,44$ olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer $\bar{X} = 152,5$ den daha yüksektir. 3 nolu soru en yüksek ortalama değerine sahiptir ($\bar{X} = 4,04$). Bu bulguya göre okulda öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinin müdürleri tarafından sürekli denetlenerek değerlendirildiğine ve okul müdürlerinin gelişmeye yönelik eleştiri ve itirazlara kayıtsız kalmadıklarına ilişkin ankete katılan öğretmenlerin tam katılıma çok yakın görüşe sahip oldukları yorumu yapılabilir. 62 nolu soru ise en düşük ortalama değerine sahip olmuştur ($\bar{X} = 1,94$). Bu bulguya göre ise öğretmenlerin gelişmeye ilişkin değerlendirmelerinin okul müdürleri tarafından dikkate alındığı yorumu yapılabilir.

4.1.3.“Değişim Yönetimi” Boyutunda Geçerlilik Ve Faktör Analizleri Bulguları

Bu bölümde, 1. Alt problem olan “öğretmen algılarına göre okullardaki değişim faktörleri nelerdir?” sorusuna ilişkin KMO and Bartlett's Test sonuçları, “Değişim

Yönetimi” boyutuna ilişkin Faktör Madde Boyutları, Faktör Yüzdeleri, Ortalamaları ve Standart Sapmaları bulunmaktadır.

Tablo 15: Değişim Yönetimi boyutu KMO ve Bartlett Test sonuçları

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Ölçek Geçerliliği		0,93
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-Kare	4768,11
	sd	435,00
	p değeri	0,00

*p<0.05,N=278

Tablo 15’de faktör analizi yapmadan önce örneklemin faktör analizi yapmaya yeterli olup olmadığını anlamak için yapılmış olan Kaiser-Mayer-Olkin testi sonuçları görülmektedir. KMO testi sonucu %93’tür. $0,93 > 0,50$ olduğu için veri setimiz faktör analizi için uygun olduğunu söyleyebiliriz. İkinci uygulanan analiz Bartlett testidir. Tabloda görüldüğü üzere Bartlett testi anlamlıdır ($p=0.00 < p=0.05$) (Sipahi,2006). Bu demektir ki, değişkenler arasında yüksek korelasyon mevcuttur, başka bir deyişle veri setimiz faktör analizi için uygundur.

Tablo 16: Değişim Yönetimi boyutu açıklanan toplam varyansa ilişkin bulgular

Açıklanan Toplam Varyans						
Component	Initial Eigenvalues Öz değeri			Kümülatif Toplam Varyans		
	Total	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde	Total	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
1,00	11,57	38,56	38,56	6,87	22,91	22,91
2,00	2,39	7,98	46,54	3,70	12,35	35,26
3,00	1,48	4,93	51,47	3,29	10,96	46,22

4,00	1,37	4,57	56,04	2,20	7,34	53,56
5,00	1,17	3,71	59,75	1,61	5,36	58,92
6,00	0,98	3,45	63,21			
7,00	0,97	3,25	66,45			
8,00	0,90	3,00	69,45			
9,00	0,83	2,76	72,21			
10,00	0,77	2,57	74,78			
11,00	0,66	2,20	76,98			
12,00	0,63	2,11	79,09			
13,00	0,60	2,00	81,09			
14,00	0,59	1,96	83,05			
15,00	0,55	1,83	84,88			
16,00	0,49	1,63	86,51			
17,00	0,46	1,55	88,06			
18,00	0,42	1,42	89,47			
19,00	0,41	1,37	90,85			
20,00	0,38	1,26	92,11			
21,00	0,32	1,08	93,19			
22,00	0,31	1,03	94,22			
23,00	0,29	0,98	95,20			
24,00	0,27	0,92	96,12			
25,00	0,24	0,81	96,93			

26,00	0,23	0,77	97,70
27,00	0,22	0,75	98,44
28,00	0,18	0,60	99,04
29,00	0,15	0,51	99,55
30,00	0,13	0,45	100,00

*Extraction Sums of Squared Loadings (Öz değeri) >1 olan temel (bileşenler) faktör olarak alınmıştır.

Yukarıdaki tablodaki bulgulara göre “Değişim Yönetimi” boyutu beş alt boyuttan oluşmakta ve toplam varyansın % 58,92’si bu alt boyutlar tarafından açıklanmaktadır. Bu değer örneklemin açıklanması için yeterli olmaktadır (Sipahi,2006).

Tablo 17: Değişim yönetimi boyutu faktör yükleri ve faktör ağırlıklarına ilişkin bulgular

Temel Bileşenler Analizi					
	Bileşenler				
	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00
s44	0,73				
s32	0,71				
s51	0,76				
s33	0,65	0,61			
s65	0,60		0,51		
s66	0,58		0,55		
s52	0,57				
s54	0,56				
s56	0,52				
s35		0,77			
s69		0,76			
s39		0,74			
s40		0,71			
s47		0,66			
s41		0,65			
s43		0,54	0,47		
s36			0,82		
s38			0,77		
s37			0,77		
s53			0,58		
s46			0,50		
s70				0,71	
s67	0,41			0,65	
s48				0,63	
s49				0,58	

s45	0,57	
s55		0,85
s57		0,77
s62		0,75
s50		0,61

Varimax yöntemi ile 9 adımdaki döndürme sonucu yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Anketi oluşturan 61 maddenin hepsi, faktör yükü 0.40 ve üzeri olduğu için faktör alt boyutlarında yer almıştır (Büyüköztürk,2002). 33 nolu madde 1. ve 2. , 65 , 66. ve 67. nolu maddeler 1. ve 3. Faktör boyutunda çok yakın değerler almışlardır. Ayırıştırma için ilgili literatür ve alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınmıştır. Değişim yönetimi boyutunun beş alt faktörden oluştuğu tespit edilmiştir (Tablo 17).

1. Faktör	Değişime Hazırlık Boyutu	Öz değer= 6,87	Varyans Yüzdesi=22,91	Kümülatif varyans= 22,91	Genel
Madde Sıra	Faktör madde boyutu	Faktör Yüğü	Ort.	SS	
44	Yöneticimiz değişimi gerekli kılan etkenleri analiz eder.	0,73	3,52	1,00	
32	Okulumuzda yönetici okulun amaçlarına uygun yenilikleri destekler.	0,71	3,87	0,96	
51	Okulumuzda öğretmenlerin kendini geliştirmeye istekli olması, yöneticinin değişimi desteklemesini sağlar.	0,76	3,81	0,92	
33	Okulumuzda yöneticinin çabaları, değişimleri sürdürmek için yetersizdir.	0,65	2,24	1,13	
65	Okul yöneticimiz, ortak bir değişim gereksinimi duygusu geliştirmek için okulun bütün üyeleri ile etkili bir iletişim kurmaktadır.	0,60	3,49	1,04	0,95
66	Okul yöneticimiz, okul kültürünü değişime uygunluğu açısından değerlendirir.	0,58	3,62		
52	Veli ve öğrencilerin gelişmeye istekli olmaları, okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttırmaya zorlamaktadır.	0,57	3,55	1,11	
54	Bilim ve teknolojideki gelişmeler, okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yeniden düzenlenmesini gerekli kılmaktadır.	0,56	3,81	1,05	
56	Okulumuzda, değişimi gerekli kılan iç ve dış çevre baskıları tanımlanarak ifade edilmektedir.	0,52	3,05	1,02	
2. Faktör	Uygulama Boyutu	Öz değer= 3,70	Varyans Yüzdesi=12,35	Kümülatif varyans= 35,26	Genel
Madde Sıra	Faktör madde boyutu	Faktör Yüğü	Ort.	SS	
35	Okul yöneticimiz, eğitim programlarındaki değişimlerin uygulanmasında, okul ortamını ve öğretmen yeterliliklerini göz önüne alır.	0,77	3,66	0,92	
69	Okulumuzda, değişim sürecini kontrol amaçlı düzenli ve etkili toplantılar yapılmaktadır.	0,76	3,29	1,12	
39	Okulumuzda değişimler, her zaman planlı biçimde yapılmaz.	0,74	2,31	1,05	
40	Yöneticimiz , okulda yapılan değişikliğe karşı direnmelere hazırlıklıdır.	0,71	3,31	1,13	
47	Yöneticimiz, değişim için okulun çevresinden ve velilerden destek bekler.	0,66	3,97	0,87	
41	Yöneticimiz , okulda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesinde herkese adil görev paylaşımı yapar.	0,65	3,51	1,07	
43	Okulumuzdaki değişimin neden olduğu sorunları çözmek için değişimden etkilenenlerin görüşleri alınır.	0,54	3,31	1,04	

3. Faktör	Değişime zorlayan nedenler Boyutu	Öz değer= 3,29	Varyans Yüzdesi=10,96	Kümülatif varyans= 46,22	
Madde Sıra	Faktör madde boyutu	Faktör Yüğü	Ort.	SS	
36	Okul yöneticimiz, gelişme ve yeniliklere ilişkin stratejilerin seçiminde çevrenin fırsat ve olanaklarını dikkate alır.	0,82	3,78	0,85	
38	Okul yöneticimiz , eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki değişim için gerekli hazırlıkları yapar.	0,77	3,80	0,98	
37	Okul yöneticimiz , okul programlarındaki değişimlerin yaratacağı mevcut ve gelecekteki avantaj ve dezavantajları dikkate alır.	0,77	3,74	0,89	
53	Okulumuzda eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili yeni gelişmeler için belli aralıklarla toplantılar yapılır.	0,58	3,69	1,02	
46	Yöneticimiz, değişimi geleceğe dönük yatırım olarak algıladığı için bu günden sorumlu olduğunu düşünür.	0,50	3,60	1,08	
4. Faktör	Değerlendirme Boyutu	Öz değer= 2,20	Varyans Yüzdesi=7,36	Kümülatif varyans=53,56	Genel
Madde Sıra	Faktör madde boyutu	Faktör Yüğü	Ort.	SS	
70	Okulumuzda, değişimin devam etmesi veya etmemesi konusunda değerlendirmeler yapılmamaktadır.	0,71	2,40	1,24	
67	Okulumuzda, gerçekleştirilen değişimlerin eğitim sistemi, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bıraktığı etkiler değerlendirilir.	0,65	3,50	1,01	
48	Yöneticimiz, meydana gelen değişimlerin sonuçlarını objektif olarak değerlendirir.	0,63	3,79	0,98	
49	Yöneticimiz, okuldaki değişimler sonucunda doğabilecek problemlerin çözümüne ilişkin hazırlıklıdır.	0,58	3,71	1,01	
45	Yöneticimiz, değişim sürecinde öğretmenlerin eğitimi için gerekli olan desteği vermez.	0,57	1,96	1,09	
5. Faktör	Değişimi engelleyen nedenler Boyutu	Öz değer= 1,61	Varyans Yüzdesi=5,36	Kümülatif varyans=	
Madde Sıra	Faktör madde boyutu	Faktör Yüğü	Ort.	SS	
55	Okulumuz, değişim programlarının uygulanması için gerekli olan mali imkânlarla sahip değildir.	0,85	3,18	1,30	
57	Okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili gelişmelerin uygulanması konusunda alınan kararlar planlı şekilde uygulanmaz.	0,77	2,14	1,08	
62	Okul yöneticimiz, gelişmeye ilişkin eleştiri ve itirazlara kayıtsız kalmaktadır.	0,75	1,94	1,10	
50	Yöneticimiz, okul ile ilgili gerçekleştirilmek istenen değişimlerin kendi değerlerine uygun olmasını ön planda tutar.	0,61	2,88	1,22	

N=278

4.1.4.“Etkili Okul” Boyutunda Geçerlilik Ve Faktör Analizleri Bulguları

Bu bölümde, 2. Alt problem olan “öğretmen algılarına göre okullardaki etkili okul faktörleri nelerdir?” sorusuna ilişkin KMO and Bartlett's Test sonuçları, “Değişim Yönetimi” boyutuna ilişkin Faktör Madde Boyutları, Faktör Yüzdeleri, Ortalamaları ve Standart Sapmaları bulunmaktadır.

Tablo 19: Etkili Okul boyutu KMO ve Barlett test sonuçları

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Ölçek Geçerliliği		0,93
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-Kare	4488,47
	Sd	465,00
	P	0.00

*p<0.05

Tablo 19’da faktör analizi yapmadan önce örneklemin faktör analizi yapmaya yeterli olup olmadığını anlamak için yapılmış olan Kaiser-Mayer-Olkin testi sonuçları görülmektedir. KMO testi sonucu %93’tür. $0,93 > 0,50$ olduğu için veri setimiz faktör analizi için uygun olduğunu söyleyebiliriz. İkinci bakacağımız test Bartlett testidir. Tabloda görüldüğü üzere Bartlett testi anlamlıdır ($p=0.00 < p=0,05$)(Sipahi,2006). Bu demektir ki, değişkenler arasında yüksek korelasyon mevcuttur, başka bir deyişle veri setimiz faktör analizi için uygundur.

Tablo 20:“Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” etkili okul boyutu açıklanan toplam varyansa ilişkin bulgular

Açıklanan Toplam Varyans						
Component	Initial Eigenvalues Öz Değer			Kümülatif Toplam Varyans		
	Total	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde	Total	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
1,00	11,22	36,19	36,19	6,34	20,45	20,45
2,00	2,44	7,86	44,05	5,18	16,70	37,16
3,00	2,04	6,58	50,63	2,40	7,73	44,88
4,00	1,30	4,20	54,82	2,00	6,44	51,32
5,00	1,22	3,66	58,48	1,76	5,67	56,99
6,00	0,98	3,44	61,92			
7,00	0,92	2,97	64,89			
8,00	0,88	2,84	67,73			
9,00	0,79	2,54	70,27			
10,00	0,71	2,29	72,56			
11,00	0,66	2,13	74,69			
12,00	0,64	2,06	76,75			
13,00	0,60	1,92	78,68			
14,00	0,56	1,82	80,49			
15,00	0,53	1,70	82,19			

16,00	0,52	1,69	83,88
17,00	0,52	1,66	85,54
18,00	0,48	1,54	87,09
19,00	0,46	1,49	88,58
20,00	0,44	1,43	90,00
21,00	0,38	1,24	91,24
22,00	0,38	1,22	92,47
23,00	0,36	1,16	93,63
24,00	0,34	1,09	94,71
25,00	0,31	1,00	95,72
26,00	0,28	0,90	96,61
27,00	0,26	0,83	97,44
28,00	0,23	0,73	98,17
29,00	0,21	0,66	98,83
30,00	0,19	0,61	99,44
31,00	0,17	0,56	100,00

*Extraction Sums of Squared Loadings (Öz değeri) >1 olan temel (bileşenler) faktör olarak alınmıştır.

Yukarıdaki tablodaki bulgulara göre Etkili Okul boyutu beş alt boyuttan oluşmakta ve toplam varyansın % 56,99'u bu alt boyutlar tarafından açıklanmaktadır. Bu değer örneklemin açıklanması için yeterli olmaktadır (Sipahi,2006).

Tablo 21: “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” etkili okul boyutu faktör yükleri ve faktör ağırlıklarına ilişkin bulgular

Temel Bileşenler Analizi					
Bileşenler					
	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00
s16	0,80				
s14	0,78				
s15	0,76				
s18	0,66				
s9	0,63				
s27	0,63				
s13	0,61				0,48
s11	0,51				

s12	0,55		
s2		0,81	
s3		0,80	
s8		0,79	
s1		0,78	
s7		0,78	
s6		0,78	
s4		0,73	
s5		0,66	
s19			0,84
s25			0,76
s26			0,74
s17			0,64
s21			0,41
s24			0,54
s20			0,41
s22			0,52
s28			0,49
s29			0,53
s23			0,46
s31			0,84
s30	0,41		0,64
s34			0,45

Varimax yöntemi ile 18 adımdaki döndürme sonucu yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Anketi oluşturan 61 maddenin hepsi, faktör yükü 0.40 ve üzeri olduğu için faktör alt boyutlarında yer almıştır (Büyüköztürk,2002) Etkili okul alt boyutunun beş alt boyutu olduğu tespit edilmiştir. 13 nolu madde 1. ve 5. , 30 nolu madde 2. ve 5. Faktör boyutunda çok yakın değerler almışlardır. Ayırıştırma için ilgili literatür ve alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınmıştır. Etkili Okul boyutunun beş alt faktörden oluştuğu tespit edilmiştir (Tablo 21) .

Tablo 22: “Etkili Okul” boyutu maddelerinin faktör madde boyutları, faktör yüzdeleri, ortalamaları ve standart sapmaları

1. Faktör	Öğretmen Boyutu	Öz değer= 6,34	Varyans Yüzdesi=20,45	Kümülatif varyans= 20,45	Genel
Madde Sıra	Faktör madde boyutu		Faktör Yüğü	Ort.	SS
16	Okulumuzda öğretmenler , diğer branş öğretmenleriyle okul başarısı için sürekli dayanışma içindedir.		0,80	3,40	1,11
14	Okulumuzda öğretmenler , zümre arkadaşları ile sürekli bilgi alışverişi içindedirler.		0,78	3,59	1,09
15	Okulumuzda öğretmenler , öğrencilerin her konudaki sorunlarını çözmeye çalışırlar.		0,76	3,61	1,02
18	Okulumuzda öğretmenler, yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler.		0,66	3,64	1,01
9	Okulumuzda, okulun amaçlarına yönelik, öğretimden neler beklediği konusunda öğretmenler arasında işbirliği vardır.		0,63	3,47	1,06
27	Her öğretmen, derslerini işlerken amaçlarını öğrencilere açıkça belirtir.		0,63	3,61	0,94
13	Okulumuzda öğretmenler , öğrencilerin yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.		0,61	3,44	0,95
11	Okulumuzda öğretmenler, öğrencileri öğrenmeleri için farklı eğitim faaliyetlerine yönlendirirler.		0,51	3,44	0,96
12	Okulumuzda öğretmenler , tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanırlar.		0,55	3,20	1,13
2. Faktör	Yönetici Boyutu	Öz değer= 5,18	Varyans Yüzdesi=16,70	Kümülatif varyans= 37,16	
Madde Sıra	Faktör madde boyutu		Faktör Yüğü	Ort.	SS
2	Okul yöneticimiz , öğrenci başarısı için gerekli önlemleri alır.		0,81	3,92	0,87
3	Okul yöneticimiz , eğitim ve öğretim sürecini sürekli denetleyerek değerlendirir.		0,80	4,04	0,87
8	Okul yöneticimiz , eğitim ve öğretimin kalitesinin yükseltilmesi konusunda öğretmenlerle işbirliği yapar.		0,79	4,01	0,96
1	Okul yöneticimiz, eğitim ve öğretim etkinliklerini önceden planlar.		0,78	3,97	0,90
7	Okul yöneticimiz , okulda kuralları uygulamada her zaman kararlı bir tutum içindedir.		0,78	4,02	0,98
6	Okul yöneticimiz , eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesine ilişkin sorun yaşayan herkesle eşit şekilde ilgilenir.		0,78	3,93	1,02
4	Okul yöneticimiz , öğretmenlerin branşlarında kendilerini geliştirmeleri konusunda onları destekler.		0,73	3,82	1,01
5	Okul yöneticimiz , sınıflardaki eğitim ve öğretim etkinliklerini sınıfları bizzat ziyaret ederek takip eder.		0,66	3,76	1,09
3. Faktör	Okul Ortamı Boyutu	Öz değer= 2,40	Varyans Yüzdesi=7,73	Kümülatif varyans=44,88	
Madde Sıra	Faktör madde boyutu		Faktör Yüğü	Ort.	SS
19	Okulumuzda başarılı personel için bir ödüllendirme sistemi yoktur.		0,84	3,12	1,25
25	Öğretmen ve yöneticiler arasında, okulun disiplin politikalarının uygulanışı konusunda anlayış birliği yoktur.		0,76	2,23	1,16
26	Okulumuzda paylaşılmış bir yönetim anlayışı hakim değildir.		0,74	2,28	1,18
17	Okulumuzun öğretim çevresi, öğrenciler için okul başarısına katkı sağlayacak nitelikte değildir.		0,64	2,32	1,33
21	Okulumuzda değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (not,beklenti ,inanç,uygulama ve davranışlar bütünü) oluşmamıştır.		0,41	2,38	1,14
24	Okulda herkes, kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılır.		0,54	3,42	1,01
20	Okulumuzda yaratıcı düşüncüyü geliştirmek için projelere destek verilir.		0,41	3,54	1,04
4. Faktör	Öğrenci Boyutu	Öz değer= 2,00	Varyans Yüzdesi=6,44	Kümülatif varyans=51,32	
Madde Sıra	Faktör madde boyutu		Faktör Yüğü	Ort.	SS

22	Öğrencilerimiz, okul ortamının iyileştirilmesi için gösterilen çabaların farkındadırlar.	0,52	3,29	1,05	
28	Okulumuzda öğrenciler, kendi sorumluluklarının farkındadırlar.	0,49	3,04	1,02	
29	Okulumuzda öğrenciler, sistemli olarak değerlendirilirler.	0,53	3,46	0,93	
23	Okulumuzda öğrencilere sorumluluk almaları için(kulüpler, öğrenci temsilciliği gibi) fırsat ve imkân verilir.	0,46	3,98	0,86	
5. Faktör	Veli Boyutu	Öz değer= 1,76	Varyans Yüzdesi=5,67	Kümülatif varyans=56,99	Genel
Madde Sıra	Faktör madde boyutu	Faktör Yüğü	Ort.	SS	
31	Okulumuzda veliler, okuldaki eğitim ve öğretim programlarının işlerliliğini çocukları vasıtasıyla takip ederler.	0,84	3,02	1,06	
30	Okulumuzda veliler ile okul yönetimi arasında etkili bir iletişim sağlanamamaktadır.	0,64	2,45	1,19	
34	Okulumuzda veliler, öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle işbirliği yaparak çözümlenebilir.	0,45	3,69	1,02	

N=278

Tablo 22'ye göre Etkili Okul ana boyutuna ilişkin; 1. Faktörü oluşturan 16,14,15,18,8,27,13,11,12. Maddeler “ Yönetici ”adını almıştır. Korelasyon katsayıları 0,80 ile 0,55 arasında değişmektedir. 2. Faktörü oluşturan 2,3,8,1,7,6,4,5. Maddeler “ Öğretmen ”adını almıştır. Korelasyon katsayıları 0,81 ile 0,66 arasında değişmektedir. 3. Faktörü oluşturan 19,25,26,17,21,24,20. Maddeler “ Okul Ortamı ”adını almıştır. Korelasyon katsayıları 0,84 ile 0,41 arasında değişmektedir. 4. Faktörü oluşturan 22,28,29,23. Maddeler “ Öğrenci ”adını almıştır. Korelasyon katsayıları 0,52 ile 0,46 arasında değişmektedir. 5. Faktörü oluşturan 31,30,34. Maddeler “ Veli ”adını almıştır. Korelasyon katsayıları 0,84 ile 0,45 arasında değişmektedir. Faktör ana başlıklarının belirlenmesinde ilgili alan yazın ve uzman görüşleri belirleyici olmuştur. Alan yazında geçen ilgili boyutların içerikleri taranarak tablolastırılmıştır (bkz. Ek 3, Tablo 46). Öğretmen boyutunun genel ortalaması 3,49 dur. Bu boyutta en yüksek ortalama 3,64 ile 18. soruya aittir. Bu bulguya göre, etkili okulda öğretmenler yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler yorumu yapılabilir. Yönetici boyutunun genel ortalaması 3,93 tür. Bu boyutta en yüksek ortalama 3,97 ile 1.soruya aittir. Bu bulguya göre etkili okulun iki temel bileşeni olan yönetici ve öğretmen işbirliğinin önemli bir faktör olduğu yorumu yapılabilir. Okul ortamı boyutunda genel ortalama 2,76 dır. Bu boyutta en yüksek ortalama 3,54 ile 20.soruya aittir. Bu bulguya göre okulun etkililiği için okul ortamının yaratıcı düşünceye destek verici nitelikte olması gerektiği yorumu yapılabilir. Öğrenci boyutunda genel ortalama 3,44 tür. Bu boyutta en yüksek ortalama 3,98 ile 23.soruya aittir. Bu bulguya göre okul etkililiği için okulda öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlayacak imkanların yaratılması önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Veli

boyutunda genel ortalama 3,05 dir. Bu boyutta en yüksek ortalama 3,69 ile 34.soruya aittir. Bu bulguya göre etkili okulda öğrencinin başarı düzeyini arttırmak için veli, öğretmen ve yönetici işbirliği içinde olmalıdır yorumu yapılabilir.

Tablo 23: “ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” faktör alt boyutlarına göre güvenirlik, ortalamalar ve standart sapmalar

		Güvenirlik	Ortalama	Standart Sapma
DEĞİŞİM	Değişime hazırlık	0,80	3,44	7,3
YÖNETİMİ	Değişimi gerçekleştirme	0,76	3,34	7,2
	Değişimi değerlendirme	0,77	3,72	5,33
	Değişimi gerekli kılan nedenler	0,82	3,07	4,82
	Değişimi engelleyen nedenler	0,80	2,53	4,7
ETKİLİ OKUL	Yönetici	0,88	3,93	9,27
	Öğretmen	0,91	3,49	7,7
	Okul ortamı	0,70	2,76	8,11
	Öğrenci	0,72	3,44	3,86
	Veli	0,77	3,05	3,27

Tablo 23’e göre değişim yönetimi faktör alt boyutlarının güvenirlik katsayıları 0,82 ile 0,76 arasında etkili okul faktör alt boyutlarının güvenirlik katsayıları 0,91 ile 0,88 arasında değişmektedir. Veri toplama aracının güvenirlik toplam ölçek katsayısı, Cronbach Alpha değeri 0,93’tür. Bu değerler anketin yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Yine bu tabloya göre, ortalamalar dikkate alındığında “değişim yönetimi” faktör alt boyutlarında en önemli faktörün değişimi değerlendirme, “etkili okul” faktör alt boyutlarında en önemli faktörün yönetici olduğu görülmektedir.

4.1.5.Değişim Yönetimi Faktör Alt Boyutlarında Cinsiyet, Hizmet Süresi, Eğitim, Branş, Şu Anda Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri İle İlgili Fark Testleri Bulguları

Araştırmanın 3. problemi olan “Değişim Yönetimi faktör alt boyutlarında cinsiyet, hizmet süresi, eğitim, branş, şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre bir farklılaşma var mıdır? sorusunun analizi için Değişim Yönetimi faktör alt boyutları arasında t-testi, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu kısımda yukarıdaki alt amaçlar doğrultusunda, yapılan her analiz sonucunda elde edilen bulguya

yer verilmeyip analiz sonuçlarına göre değişim yönetimi faktör alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık gösteren bulguya yer verilmiştir.

Tablo 24:Örnekleme grubunun “ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” kıdem durumuna göre ‘değişimi engelleyen nedenler’ alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistik değerleri

Boyut	Alt	Kıdem	N	Art.Ort	Std. sapma
Değişimi Engelleyen nedenler		10 yıl az	90	2,66	0,82
		11 - 20 yıl	136	2,54	0,76
		21- 30 yıl	48	2,27	0,82
		31 yıl çok	4	2,56	0,52
		Total	278	2,53	0,79

N=278

Okulda değişimi engelleyen nedenlerin Değişim yönetimine etkisini en yüksek düzeyde değerlendirenler 10 yıl ve 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler olmuştur($\bar{X}= 2,66$). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendiren öğretmenler ise 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenler olmuştur($\bar{X}=2,27$). Bu sonuç alan yazında yer alan 10 yıldan sonra değişim sonuçlarının değerlendirilmesinin yapılabileceği sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin endüyük yargıya sahip olmalarında okulla ilgili konulardan artık uzaklaşmış olmaları etkili olmuş olabilir.

3.Probleme İlişkin Alt Problem: “*Değişim yönetimi alt faktör boyutu olan değişimi engelleyen nedenler ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna ilişkin analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 25:“ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” kıdem durumuna göre ‘değişimi engelleyen nedenler’ alt boyutuna ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Değişimi Engelleyen nedenler	Gruplararası	4,99	3	1,66	2,70	0.046*
	Gruplar içi	168,56	274	0,62		
	Toplam	173,55	277			
	Toplam	4,99	3	1,66	2,70	0.046

*p<.05, N=278

Hesaplanan p değeri (0.046), yüzde 95 güven aralığında ki $\alpha = 0.05$ değerinden büyük olduğu için H_0 kabul edilir. Yani; Kıdem'e göre 'Değişimi engelleyen nedenler' faktör alt boyutu ve kıdem arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark vardır. ($F=2,70$ ve $p<0.05$).

Aşağıda farklılığı yaratan grup Tukey testiyle ortaya koymaya çalışılmıştır.

Tablo 26:Örnekleme grubunun eğitim değişkenine göre değişim yönetimi ve okul etkililiği ölçeği toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan TUKEY testi sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	Kıdem	Ort.malar Farkı	Std. Hata	P
Değişimi Engelleyen nedenler	10 yıl az	11 - 20 yıl	0,12	0,11	0,66
		21- 30 yıl	0,40	0,14	0,02
		31 yıl çok	0,10	0,40	0,99
	11 - 20 yıl	10 yıl az	-0,12	0,11	0,66
		21- 30 yıl	0,28	0,13	0,16
		31 yıl çok	-0,02	0,40	1,00
	21- 30 yıl	10 yıl az	-0,40	0,14	0,02
		11 - 20 yıl	-0,28	0,13	0,16
		31 yıl çok	-0,30	0,41	0,89
	31 yıl çok	10 yıl az	-0,10	0,40	0,99
		11 - 20 yıl	0,02	0,40	1,00
		21- 30 yıl	0,30	0,41	0,89

$p<.05$ N=278

Değişimi engelleyen nedenlere verilen cevaplar bakımından kıdeme göre farklılığı yaratan grup 21-30 yıl kıdem grubudur. Bu sonuç alan yazında belirtildiği gibi bu grup öğretmenlerin artık durağan ve değişikliklerden uzak, okulla ilgili sorunların gözlem ve tespitinde arka planda kalmayı tercih etmelerinin bir nedeni olarak değerlendirilebilir.

4.1.6.Etkili Okul Faktör Alt Boyutlarında Cinsiyet, Hizmet Süresi, Eğitim, Branş, Şu Anda Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenleri İle İlgili Fark Testleri Bulguları

Araştırmanın 4. problemi olan “Etkili Okul faktör alt boyutlarında cinsiyet, hizmet süresi, eğitim, branş, şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre bir farklılaşma var mıdır? sorusunun analizi için Etkili Okul faktör alt boyutları arasında t-testi, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.1.7. “Değişim Yönetimi Faktör Alt Boyutları” İle “Etkili Okul Alt Boyutları” Arası Fark Testleri Bulguları

Araştırmanın 5. problemi olan “Öğretmen algılarına göre değişim yönetimi faktör alt boyutları ile etkili okul faktör alt arasında bir farklılaşma var mıdır? sorusunun analizi için sorusunun analizi için Değişim Yönetimi faktör alt boyutları ile Etkili Okul faktör alt boyutları arasında t-testi, Levene's Test yapılmıştır. Bu kısımda yukarıdaki alt amaçlar doğrultusunda, yapılan her analiz sonucunda elde edilen bulguya yer verilmeyip analiz sonuçlarına göre değişim yönetimi faktör alt boyutları ile etkili okul faktör alt grupları arasında anlamlı bir farklılık gösteren bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 27: Değişimi gerçekleştirme boyutu ile etkili okulun yönetici boyutu alt faktör grubuna ilişkin tanımsal istatistikler

Boyut	Alt	N	Art. Ort.	Std. sapma	Std. Hata
Değişimin Uygulama boyutu		278	3,57	0,56	0,03
Etkili Okul Yönetici Boyutu		278	3,88	0,75	0,05

Değişimin uygulama boyutu ortalaması $\bar{X}= 3,57$ etkili okulun yöneticisi boyutu ortalaması $\bar{X}= 3,88$ dir. Öğretmenlerin verdiği cevapların ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olup olmadığına dair analizin yapılabilmesi için 2

seri elde edilerek ve iki seriyi karşılaştırmak için kullanılan bağımsız t testi uygulanmıştır.

5. Probleme ilişkin alt problem-1: “Değişimin uygulama boyutu ile etkili okulun yönetici boyutu arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 28: Değişimin uygulama boyutu ile etkili okulun yönetici boyutuna ilişkin bağımsız gruplar t-testi bulguları

Bağımsız Gruplar Testi					
	Levene's Test Varyans Eşitliği		t-test Ortalamalar eşitliği		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Değişimin Uygulama Boyutu x Etkili Okulun Yönetici Boyutu	16,91	0,00	-5,47	554,00	0,00
			-5,47	511,09	0,00

p<0.05, N=278

$\alpha = 0.05$ için yani yüzde 95 güven aralığı içerisinde hesaplanan F değeri için p değeri 0.00 bulunmuştur. $\alpha > p$ olduğu için H_0 hipotezi red edilir. Yani; “Değişimin Uygulama Boyutu” ile “Etkili Okulun Yönetici Boyutu” arasında bir fark vardır ve bu fark istatistiksel bakımdan anlamlıdır. Ortalamalara göre etkili okulun yönetici boyutu okulda değişimin uygulama boyutundan anlamlı derecede farklıdır. ($\bar{X}=3,88$ (etkili okulun yöneticisi boyutu) ve $\bar{X}=3,57$ (değişimin uygulama boyutu)). Bu sonuç, etkili okulda öne çıkan yönetici yeterliliklerinin değişimin uygulanmasında önemli bir etken olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir.

5.Probleme ilişkin alt problem-2: “Değişimi gerçekleştirme boyutu ile etkili okulun okul ortamı boyutu arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 29: Değişimi uygulama boyutu ile etkili okulun okul ortamı boyutu alt faktör grubuna ilişkin tanımsal istatistikler

Alt Boyut	N	Art. Ort.	Std. sapma	Std. Hata
Değişimin Uygulama boyutu	278	3,57	0,56	0,03
Etkili Okul Ortamı	278	3,46	0,73	0,04

Değişimin uygulama boyutu ortalaması $\bar{X}= 3,57$, etkili okul ortamı boyutu ortalaması $\bar{X}= 3,46$ dir.

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin verdiği cevapların ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olup olmadığına dair analizin yapılabilmesi için 2 seri elde edilerek ve iki seriyi karşılaştırmak için kullanılan bağımsız t testi uygulaması sonuçları yer almaktadır.

Tablo 30:“Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” değişim yönetimi alt faktör grubu olan değişimi uygulama boyutu ile etkili okulun okul ortamı boyutuna ilişkin bağımsız gruplar t-testi bulguları

Bağımsız Gruplar Testi					
	Levene's Test Varyans Eşitliği		t-test Ortalamalar eşitliği		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Değişimin Uygulama Boyutu x Etkili Okulun Okul Ortamı	17,7591726	0,00	2,03	554,00	0,04
			2,03	517,46	0,04

$p<0,05$ N=278

$\alpha = 0,05$ için yani yüzde 95 güven aralığı içerisinde hesapladığımız p değeri 0,00 bulunmuştur. $\alpha > p$ Olduğu için H_0 hipotezi red edilir. Yani; “Değişimin Uygulama Boyutu” ile “Etkili Okulun Okul Ortamı” arasında bir fark vardır ve bu fark istatistiksel bakımdan anlamlıdır.

5.Probleme ilişkin alt problem-3: “Değişimi yönetimi ve etkili okul” ölçeğinde öğretmen algularına göre yöneticiboyutu ortamı boyutu arasında anlamlı bir fark , öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 31:“ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli alt boyutlarına ilişkin tanımsal istatistikler

	n	Art. Ort.	Std. sapma
yönetici ile ilgili maddelere verilen cevaplar	25	3.76	0.24
öğretmenlerle ilgili maddelere verilen cevaplar	11	3.20	0.51
öğrencilerle ilgili maddelere verilen cevaplar	5	3.52	0.38
okul ortamıyla ilgili maddelere verilen cevaplar	21	3.29	0.52
veliyle ilgili maddelere verilen cevaplar	4	3.45	0.30
Total	61	3.48	0.46

N=278

Öğretmenlerin ankete verdikleri cevapların ortalamalarına göre yönetici ile ilgili soruların ortalamasının $\bar{X} = 3,76$ ile en yüksek olduğu, $\bar{X} = 3,29$ ile en düşük ortalamanın okul ortamı ile ilgili sorulara ilişkin olduğu görülmektedir.

Aşağıda yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli alt boyutlarına ilişkin ortalamaların anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 32:“ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli alt boyutlarına ilişkin t-testi bulguları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Means (Ort.)	Gruplararası	3.59	4	0.90	5.36	0.00*
	Gruplar içi	10.22	61	0.17		
		13.82	65			
	Toplam	3.59	4	0.90	5.36	0.00

$\alpha = 0.05$ * için hesaplanan p değerleri 0.00 olduğu için ve $\alpha = 0.05$ değerinden küçük çıktığı için H_0 Red edilir.

ANOVA'nın non-parametrik (Parametrik olmayan) istatistiksel karşılığı da olan KRUSKAL-WALLIS testi ile de gruplar arasında fark olup olmadığı analiz yapılmıştır.

Tablo 33:“ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli alt boyutlarına ilişkin KRUSKAL-WALLIS testi bulguları

	Chi-Square	sd	p
Means	20.20	4	0.00
	Toplam	3.59	

a Kruskal Wallis Test

$\alpha = 0.05$ için hesaplanan p değerleri 0.00 olduğu için ve $\alpha = 0.05$ değerinden küçük çıktığı için H_0 Ret edilir. Yani tanımlanan gruplar arasında en az biri farklıdır. Farklılık yaratan ya da birbirine benzeyen grupları ortaya koymak için TUKEY HSD Testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 34:“ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli alt boyutlarına ilişkin TUKEY HSD bulguları

Multiple Comparisons					
Dependent Variable: Ortalamalar					
	(I) gruplar	(J) gruplar	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Tukey HSD	yönetici ile ilgili	öğretmenlerle ilgili	0.56	0.15	0.00
		öğrencilerle ilgili	0.24	0.20	0.74
		okul ortamıyla ilgili	0.47	0.12	0.00
		veliyle ilgili	0.31	0.22	0.63
	öğretmenlerle ilgili	yönetici ile ilgili	-0.56	0.15	0.00
		öğrencilerle ilgili	-0.31	0.22	0.62
		okul ortamıyla ilgili	-0.09	0.15	0.98
		veliyle ilgili	-0.25	0.24	0.83
	öğrencilerle ilgili	yönetici ile ilgili	-0.24	0.20	0.74
		öğretmenlerle ilgili	0.31	0.22	0.62
		okul ortamıyla ilgili	0.23	0.20	0.80
		veliyle ilgili	0.06	0.27	1.00
okul ortamıyla ilgili	yönetici ile ilgili	-0.47	0.12	0.00	

	öğretmenlerle ilgili	0.09	0.15	0.98
	öğrencilerle ilgili	-0.23	0.20	0.80
	veliyle ilgili	-0.16	0.22	0.95
veliyle ilgili	yönetici ile ilgili	-0.31	0.22	0.63
	öğretmenlerle ilgili	0.25	0.24	0.83
	öğrencilerle ilgili	-0.06	0.27	1.00
	okul ortamıyla ilgili	0.16	0.22	0.95

Yöneticilerle ilgili sorulan sorularla, Öğretmenlerle ilgili sorulan sorulara deneklerin verdiği cevaplar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark vardır. Yani öğretmenler hakkında sorulan sorular grubuyla yöneticiler hakkında sorulan sorular grubu arasında alınan cevaplara göre farklılaşma vardır.

Aynı şekilde yöneticilere sorulan sorular grubuyla okul ortamı hakkında sorulan sorular arasında da fark vardır.

Deneklerin verdiği cevaplar bakımından birbirine çok benzer gruplarda yeşille işaretlenmiştir, onlar içinde bir örnek vermek gerekirse yorum şu şekilde yapılır, velilerle ilgili sorulara ve öğrencilerle ilgili sorulara deneklerin verdiği cevaplar arasında büyük bir benzerlik vardır.

Aynı şekilde okul ortamıyla ilgili sorularla, öğretmenlerle ilgili sorulara verilen cevaplarda birbirine benzemektedir.

Sonuç olarak diğer gruplardan en fazla farklılaşan grup yöneticilerle ilgili sorulara verilen cevaplar grubudur.

4.1.8. “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” Merkezi Dağılım ve Eğilim Ölçülerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın 6. ve 7. alt problemleri doğrultusunda Değişim Yönetimi ve Etkili Okul ölçeğinin demografik değişkenlere ve alt faktör gruplarına göre öğretmenlerin algılarına yönelik tahminlerde bulunmak için merkezi dağılım ölçülerine bakılmıştır. Bu sonuçlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 35: Cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi değişkenlerine göre ortalamalar

		DEĞİŞİM YÖNETİMİ		ETKİLİ OKUL	
			GENEL TOPLAM		GENEL TOPLAM
Cinsiyet	Kadın	3,38	3,42	3,51	3,60
	Erkek	3,43		3,64	
Hizmet süresi	1-3 Yıl	3,42	3,42	3,66	3,60
	4-6 Yıl	3,40		3,52	
	7-9 Yıl	3,43		3,57	
	10 ve üzeri	3,43		3,62	
Eğitim durumu	Eğitim Enstitüsü	3,29	3,42	3,44	3,60
	Eğitim Fakültesi	3,44		3,62	
	Diğer Fakülte	3,43		3,62	
	Yüksek L.,Doktora	3,56		3,58	

N=278

Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği Cinsiyet değişkenine göre ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerin değişim yönetimi ve etkili okula ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenler her iki boyut içinde iyi düzeyde görüşe sahiptirler.

Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği hizmet süresi değişkenine göre ortalamalara bakıldığında 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler değişim yönetimi boyutunda iyi düzeyde, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler etkili okul boyutunda iyi düzeyde görüşe sahiptirler.

Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği eğitim durumu değişkenine göre ortalamalara bakıldığında yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenler değişim yönetimi boyutunda iyi düzeyde, eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenler etkili okul boyutunda iyi düzeyde görüşe sahiptirler.

4.1.9. Basit Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmanın 8. problemi olan “değişim yönetimi faktörünün okulun etkililiğine etki derecesi ve yönü nedir? sorusunun analizi için bağımsız değişken olan “değişim yönetimi” boyutunun bağımlı değişken olan “etkili okul” boyutu üzerindeki etkisini bulmak için basit doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 36: “Değişim yönetimi” boyutunun “etkili okul boyutu” üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi model özeti tablosu

Model Özeti				
Model	R	R Square (R ² 'deki değişim)	Adjusted R Square (Açıklanan varsyans)	Tahminin Standart Hatası
1	,906 ^a	,821	,820	7,187

N=278

Tablo 35’de bağımsız değişken olan “değişim yönetimi” boyutunun bağımlı değişken olan “etkili okul” boyutu analizi sonuçlarına göre buradaki Tahminin Standart Hatası (Std.Error of Estimate) 7,187 değeri bağımlı değişkenlerin gözlem değerleri ile denklem değerleri arasındaki fark olarak ifade edilmektedir. R Pearson Korelasyon Katsayısı değişim yönetimi ile etkili okul arasındaki ilişkiyi ve modelin uyum iyiliği hakkında bilgi vermektedir. R=1 ise model tam uyumludur. . Analiz modelinde R=0,906 dır. Araştırmaya ait regresyon analizi modelinin uyum düzeyi yüksek olarak tespit edilmiştir. R² bağımlı değişikendeki değişimin ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığını gösteren değerdir. R²=1 olduğunda açıklayıcılık gücü yüksektir. Gözlemler regresyon doğrusu üzerindedir (Büyüköztürk,2007).

Modelde R²=0,82 olarak tespit edilmiştir. Bu değer bağımsız değişken olan değişim yönetimi faktörleri ile bağımlı değişken olan etkili okul faktörleri arasında kuvvetli bir doğrusal ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 37: “Değişim yönetimi” boyutunun “etkili okul boyutu” üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi anlamlılık tablosu

ANOVA (b)						
Model		Kareler toplamı	df	Kareler Ort.	F	p
1,00	Regresyon	32,67	1,00	32,67	344,89	0,00*
	Kalan	26,14	276,00	0,09		
	Total	58,81	277,00			
A	Yordayıcı Değişken: Değişim Yönetimi					
B	Bağımlı Değişken: Etkili Okul					

*p< 0.05 N=278

Burada modelin anlamlılığını gösteren F değeri 344,89 dur. Bu değer anlamlılık düzeyini gösteren olasılık (Sig.) p değeridir. Sig = 0.00 <0.05 modelimiz istatistiksel

olarak anlamlıdır. Yani etkili okul değişkeninin değişim yönetimi değişkeni ile tahmin edebilmek istatistiksel olarak mümkündür.

Tablo 38: Enter metodu ile etkili okul değişkenin bağımlı değişken, değişim yönetiminin bağımsız değişken olarak tahmini değerleri bulguları

Regresyon Katsayısı

Katsayılar (a)						
Model		Standart olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar	t	Sig.
		B	Std.Hata	Beta β		
1,00	Sabit	0,69	0,1466234		4,698	0,00*
	Değişim	0,82	0,04433394	0,745300891	18,57	0,00
a	Bağımlı Değişken: Etkili Okul					

*p< 0.05 N=278

Tablo 38’de yer alan t istatistikleri ve p değeri, sabit ve bağımsız değişkenin katsayılarının modelde yer alacağını işaret etmektedirler. Ayrıca tabloda B değeri ilişkinin yönünü göstermektedir. B=0,82 değeri, “Etkili Okul” değişkenin bağımlı değişken, “Değişim Yönetimi”nin bağımsız değişken olduğu durumda, ilişkinin pozitif yönlü olduğunu gösterir. Bu ilişki, Bağımsız değişken olan Değişim Yönetimindeki 1 birimlik artışın bağımlı değişken olan Etkili Okulu 0,82 oranında pozitif yönde artışa götüreceğini göstermektedir. Bu katsayıya ilişkin t değeri de her düzeyde anlamlı bulunduğundan (Sig. = p=0.00<p=0.05) Değişim Yönetimi değişkeninin katsayısı

istatistiksel olarak anlamlıdır. Modelimizin tahmin sonucu $\hat{y} = 0,69 + 0,82x$ gibidir.

Burada x:değişim yönetimi(bağımsız değişken), y:etkili okul (bağımlı değişken)

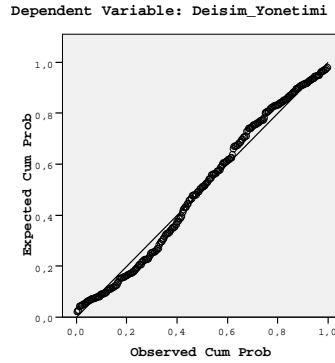
Bundan sonraki aşamalarda ise, değişim yönetimini bağımlı değişken, bu boyutun alt faktörlerinde (değişime hazırlık, değişimi gerçekleştirme, değişimi değerlendirme, değişimi zorunlu kılan nedenler, değişimi engelleyen nedenler) bağımsız değişkenler olarak aldığımızda çoklu regresyon modeline göre değişim yönetiminin bu faktörler tarafından tahmin edilebileceğine ilişkin analizler yapılmıştır.

4.1.10. “Değişim yönetimi alt faktör gruplarının”, “değişim yönetimi” üst boyutuna etki derecesi ve yönüne ilişkin Çoklu Regresyon Analizi bulguları,

Araştırmanın 9. problemi olan “değişim yönetimi alt faktör gruplarının, değişim yönetimi üst boyutuna etki derecesi ve yönü nedir? sorusunun analizi için “değişim yönetimi” boyutunun bağımlı değişken olarak ele alınarak uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Burada değişim yönetimi bağımlı değişkeninin, değişime hazırlık, değişimi gerçekleştirme, değişimi değerlendirme, değişimi zorunlu kılan nedenler, değişimi engelleyen nedenler bağımsız değişkenleri tarafından açıklanacağına ilişkin varsayımın test edilmesi gereklidir. Bunun için bağımlı ve bağımsız değişkenlerin toplu serpinti matrisi çizilmiştir.

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Grafik 1. Değişim Yönetimi Predicted ile Residual Serpinti Grafiği

Grafikte görüldüğü üzere bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olabileceğini söylemek mümkündür. Dağılım doğruya yakındır.

Tablo 39: Değişim yönetimi boyutu üzerinde alt faktör gruplarının etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi model özeti tablosu

Model özeti				
Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin standart hatası
	R ² deki değişim	F Change	df1	df2
1	1,000(a)	1,000	1,000	,00282

a. Predictors: (Constant), D₁Engelleyen, D₂Degerlendirme, D₃Gerekli_Kilan, D₄ Gerceklestirme, D₅Hazirlik

b. Dependent Variable: Değişim_Yonetimi

Modelin bağımsız değişkenler tarafından ne ölçüde temsil edildiğini belirlilik katsayısına (R Square) göre yorumlayacak olursak; Değişim yönetimi bağımlı değişkenindeki değişimi modele dahil ettiğimiz bağımsız değişkenler %100 oranında açıklamaktadır. Bu sonuç ile bağımsız değişkenler modeli tam olarak açıklamaktadır.

Tablo 40: Değişim yönetimi bağımlı değişkene ilişkin çoklu regresyon analizi ANOVA anlamlılık tablosu

ANOVA(b)						
Model		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
1	Regression	48,192	5	9,638	121,5854,723	,000(a)
	Kalan	,002	272	,000		
	Total	48,194	277			

p<0.00 N=278

a. Predictors: (Constant), D₁Engelleyen, D₂Degerlendirme, D₃Gerekli_Kilan, D₄ Gerceklestirme, D₅Hazirlik

b. Dependent Variable: Değişim_Yonetimi

Anova tablosunda F değeri ile p<0.00 olduğundan regresyon modeli anlamlı olarak yorumlanabilir. Yani “Değişim Yönetimi”ni, “değişime hazırlık, değişimi gerçekleştirme, değişimi değerlendirme, değişimi zorunlu kılan nedenler, değişimi engelleyen nedenler” değişkenlerinden en az biri ile tahmin etmek istatistiksel olarak mümkündür.

Başka bir ifade ile Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmadığı testinde (Sig.) p= 0.00 olarak değeri modelin bir bütün olarak her düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir. ENTER metodu ile belirlenen bağımsız

değişkenlerin anlamlı olup olmadığına dair t testi ile her bağımsız değişken için p=0.00 bulunmuştur. Modele dâhil edilen bağımsız değişkenler istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 41: Değişim yönetimi boyutunun alt faktör gruplarına göre çoklu regresyon analizi bulguları

	Standart Olmayan Katsayıları		Standart Katsayılar		T	95% Güven aralığı for B		
	B	Std. Hata	Beta β		Alt sınır	Üst sınır	B	Std. Hata
Sabit	,001*	,001			,568	,570	-,002	,004
D ₁ Hazırlık	,167	,000	,296		398,53	,000	,166	,167
D ₂ Gerçekleştirme	,233	,001	,310		449,03	,000	,232	,234
D ₃ Değerlendirme	,167	,000	,205		407,29	,000	,166	,168
D ₄ Gerekli_Kılan	,300	,001	,383		572,03	,000	,299	,301
D ₅ Engelleyen	,133	,000	,253		576,66	,000	,133	,134

a Bağımlı Değişken: Değişim Yönetimi *p<0.005

Yukarıdaki analizde, değişim yönetimi değişkeninin alt boyutları olan değişime hazırlık, değişimi gerçekleştirme/uygulama,değişimi değerlendirme,değişimi engelleyen nedenler ve değişimi gerekli kılan nedenlerin, değişim yönetimine etki derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çoklu doğrusal regresyon modelimiz aşağıdaki gibidir.

$$\hat{y} = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 x_1 + \hat{\beta}_2 x_2 + \hat{\beta}_3 x_3 + \hat{\beta}_4 x_4 + \hat{\beta}_5 x_5$$

$$\hat{y} = \text{Değişim Yönetimi}$$

$$x_1 = \text{Değişime Hazırlık}$$

$$x_2 = \text{Değişimi Gerçekleştirme}$$

$$x_3 = \text{Değişimi Değerlendirme}$$

$x_4 =$ Değişimi Gerekli Kılan Nedenler

$x_5 =$ Değişimi Engelleyen Nedenler

Modelimizin tahmin sonucu aşağıdaki gibidir.

$$\hat{y} = 0,01 + 0,167 x_1 + 0,233 x_2 + 0,167 x_3 + 0,300 x_4 + 0,133 x_5$$

“Değişime hazırlık”taki 1 birimlik artış “Değişim Yönetimi”ni 0,167 birim artırmaktadır.

“Değişimi gerçekleştirme”deki 1 birimlik artış “Değişim Yönetimi”ni 0,233 birim artırmaktadır.

“Değişimi değerlendirme”deki 1 birimlik artış “Değişim Yönetimi”ni 0,167 birim artırmaktadır.

“Değişimi gerekli kılan nedenler”deki 1 birimlik artış “Değişim Yönetimi”ni 0,300 birim artırmaktadır.

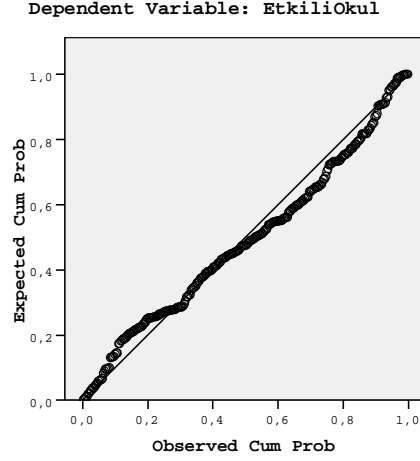
“Değişimi engelleyen nedenler”deki 1 birimlik artış “Değişim Yönetimi”ni 0,133 birim artırmaktadır.

4.1.11. Etkili Okul Alt Faktör Gruplarının, Etkili Okul Üst Boyutuna Etki Derecesi Ve Yönüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmanın 10. problemi olan “etkili okul alt faktör gruplarının, etkili okul üst boyutuna etki derecesi ve yönü nedir? sorusunun analizi için “Etkili Okul” boyutunun bağımlı değişken olarak ele alınarak uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Burada etkili okul bağımlı değişkeninin, yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenci, veli bağımsız değişkenleri tarafından açıklanacağına ilişkin varsayımın test edilmesi gereklidir. Bunun için bağımlı ve bağımsız değişkenlerin toplu serpinti matrisi çizilmiştir. Dağılım doğruya yakındır.

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Grafik 2. Etkili Okul Predicted ile Residual Serpinti Grafiği

Grafikte görüldüğü üzere bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olabileceğini söyleyememek mümkündür.

Tablo 42: Bağımlı değişken olan etkili okul boyutu üzerinde bağımlı değişken olan alt faktör gruplarının etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi model özeti tablosu

Model Özeti(b)

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin standart hatası
1	,999(a)	,998	,998	,02277

a Predictors: (Constant), E₁Veli, E₂Yonetici_Boyutu, E₃Okul_Ortami, E₄Ogretmen, E₅Ogrenci

b Bağımlı Değişken: Etkili Okul

Modelin bağımsız değişkenler tarafından ne ölçüde temsil edildiğini belirlik katsayısına (R Square) göre yorumlayacak olursak; Değişim yönetimi bağımlı değişkenindeki değişimi modele dahil ettiğimiz bağımsız değişkenler %100 oranında açıklamaktadır. Bu sonuç ile bağımsız değişkenler modeli tam olarak açıklamaktadır.

Tablo 43: Etkili okul bağımlı değişkene ilişkin çoklu regresyon analizi ANOVA anlamlılık tablosu

ANOVA(b)						
Model		Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
1	Regression	58,673	5	11,735	22629,546	,000(a)*
	Kalan	,141	272	,001		
	Total	58,814	277			

* P<0.005 N=278

a Predictors: (Constant), E₁Veli, E₂Yonetici_Boyutu, E₃Okul_Ortami, E₄Ogretmen, E₅Ogrenci

b Bağımlı Değişken: Etkili Okul

Anova tablosunda F değeri ile $p < 0.00$ olduğundan regresyon modeli anlamlı olarak yorumlanabilir. Yani, etkili okul bağımlı değişkeninin, yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenci, veli bağımsız değişkenlerinden en az biri ile tahmin etmek istatistiksel olarak mümkündür. Başka bir ifadeyle Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmadığı testinde ettik olası değerini (Sig.) $p = 0.00$ değeri modelin bir bütün olarak her düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir. ENTER metodu ile belirlenen bağımsız değişkenlerin anlamlı olup olmadığına dair t testi ile her bağımsız değişken için $p = 0.00$ bulunmuştur. Modele dâhil edilen bağımsız değişkenler istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 44: Etkili okul boyutunun alt faktör gruplarına göre çoklu regresyon analizi bulguları

Regresyon Katsayısı

Coefficients(a)

MO DEL		Standart Olmayan Katsayıları		Standart Katsayılar	t	Sig.	95% Güven Aralığı for B	
		B	Std. Hata				Beta	Alt Sınır
1	Sabit	,004*	,012		,308	,759	-,020	,027
	E ₁ YoneticiBoyutu	,259	,002	,441	114,158	,000	,254	,263
	E ₂ OkulOrtami	,255	,003	,255	80,162	,000	,248	,261
	E ₃ Ogretmen	,257	,003	,415	99,297	,000	,252	,262
	E ₄ Ogrenci	,132	,003	,206	46,323	,000	,126	,138
	E ₅ Veli	,094	,002	,132	40,162	,000	,089	,098

a Bağımlı Değişken: Etkili Okul

$p < 0.005$ *

Yukarıdaki analizde etkili okulun yönetici, okul ortamı, öğretmen, öğrenci,veli boyutlarının , Etkili Okula etkisinin belirlenmesi için çoklu doğrusal regresyon modeli ile kullanılmıştır.

Çoklu doğrusal regresyon modelimiz aşağıdaki gibidir.

$$\hat{y} = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 x_1 + \hat{\beta}_2 x_2 + \hat{\beta}_3 x_3 + \hat{\beta}_4 x_4 + \hat{\beta}_5 x_5$$

$$\hat{y} = \text{Etkili Okul}$$

$$x_1 = \text{Yönetici Boyutu}$$

$$x_2 = \text{Okul Ortamı Boyutu}$$

$$x_3 = \text{Öğretme Boyutu}$$

$$x_4 = \text{Öğrenci Boyutu}$$

$$x_5 = \text{Veli Boyutu}$$

Modelimizin tahmin sonucu aşağıdaki gibidir.

$$\hat{y} = 0,004 + 0,259 x_1 + 0,255 x_2 + 0,257 x_3 + 0,132 x_4 + 0,094 x_5$$

“Etkili okul yönetici” boyutundaki 1 birimlik artış “Etkili Okulu” 0,259 birim artırmaktadır.

“Etkili okul okul ortamı” boyutundaki 1 birimlik artış Etkili Okulu” 0,255 birim artırmaktadır.

“Etkili okul öğretmen” boyutundaki 1 birimlik artış “Etkili Okulu” 0,257 birim artırmaktadır.

“Etkili okul öğrenci” boyutundaki 1 birimlik artış “Etkili Okulu” 0,132 birim artırmaktadır.

“Etkili okul veli” boyutundaki 1 birimlik artış “Etkili Okulu 0,094 birim artırmaktadır.

5.BÖLÜM

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın temel amacı; “öğretmen algılarıyla genel liselerde değişim yönetiminin okul etkililiği açısından değerlendirilmesi”ne ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

1. Alt probleme ilişkin analizlerde; “Değişim Yönetimi” faktör alt grupları Değişime Hazırlık, Değişimi Gerçekleştirme, Değişimi Değerlendirme, Değişimi Gerekli Kılan Nedenler, Değişimi Engelleyen Nedenler olarak belirlenmiştir. Değişime hazırlık boyutunda genel ortalama 3,44’tür. Bu boyutta en yüksek ortalama 3, 87 ile 32. soruya aittir. Bu bulguya göre yöneticilerin okulun amaçlarına uygun yenilikleri desteklediği yorumu yapılabilir. Değişimi uygulama boyutunda genel ortalama 3,34 tür. Bu boyutta en yüksek ortalama 3,97 ile 47. soruya aittir. Bu bulguya göre değişim için okulun çevresinin ve velilerin desteğinin önemli olduğu yorumu yapılabilir. Değişime zorlayan nedenler boyutunun genel ortalaması 3,72 dir. Bu boyutta en yüksek ortalama 3,80 ile 38. soruya aittir. Bu bulguya göre yöneticilerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki değişimleri takip ettikleri ve bu değişimlerin okuldaki eğitim programlarında değiştirilmesinde zorlayıcı bir neden olduğu yorumu yapılabilir. Değişimi değerlendirme boyutunun genel ortalaması 3,07 dir. Bu boyutta en yüksek ortalama 3, 79 ile 48. soruya aittir. Bu bulguya göre yöneticilerin meydana gelen değişimlerin sonuçlarını objektif olarak değerlendirdikleri yorumu yapılabilir. Değişimi engelleyen nedenler boyutunun genel ortalaması 2,53 tür. Bu boyutta en yüksek ortalama 3, 18 ile 55. soruya aittir. Bu bulguya göre mali imkanların yetersizliği okuldaki değişim faaliyetlerini engellemekteki en önemli unsurdur yorumu yapılabilir.

2. Alt probleme ilişkin analizlerde; “Etkili Okul” faktör alt grupları Yönetici, Öğretmen, Okul Ortamı, Öğrenci, Veli Öğretmen boyutunun genel ortalaması 3, 49 dur. Bu boyutta en yüksek ortalama 3,64 ile 18. soruya aittir. Bu bulguya göre, etkili okulda öğretmenler yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler yorumu yapılabilir. Yönetici boyutunun genel ortalaması 3,93 tür. Bu boyutta en yüksek ortalama 3,97 ile 1.soruya aittir. Bu bulguya göre etkili okulun iki temel bileşeni olan yönetici ve öğretmen işbirliğinin önemli bir faktör olduğu yorumu yapılabilir. Okul ortamı boyutunda genel

ortalama 2,76 dır. Bu boyutta en yüksek ortalama 3,54 ile 20.soruya aittir. Bu bulguya göre okulun etkililiği için okul ortamının yaratıcı düşünceye destek verici nitelikte olması gerektiği yorumu yapılabilir. Öğrenci boyutunda genel ortalama 3,44 tür. Bu boyutta en yüksek ortalama 3,98 ile 23.soruya aittir. Bu bulguya göre okul etkililiği için okulda öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlayacak imkanların yaratılması önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Veli boyutunda genel ortalama 3,05 dir. Bu boyutta en yüksek ortalama 3,69 ile 34.soruya aittir. Bu bulguya göre etkili okulda öğrencinin başarı düzeyini arttırmak için veli, öğretmen ve yönetici işbirliği içinde olmalıdır yorumu yapılabilir.

1 ve 2 sonuçlarına göre; Ortalamalar dikkate alındığında “değişim yönetimi” faktör alt boyutlarında en önemli faktörün değişimi değerlendirme, “etkili okul” faktör alt boyutlarında en önemli faktörün yönetici olduğu görülmektedir.

3. Alt probleme ilişkin analizlerde; Değişimi engelleyen nedenlere verilen cevaplar bakımından kıdeme göre farklılığı yaratan grup 21-30 yıl kıdem grubudur. Bu sonuç alan yazında belirtildiği gibi bu grup öğretmenlerin artık durağan ve değişikliklerden uzak, okulla ilgili sorunların gözlem ve tespitinde arka planda kalmayı tercih etmelerinin bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Genç (2006), tarafından yürütölen araştırmada, ileri yaştaki öğretmenlerin kendi eğitim ve öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmekte kararsız kaldıkları, çok istekli olmadıkları yürüyen işleyen yöntemlerini pek değiştirmek istemedikleri ifade edilmiştir. 21-30 yıl kıdem grubu öğretmenlerinin artık durağan ve değişikliklerden uzak, okulla ilgili sorunların gözlem ve tespitinde arka planda kalmayı tercih ettikleri söylenebilir.

4. Alt probleme ilişkin analizlerde; Etkili Okul faktör alt boyutlarında cinsiyet, hizmet süresi, eğitim, branş, şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değerşkenlerine göre bir farklılaşma görölmemiştir.

Okul etkililiği açısından değerlendirildiğinde bu sonuç, öğretmenlerin farklı demografik özelliklere sahip olsalarda etkili okul faktör alt gruplarında birbirine yakın görüş bildirdikleri söylenebilir.

Verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında, okul etkililiğinde dikkate alınması gereken boyutların öğrenci ve veli olduğu dikkat çekicidir. Bu Şama ve Tarım ile Smith'in araştırmaları ile paralellik göstermektedir.

5. Alt probleme ilişkin analizlerde; Öğretmen algularına göre değişim yönetimi faktör alt boyutları ile etkili okul faktör alt arasında bir farklılaşma taramasında, “Değişimin Uygulama Boyutu” ile “Etkili Okulun Yönetici Boyutu” arasında bir fark vardır ve bu fark istatistiksel bakımdan anlamlıdır. Ortalamalara göre etkili okulun yönetici boyutu okulda değişimin uygulama boyutundan anlamlı derecede farklıdır. [$\bar{X}=3,88$ (etkili okulun yöneticisi boyutu) ve $\bar{X}=3,57$ (değişimin uygulama boyutu)]. Bu sonuç, etkili okulda öne çıkan yönetici yeterliliklerinin değişimin uygulanmasında önemli bir etken olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir. Bu sonuç Balcı tarafından 2002 yılında yürütülen araştırma sonuçları arasında yer alan, öğretmen algularına göre okul yöneticisi faktörü bakımından orta ve altı düzeyde bulunan özelliklerin çoğunlukla öğretim liderliği alanına girdiği ifadesi ile benzerlik göstermektedir.

“Değişimin Uygulama Boyutu” ile “Etkili Okulun Okul Ortamı” arasında bir fark vardır ve bu fark istatistiksel bakımdan anlamlıdır. Ayrıca Yöneticilerle ilgili sorulan sorularla, öğretmenlerle ilgili sorulan sorulara deneklerin verdiği cevaplar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark vardır. Yani öğretmenler hakkında sorulan sorular grubuyla yöneticiler hakkında sorulan sorular grubu arasında alınan cevaplara göre farklılaşma vardır. Bu sonuç Şişman tarafından 2002 yılında yürütülen araştırma sonuçları arasında, öğretmen algularına göre ilköğretim okulları genelinde en etkili boyutun, okul yöneticisi ardından okul kültürü ve ortamı sonucu ile paralellik göstermektedir.

Aynı şekilde yöneticilere sorulan sorular grubuyla okul ortamı hakkında sorulan sorular arasında da fark vardır.

Deneklerin verdiği cevaplar bakımından birbirine çok benzer gruplarda yeşille işaretlenmiştir, onlar içinde bir örnek vermek gerekirse yorum şu şekilde yapılır, velilerle ilgili sorulara ve öğrencilerle ilgili sorulara deneklerin verdiği cevaplar arasında büyük bir benzerlik vardır.

Aynı şekilde okul ortamıyla ilgili sorularla, öğretmenlerle ilgili sorulara verilen cevaplarda birbirine benzemektedir.

Sonuç olarak diğer gruplardan en fazla farklılaşan grup yöneticilerle ilgili sorulara verilen cevaplar grubudur.

6. ve 7. Alt problemlere ilişkin analizlerde; Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği Cinsiyet değişkenine göre ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerin değişim yönetimi ve etkili okula ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenler her iki boyut içinde iyi düzeyde görüşe sahiptirler.

Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği hizmet süresi değişkenine göre ortalamalara bakıldığında 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler değişim yönetimi boyutunda iyi düzeyde, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler etkili okul boyutunda iyi düzeyde görüşe sahiptirler.

Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği eğitim durumu değişkenine göre ortalamalara bakıldığında yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenler değişim yönetimi boyutunda iyi düzeyde, eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenler etkili okul boyutunda iyi düzeyde görüşe sahiptirler. Keleş (2006) tarafından yürütülen bu araştırmaya göre ise; öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilere ilişkin verdikleri yanıtların ortalaması alındığında, yöneticileri genel olarak etkili buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki meslektaşlarına ilişkin verdikleri yanıtların genel ortalamasına bakıldığında, meslektaşlarını etkili okula katkı sağlayıcı nitelikte buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda okuyan öğrencilere ilişkin görüşleri öğretmenlerin istediği nitelikte değildir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun velilerine ilişkin görüşleri velilerin kendilerinden bekleneni ortaya koymadıklarını belirtilmiştir.

Bu sonuca ilişkin olarak öğretmenlerin belirttikleri görüşlerin madde bazında % lik değerleri de bu sonucu destekler niteliktedir (bkz.EK5). Örneğin ; “Okul yöneticimiz , öğrenci başarısı için gerekli önlemleri alır. Örneklem grubu % 5.1 katılmıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Okul yöneticimiz , öğretmenlerin branşlarında kendilerini geliştirmeleri konusunda onları destekler. Örneklem grubu % 11.5 katılmıyorum

yönünde görüş bildirmiştir. (Bu bulgu 2008’de İlgan’a ait alan yazın taramasına dayalı bu çalışmasının sonuç bölümünde yer alan “değişim sürecinde çalışanların ihtiyaçlarını ön planda tutması gerektiği ve örgütsel değişim için tüm çalışanların etkili katılımının gerekliliği vurgulanarak örgütün tüm üyeleri ile ileriye taşınabileceği” vurgusuyla paralellik göstermektedir.) Okul yöneticimiz, eğitim programlarındaki değişimlerin uygulanmasında, okul ortamını ve öğretmen yeterliliklerini göz önüne alır. Örneklem grubu % 60.8 katılıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Okul yöneticimiz, gelişme ve yeniliklere ilişkin stratejilerin seçiminde çevrenin fırsat ve olanaklarını dikkate alır. Örneklem grubu % 65.5 katılıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Okul yöneticimiz, okul programlarındaki değişimlerin yaratacağı mevcut ve gelecekteki avantaj ve dezavantajları dikkate alır. Örneklem grubu % 62.2 katılıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Okul yöneticimiz, eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki değişim için gerekli hazırlıkları yapar. Örneklem grubu % 67.2 katılıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Okulumuzda öğretmenlerin kendini geliştirmeye istekli olması, yöneticinin değişimi desteklemesini sağlar. Örneklem grubu % 65.9 katılıyorum yönünde görüş bildirmiştir (EK5). (Bu bulgu literatürde yer alan Özmen’e ait araştırma sonuçlarında yer alan okullardaki değişimin başarıyla gerçekleştirilmesi ile ilgili olarak kilit görevlerin öğretmenlere ve müdürlere düştüğü tespiti ile de paralellik göstermektedir.)” gibi. Genel olarak öğretmen görüşleri yönetici yönünde olumlu yöndedir.

Öğretmen algılarına göre değişim yönetimi alt boyutlarından değişime hazırlık boyutu 3,72 ortalama ile iyi düzeyde, değişimi gerçekleştirme boyutu 3,39 ortalama ile orta düzeyde, değişimi değerlendirme boyutu 3,07 ortalama ile orta düzeyde, değişimi gerekli kılan nedenler boyutu 3, 44 ortalama ile iyi düzeyde, değişimi engelleyen nedenler boyutu 2,53 ortalama ile az düzeydedir.

Öğretmen algılarına göre etkili okul alt boyutlarından yönetici boyutu 3,93 ortalama ile iyi düzeyde, öğretmen boyutu 3,48 ortalama ile iyi düzeyde, öğrenci boyutu 3,44 ortalama ile iyi düzeyde, okul ortamı boyutu 2,75 ortalama ile az düzeyde, veli boyutu 3,05 ortalama ile orta düzeydedir. Balcı (2002) tarafından yürütülen, Türkiye’deki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine göre bir değerlendirilmesinin yapılmasını amaçlayan araştırmada ise, öğretmen algılarına göre okul yöneticisi faktörü bakımından

orta ve altı düzeyde bulunan özelliklerin çoğunlukla öğretim liderliği alanına girdiği, öğretmen boyutunda ise orta ve altı düzeyde bulunan özelliklerin genellikle öğrencilerin daha çok öğrenmesine katkı getirci özellikler alanına girdiği, okul ortamına ilişkin özellikleri içinde ortalama ve altı düzeyde algılananların genelde öğretim sürecinin özüne değilde destekleyici etkenlerine ilişkin olduğu, veliler faktörüne ilişkin olarak ise tüm özelliklerin orta ve alt düzeyde olduğu belirtilmektedir. Bir başka araştırma olan Baştepe (2002)'nin araştırma sonuçlarında ise normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarında en etkili boyutun yönetici boyutu olup, bunu sırayla öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim öğretim süreci ve ortamı, veli katılımı ve çevre, okulun fiziksel durumu boyutlarının izlediği, bütün boyutlarda normal eğitim yapan ilköğretim okullarının okul etkililiğinin taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarından daha yüksek olduğu, yöneticilerin “yönetici”, “öğrenciler”, “okul iklimi”, “eğitim öğretim süreci ve ortamı”, “veli katılımı ve çevre”, “okulun fiziksel durumu” boyutlarında okul etkililik algıları ile öğretmenlerden daha yüksek olduğu, buna karşılık öğretmenlerin “öğretmenler” boyutundaki okul etkililik algılarının yöneticilerden daha yüksek olduğu yer almaktadır. Yılmaz (2006)'nın araştırma sonuçlarına göre ise en etkili boyutun yönetici boyutu olduğu, en az etkili boyutun ise öğrenci boyutu ile okul çevresi ve veli boyutunun olduğudur.

Tüm bu sonuçların yanında öğretmenlerin madde bazında verdiği cevapların % dağılımlarına göre olumsuz olarak nitelendirilebilecek görüşlere de rastlanmıştır. Örneğin; “Okul yöneticimiz, eğitim ve öğretim etkinliklerini önceden planlar. Örneklem grubu % 70.5 katılmıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Yöneticimiz, değişim sürecinde öğretmenlerin eğitimi için gerekli olan desteği vermez. Örneklem grubu % 71.6 katılmıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili gelişmelerin uygulanması konusunda alınan kararlar planlı şekilde uygulanmaz. Örneklem grubu % 64.8 katılmıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Bu sonuç Yılmaz'ın 2004'te yaptığı araştırmanın değişim kararının her zaman üst yönetim tarafından verildiği sonucu ile paralellik göstermektedir. Okulumuzda, değişimin devam etmesi veya etmemesi konusunda değerlendirmeler yapılmamaktadır. Örneklem grubu % 54.7 katılmıyorum yönünde görüş bildirmiştir” gibi (EK5).

8. Alt probleme ilişkin analizlerde; Bağımsız değişken olan değişim yönetimi faktörleri ile bağımlı değişken olan etkili okul faktörleri arasında kuvvetli doğrusal ve pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür.

Etkili Okul Değişkeninin Bağımlı Değişken, Değişim Yönetiminin Bağımsız Değişken olduğu durumda, ilişkinin pozitif yönlü olduğunu gösterir. Bu ilişki, Bağımsız değişken olan Değişim Yönetimi'ndeki 1 birimlik artışın bağımlı değişken olan Etkili Okulu 0,82 oranında pozitif yönde artışa götüreceğini göstermektedir. Bu sonuç, Akan (2007)'in Erzurum ilinde bulunan ilköğretim okullarında değişim sürecinde etkili okul adlı araştırmasında sonuçlar bölümünde bulunan “okullarda değişimin iyi yönetilmesi ile okul etkililiğinin arttırılabileceği, değişim yönetimi ile etkili okul arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu” sonucu ile paralellik göstermektedir.

9. Alt probleme ilişkin analizlerde; “Değişim yönetimi” bağımlı değişken, bu boyutun alt faktörlerini de (değişime hazırlık, değişimi gerçekleştirme, değişimi değerlendirme, değişimi zorunlu kılan nedenler, değişimi engelleyen nedenler) bağımsız değişkenler olarak aldığımızda çoklu regresyon modeline göre değişim yönetimi bu faktörler tarafından tahmin edilebilir. Bu değişkenler arasında doğrusal bir ilişki görülmüştür. Yani; Değişime hazırlıktaki 1 birimlik artış Değişim Yönetimini 0,167 birim artırmaktadır. Değişimi gerçekleştirmedeki 1 birimlik artış Değişim Yönetimini 0,233 birim artırmaktadır. Değişimi değerlendirmedeki 1 birimlik artış Değişim Yönetimini 0,167 birim artırmaktadır. Değişimi gerekli kılan nedenlerdeki 1 birimlik artış Değişim Yönetimini 0,300 birim artırmaktadır. Değişimi engelleyen nedenlerdeki 1 birimlik artış Değişim Yönetimini 0,133 birim artırmaktadır. Bu sonuca göre değişim yönetimi faktör grubundaki iyileştirmeler değişimin okullarda iyi yönetilmesi sürecine dolayısıyla okul etkililiğine olumlu düzeyde yansıtacağını göstermektedir. Okullarda değişim yönetimi ile ilgili Williams (1993) tarafında yapılan “Bir Okul ve Lokal Okul Bölgesinde Oluşan Değişme” konulu araştırmasında okul yöneticileri ve yönetim kurulu üyelerinin, okul yapısındaki değişmelerde sorumluluk alarak, başarılı olabileceklerini belirtmektedir.

Analiz sonuçlarında genel olarak % dağılımlarına bakıldığında öğretmenlerin madde bazında değişimle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler okullarında değişen dünya ile ilgili paralel olarak değişim faaliyetlerini görmek ve

kendilerini geliştirmek istemektedirler. Bu sonuca ilişkin bazı görüşlerden örnek vermek gerekirse; “Bilim ve teknolojidaki gelişmeler, okulumuzdaki eēitim ve ğretim faaliyetlerinin yeniden düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Örneklem grubu % 65.8 katılıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Okullarda, deēiřimi gerekli kılan i ve dış evre baskıları dikkat çekicidir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların başarı oranlarının diēer okullara göre düşük olmasıda deēiřimi gerekli kılan bir boyut olarak görülmüştür. Öğretmenlerin % 38.5 katılmıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Yani ğretmenler okulların başarı seviyesinin yükseltilmesi için bilim ve teknolojik gelişmelerden yararlanmak istemektedirler. Yönetici ve öğretmenler arasındaki görüş farklılıkları, okulumuzda deēiřimi engellemektedir. Örneklem grubu % 56.8 katılmıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin kendilerini mesleki alanda yetiştirmemeleri, okulumuzda deēiřim faaliyetlerinin gerçekleşmesini engellemektedir. Örneklem grubu % 23 katılıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Okulumuzda deēiřimle ilgili geçmişteki olumsuz deneyimler deēiřimi engellemektedir. Örneklem grubu % 42 katılıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Yani okullardaki olumsuz bazı deneyimler (rneēin kredili ders geçme gibi uygulamalar) ğretmenlerin deēiřime olumsuz bakmalarına da neden olmaktadır. Deēiřmenin yaratacaēı sonuçların önceden kestirilememiş olması okulumuzda deēiřim girişimlerini engellemektedir. Bu görüşe öğretmenlerin % 37.1, katılmamaktadır. Deēiřimin doēuracaēı sonuçların belirsizliēi deēiřimi engelleyen bir neden olabilmektedir. Ancak ğretmenlerin büyük bir kısmı bunu engel olarak görmemektedir. Öğretmenler okul yöneticilerinin ortak bir deēiřim gereksinimi duygusu geliştirmek için okulun bütün yeleri ile etkili bir iletişim kurduēuna inanmaktadır. Öğretmenlerin % 84.1 katılıyorum yönünde görüş bildirmiştir” gibi. bu sonuçlar, Kim (2004) tarafından yapılan “ Kore Meslek Yüksek Okullarının Okul Deēiřimine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etkenler” konulu çalışmada, Kore’deki meslek yüksek okullarında çalışan öğretmenlerin okul deēiřimine yönelik tutumlarını belirlemek ve öğretmenlerin okul müdürlerinin deēiřme tarzlarını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenler genel olarak okul deēiřimine yönelik pozitif tutumlara sahiptir.

10. Alt probleme ilişkin analizlerde; Etkili okul bağımlı değişkeni, yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenci, veli bağımsız değişkenleri tarafından tahmin edilebilir. Bu değişkenler arasında doğrusal bir ilişki vardır.

Etkili okul yönetici boyutundaki 1 birimlik artış Etkili Okulu 0,259 birim artırmaktadır. Etkili okul okul ortamı boyutundaki 1 birimlik artış Etkili Okulu 0,255 birim artırmaktadır. Etkili okul öğretmen boyutundaki 1 birimlik artış Etkili Okulu 0,257 birim artırmaktadır. Etkili okul öğrenci boyutundaki 1 birimlik artış Etkili Okulu 0,132 birim artırmaktadır. Etkili okul veli boyutundaki 1 birimlik artış Etkili Okulu 0,094 birim artırmaktadır. Bu sonuca göre etkili okul faktör grubundaki iyileştirmeler okul etkililiğine olumlu düzeyde yansımaya olacaktır. Bu etki, Zigarelli (1996) tarafından yapılan araştırmada, etkili okulu oluşturan altı temel özellik belirtilmiştir. Bunlar, nitelikli öğretmen seçimi, öğretmenin katılımı ve memnuniyeti, okul yöneticisinin liderlik özelliği ve ilişkisi, güçlü okul kültürü, okul yönetiminin pozitif ilişkileri, yüksek aile katılımıdır şeklinde belirtilmiştir. Yine Taylor, Pressley, Pearson, David, (2000), tarafından ve aşırı yoksulların okuduğu okullardaki öğrencilerin öğrenme ve başarı seviyelerini artırma yolunda neler yapılabileceğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada etkin öğretmen ve etkin okul kavramlarının sürpriz bir şekilde çakıştığı görülmüştür. Etkili okullarla Yılmaz (2006), tarafından araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okullarında etkili okulun özelliklerine göre, en etkili boyutun yönetici boyutu olduğu, en az etkili boyutun ise öğrenci boyutu ile okul çevresi ve veli boyutunun olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışma olan ve Tosun (1981) tarafından yürütülen araştırmada ise bireyin örgüt amaçlarını benimsemesi, işini isteyerek yapması ve düşük bir değişme oranının örgütsel etkililiğe olumlu bir katkı yaptığı yer almaktadır. Girmen(2001), tarafından ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen algılarına dayanarak yürütülen tarama modeli araştırmada ise öğrenci ve öğretmen algıları doğrultusunda belirlenen etkili okul boyutları ve bunlara ilişkin özellikler açısından en etkili bulunan boyut, okul yöneticisi boyutudur. Okul yöneticisi boyutunu etkili olma açısından ikinci sırada, öğrenci boyutu izlenmektedir. En az etkili boyut ise okul çevresi ve veliler boyutudur. Öğretmen boyutuna ilişkin okul yöneticisi ve öğrenci algıları arasında farklılık gözlenmektedir.

Yukarıda ifade edilen sonuçlar, Duranay (2005) tarafından ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine ne derece sahip olduklarının öğretmen algıları doğrultusunda belirlenmesi amacıyla yürütülen araştırmanın “ortaöğretim okulları okul etkililiği açısından orta derecede etkilidir, en etkili okul türü fen liseleri ve anadolu liseleridir, daha az etkili okul türleri normal liseler ve meslek liseleridir” sonuçlarıyla birlikte değerlendirilirse ortaöğretim kurumlarının okul etkililiğini arttırabilmeleri için mutlaka değişme uyum sağlamaları gerekliliği bir kez daha önem kazanır. Normal liselerin, etkili okul özelliklerine göre değerlendirildiği bu öğretmen algılarına göre, İzmir ilinde en etkili okul türü fen liseleri ve anadolu liseleridir. Daha az etkili okul türleri normal liseler ve meslek liseleridir.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak araştırmanın ulaştığı sonuçları şu şekilde ifade edebiliriz;

Değişim yönetimi değişimi doğuran etkenlerin incelenmesi, tanının konması, uygulama ve değerlendirmenin yapılması gibi alt aşamaları içeren bir süreçtir.

Okul etkililiği, etkililik hedeflerini gösterirken, okul geliştirme, bu hedefleri gerçekleştirme yol ve yaklaşımlarını gösterir. Bu süreç ise değişimi içinde barındırmaktadır.

Değişim dönemlerinde çalışanları pek çok bilinmezlik beklemektedir. Bu dönemlerde insanlar desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu dönemlerde destekleyici, anlayış gösteren bir yöneticilik tarzı daha uygundur. Öte yandan, değişimle birlikte insanların yaptıkları işlerde ve onlardan beklentilerde de değişiklik olabilir. Bilgi ve becerileri artık yetersiz hale gelebilir. Bu durumda çalışanların yeni bilgi ve beceri kazanmaları için onlara iş içinde ve dışında eğitim sağlamak da yöneticilerin dikkate alması gereken yöntemlerden biridir.

Değişim ve yenileşme dönemlerinde ortaya çıkabilecek direnci azaltmanın diğer bir yolu ödül mekanizmalarını kullanmaktır. Ödüllere birey çalışanlar için ayrı ayrı düşünülebileceği gibi belirli bir çalışan grubunu ya da çalışanların hepsini kapsayabilir. Bu ödüller başarılı performansı ödüllendiren maddi katkılar, başarılı çalışanlara değişik

sorumlulukların verilmesi veya bu tür insanların kurum içinde belirli statü veya makamlarla ödüllendirilmesi şeklinde olabilir.

İnsanlar kendilerini neyin beklediğini bilirlerse o ölçüde de geleceğe hazırlıklı olurlar. Değişime planlı yaklaşmak, özellikle planlama aşamasında çalışanların karar süreçlerine katılması değişime karşı oluşabilecek direnci kırmada etkili olabilir. Planlama yoluyla değişimin yavaş ve aşamalı hayata geçirilmesi de yöneticiler tarafından dikkate alınması gereken bir değişim stratejisidir.

Okul kültürü, davranışı etkileyen önemli bir etkidir. Bu yüzden okulda gerçekleştirilecek değişimlerde okulun sahip olduğu kültürden yararlanılmalıdır. Bu açıdan okuldaki değişimlerin başarılı olması için değişimi engelleyen değerler kaldırılmalı ve değişmeyi sağlayan değerler yerleştirilmelidir.

Yapılan araştırmalarda etkili okulların yöneticilerinin, etkili olmayan okulların yöneticilerinden farklı bir takım liderlik özelliklerine veya davranışlarına sahip oldukları görülmüştür. Aynı zamanda okul yöneticilerinin liderliği, etkili okulların diğer boyutlarının (okul iklimi, okul kültürü, okul-çevre ilişkileri gibi.) ve özelliklerinin de temel belirleyicisi olarak kabul edilmektedir. Kısaca etkili bir okulda, etkili bir müdür rolü, gerekli okul kaynaklarını sağlayan, okulda etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesine öncülük eden, bütün öğrenciler için yüksek düzeyde başarıyı öngören öğretim liderliğini ifade etmektedir. Ancak bu araştırma sonucuda göstermektedir ki, okul yöneticileri iyi liderlik özellikleri sergileselerde değişimi sürdürme çabaları bakımından yeterli değildir. bu da yöneticiliğin elden gitmesi korkusundan ya da denetim mekanizmalarının kişiler üzerinde bir baskı unsuru yaratmasından kaynaklanıyor olabilir.

Değişimin yönetilmesi liderlik gerektirmektedir. Etkili okullarda liderin değişimi yönetme becerileri en üst düzeydedir.

5.1.1. Öneriler

Bu bağlamda araştırmanın sonuçları paralelinde önerileri şu şekilde ifade edebiliriz:

Değişim yönetimi ve okul etkililiği açısından:

- Okuldaki her bireyin yaratıcı ve yenilikçi her türlü fikri mutlak suretle dikkate alınmalı ve değer verilmelidir.
- Okuldaki her bireyin üretmesine imkan sağlayacak okul ortamı her şekilde sağlanmalı, çevre fırsatları iyi değerlendirilmeli, fırsatlar yaratılmalıdır.
- Öğretmenler ve öğrenciler arasında yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayacak çalışma grupları oluşturulmalıdır.
- Değişimin içten dışa doğru yayılması sağlanarak, değişimi müfredat ve uygulama değişikliği olarak algılama anlayışı bir kenara bırakılmalıdır.
- Okuldaki her bireyin öğrenebileceğine inanç arttırılmalıdır.
- Okullardaki öğretmen ve yöneticiler eğitime yansıyan değişimleri yönetme konusunda mutlaka hizmet içi eğitimlerine alınmalıdırlar.

İfade edilen bu öneriler gibi benzerlerini sıralamak mümkündür. Sonuç olarak okul etkililiğinin artırılmasında, okul üyelerinde geliştirilmesi gereken duygu aidiyet duygusudur. Toplumun çekirdek ve yön verici yegâne kurumları olan okullar değişimi kendi içlerinde yine kendileri yaratmalıdırlar. Bu okulların etkililiğinin temel göstergesi olacaktır.

Araştırmanın kapsamı ve yönelik olarak yürütülmesi açısından:

- Bu araştırma İstanbul Anadolu Yakasındaki resmi genel liselerde değişim yönetimi ve okul etkililiği boyutlarında öğretmen algılarına yürütülmüştür. Araştırma özel liseleri de kapsayacak şekilde karşılaştırmalı olarak yürütülebilir.
- Bu araştırma okul müdürü ve öğrenci görüşlerine de başvurularak daha kapsamlı hale getirilebilir.

- Araştırmada kullanılan ölçek değişim yönetimi ve etkili okul ölçeği olarak ayrıştırılabilir. Bu sayede daha fazla madde ile analiz yürütölme imkanı yaratılabilir.
- Araştırma okul müdürleri ile öğretmenlerin ayrı ayrı görüşlerine başvurularak karşılaştırmalı olarak yürütölabilir.

KAYNAKÇA

- AASA. An effective school primer. *American association of school administration*.www.aasa.org[Şubat 2007]
- Açıklım, Aytaç (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları
- Adair, John (2005). *Etkili değişim*. İstanbul: Kültür Yayıncılık.
- Akbulut, Ömer ve Yıldız, Necati (1999). *İstatistik analizlerde temel formüller ve Tablolar*. Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Akan, Durdağı (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Erzurum ili örneği)*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E.Y.T.P. Anabilim Dalı , Erzurum.
- Akçay, Ahmet (2003). “Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu?”. *Millî Eğitim Dergisi*, (157), 75-88.
- Aksoy, Hasan Hüseyin (2004). *Okul yöneticileri ve okul dışı değişme kaynaklarının eğitime etkisi*. İlköğretim Okulları Yöneticileri ve Öğretmenlerine Sunulan Konferans Notları. Ankara. <http://education.ankara.edu.tr/~aksoy/seminer.html> [Eylül 2007].
- Aktan, Can, Coşkun (2003). Politikada liyakat ve meritokrasi. *Yeni Türkiye Dergisi*. 3(14),1008-1011. www.canaktan.org. [Temmuz 2007].
- Aktan, Can, Coşkun (2003). *Değişim çağında yönetim*. İstanbul : Sistem Yayıncılık.
- Argüden, Yılmaz (2004). *Değişim yönetimi*.İstanbul:Arge Yayınları.
- Argyris,Chris (t.y.) . *Organizational dynamics*.www.monitor.com/binary-data [Mayıs2007].
- Arıcı, Hüsnü (2004). *İstatistik yöntemler ve uygulamalar*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Atila, Muammer (2003). *Örgütsel değişim ve küreselleşme: yönetim süreçleri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Estitüsü. Erzurum.
- Bakioğlu, Ayşen (1999). “ Öğrenci sayısının okul yönetimine etkisi ve okul kalitesi”. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (11),23-38.
- Balcı, Ali (2000). *Örgütsel gelişme. Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık

- Balcı, Ali (2001). *Etkili okul*. Ankara : Pegem Yayıncılık.
- Balcı, Ali (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Baltaş, Acar (2003). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Başaran, İbrahim, Ethem (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İbrahim Ethem. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Başaran, İbrahim Ethem (2004). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargı Matbaası.
- Baştepe, İsmail (2002). Normal ve taşınmalı eğitim yapan ilköğretim okul yöneticisi, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Bayrak, Coşkun (1990). *Eğitim yüksekokullarında örgütsel değişim*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Binbaşıoğlu, Cavit. (2006). "Gelişimcilik" öğretisinin eğitim ve öğretim etkinliklerine etkileri üzerine düşünceler". *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. (11)
- Bursalıoğlu, Ziya (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campbell, Linda MacRae (1991). *How to start a revolution at your school*. <http://www.context.org/iclib/ic27/macraec.htm> [Haziran 2007].
- Cemaloğlu, Necati (2007). "Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(1), 73-112.
- Cheng, Kai Ming ve Wong K. (1996). "School effectiveness in east Asia". *Journal Of Educational Administration*. 34(5), 28-49.
- Cochren, John, R. (1995). *A conceptual model to assist educational leaders manage change*. (ERIC Document Reproduction) [Haziran 2007].
- Coşkun, Hasan (2006). Türkiye'de kültürler arası eğitim. M., Hesapçıoğlu ve A., Durmuş. (Ed), *Türkiye'de eğitim bilimleri: bir bilanço denemesi*. Ankara: Nobel Yayın. s. 276-296
- Çalık, Cemal (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 14(1), 1-10

- Çalık, Temel (2003). “Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. (36),536-557
- Çalık, Temel (2003). “Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi* .11(2),251-268.
- Çalık, Temel ve Sezgin, Ferudun.(2005). “Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1),55-66.
- Çalık, Temel (2006).“İşgörenlerin örgüte uyumu (örgütsel sosyalizasyon)”. *Kastamonu Eğitim Dergisi* .14(1),1-10
- Çavuşoğlu, Duygu (2007). *Küresel rekabet ortamında örgütlerde yaratıcılık kültürü ve yaratıcılık yönetimine ilişkin tutumların değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Ve Denetimi. İstanbul.
- Çelebioğlu, Fuat (1990). *Davranış açısından örgütsel değişim*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Çelik, Vehbi (2002). *Örgüt kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelikten, Mustafa ve Yeni, Yeliz (2004). “Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 12(2),305-314.
- Çetin, Elif (2001). *TKY ilkelerinin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Ve Denetimi. İstanbul.
- Çetin Münevver Ölçüm, Balyer Aydın (2005). “Eğitim örgütlerinde değişme ve yenileşmeye dair akademik algılamalar”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. S.21.
- Çınar, Orhan, Atalay Salih ve Büyükkasap, Erdoğan (2003). “Millî eğitim bakanlığına bağlı okullarda toplam kalite yönetimi eğitiminde eğitim fakültelerinin rolü”. *Kastamonu Eğitim Dergisi* . 11(2),297-304.
- Çobanoğlu, Ümran (2006). *Öğretmenlerin örgütsel değişmeyi destekleyici yönetici davranışlarının sıklığına ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Denizli.
- Davis, Keith (1984). *The dynamics of organizational behavior, işletmede insan davranışı, örgütsel davranış*.(çev.) K. Tosun ve Ekibi. İstanbul:İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Demirdöğen,Osman ve Genç, Nurullah (2000). *Yönetim el kitabı*. İstanbul: Birey Yayınları.

- Demirtaş, Hasan ve Güneş, Hasan (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, Avni (2004). *Değişim Karşısında Eğitim Kurumlarını Yenileme Stratejileri*. İstanbul: Zambak Yayıncılık
- Deniz, Levent (2006). Cumhuriyet döneminde eğitim teknolojisi alanındaki kuramsal gelişmeler ve uygulamaya yansımalar. M., Hesapçıoğlu ve A., Durmuş. *Türkiye’de eğitim bilimleri: bir bilanço denemesi*. Ankara:Nobel Yayın, s.199-210
- Dinçer, Ömer (1994). *Örgüt geliştirme*. İstanbul: Müsiad Yayınları.
- Duck, Daniel, Jeanie (1999). *Harvard Business Review,değişim yönetimi*.İstanbul: Mess Yayınları.
- Durmuş, Alparslan (2002). *Küreselleşmenin Eğitime Yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Duranay, Yıldırım, Pınar (2005). *Ortaöğretim durumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ensari, Hoşcan (1991). “Eğitim yönetiminde kadın”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (3), 109.
- Ensari, Hoşcan (1994). “M.Ü.A.E.F. bölüm ve anabilim dalı başkanlarında liderlik teorilerinin yansımaları”. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.(6),84.
- Ensari, Hoşcan (1998). “Öğrenen organizasyon olarak okul”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.(10),97-111.
- Ekiz, Durmuş (2004). “Teacher professionalism and curriculum change:primary school teachers’ views of the new science curriculum”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 12(2),339-350.
- Elliott, Carole (1992). *Leadership, change and scholl*. No.2, Issues Educational Research.
- Erdoğan, İrfan (2004). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erdoğan, İrfan (2006). Karşılaştırmalı Eğitim. *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*. M., Hesapçıoğlu ve A., Durmuş,(Ed).Ankara:Nobel Yayın,s.95-106.
- Erişen, Yavuz (2006). “Toplam kalite sistemini oluşturmada temel aşama: standartların belirlenmesi”. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. s. 351-371

- Foster, Michele (1993). *Urban African American Teachers' Views of organizational change; speculations on the experiences of exemplary teachers*. Equity and Excellence in Education. 26(3),16-24, <http://search.epnet.com> [Eylül 2007].
- Genç, Murat. (2006). *Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdiği Direnç*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Genç, Nurullah (2004). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Genç, Salih, Zeki (2005). “İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri”. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. (3), 2.
- Girmen, Pınar (2001). *Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Glantz, Edward J. (1998) *.School Restructuring Practices and Teacher Attitudes Toward Change*. The Pennsylvania State University Graduate School College of Education, Pennsylvania, <http://proquest.umi.com> [Eylül 2007].
- Gökçe, Feyyat (2008). “Değişimin kavramsal modelleri ve değişim sürecinde eğitim yöneticisinin yeterlilikleri”. *Millî Eğitim Dergisi*. (177), 237
- Gökçe, Feyyat (2005). “Bir değişim aracı olarak güç alanı analizi tekniği ve eğitimsel değişimin yönetimi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. (43),327-354
- Güçlü, Nezahat ve Sotirofski, Kseanela (2006). “Bilgi yönetimi”. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(4), 351-371.
- Gümüşeli, Ali (1996). “Öğretim liderliği ve etkili okul”. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. S.46
- Güneş, Hasan (1996). *Okullarda örgütsel değişim sürecinin analizi*. Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Gündoğdu, Nurten (2000). *İlköğretim okullarında meydana gelen yapısal değişimler hakkındaki yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Hammer, Michael ve Stanton, Steven A. (1995) . “*Değişim mühendisliği devrimi*”. İstanbul: Cem Ofset .
- Helvacı, Akif (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Heneveld, Ward (1991). “Program hazırlama ve öğretmenleri geliştirme süreçlerini bütünleştirme”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (3),195-202.

- Hesapçioğlu, Muhsin (1991). Etkin okul araştırmaları. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme*. İstanbul (s.238)
- Hesapçioğlu, Muhsin, Bakioğlu, Aysen ve Baltacı, Resul (2001). "Öğretmen eğitiminde sorumluluk ve akreditasyon". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. s.149.
- Hesapçioğlu, Muhsin (2003). "Okul, 'new public management' ve toplam kalite yönetimi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. s.145-165
- Hesapçioğlu, Muhsin ve Özcan, şafak (2005). Küresel rekabet ortamında Türk eğitim sisteminin kalitesi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hussey, David E. (1997). Kurumsal değişimi başarmak. İstanbul: Rota Yayınları.
- Ilgar, Lütfü (2000). Eğitim yönetimi. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ilgaz, Tolga (2003). *İşletmelerde insan kaynakları gücünün örgütsel değişim odaklı incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya.
- İlđan, Abdurrahman (2008). "Örgütsel değişim/değişim". *Millî Eğitim Dergisi*. (177), 80-102.
- Kale, Mustafa (2004). "Resmî ve özel fen liselerinin örgütsel öğrenme açısından karşılaştırılması". *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. (2), 2.
- Karlı, Mehmet Durdu (2004). *Yöneltilik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karlı, Mehmet Durdu (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Karasar, Niyazi (2002). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Karasar, Niyazi (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Kavrakoğlu, İbrahim (2004). *Değişim ve yaratıcılık*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kazuo, Kurado (1995). *Effective school*. Japanese Perspective Research From North-East Mid-West Regional Conference Of The Comparative And International Education Society. New-York. (ERIC document Reproduction). s.143-150
- Kaya, Yahya, Kemal (1996). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayabaşı, Yücel (2007). "Öğretimin değerlendirilmesinde güncel sorunlar ve sistemde yapılması mümkün düzeltmeler". *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(2), 537-548.
- Keçecioğlu, Tamer (1998). *Örgüt teorisindeki yenilikler*. Ankara: Beta Yayınları.

- Keleş, Başar (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri (Çorum ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kellner, Douglas (2002). “Yeni teknolojiler/yeni okur-yazarlıklar: yeni binyılda eğitimin yeniden yapılandırılması”. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. s. 105-132.
- Kim, Yung Chul (2004). *Factors predicting Korean vocational high school teachers' attitudes toward school change*. The Ohio State University, Ohio State, <http://proquest.umi.com> [Ağustos 2007]
- Kocabaş, İbrahim (1996). Eğitim kurumlarında örgütsel değişme ve yenilik. 2. *Ulusal eğitim sempozyumu bildirileri*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Kotter, John, P. (1999). Değişimi yönetmek. *Harvard Business Review*. İstanbul: Mess Yayınları.
- Kurşunoğlu, Aydan (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- Küçükler, Hanife (2001). *İstanbul ili Beykoz ilçesindeki ilköğretim okullarının değişme ihtiyacı*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Küken, Gülnihal (2006). Türkiye’de eğitim felsefesi. M., Hesapçioğlu, A., Durmuş. *Türkiye’de eğitim bilimleri: bir bilanço denemesi*. Ankara: Nobel Yayın, s:95-106.
- Kwiek, Marek (2002). “Yüksek öğretimi yeniden düşünürken yeni bir paradigma olarak küreselleşme: gelecek için göstergeler”. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. s. 133-154.
- Levent, Ethem (1997). *Türk eğitim sisteminin yapı ve işleyişi üzerine bir araştırma*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. (9),263-283.
- Lezotte, Lawrence. *Correlates of effective schools the first and second generations*. Okemos, Michigan. www.effectiveschools.com/correlates.pdf [Mayıs 2007].
- Louis, Karen, Seashore and others (2002). *A casebook for curriculum change*. Cambridge Inc. (ERIC document Reproduction) [Ağustos 2007].
- Maya Çalışkan, İlknur (2006). “AB sürecinde Türkiye ile AB ülkeleri eğitim istatistiklerinin karşılaştırması”. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. s. 375-394.

- MEB(2001). *Lise ve ortaokullar yönetmeliği*. Tarih:28/11/1964, Sayı.11868.www.mevzuat.adalet.gov.tr[Nisan 2007].
- MEB(2001). *Türk millî eğitimin temel amaçları*.www.meb.gov.tr[Nisan 2007].
- MEB (2001). *2001 yılı başında Millî eğitim tanıtım kitapçığı*. Ankara: Millî Eğitim Yayınevi.
- Morgan, Robert M. (1995). “eğitim reformu tepeden mi yoksa tabandan mı yapılmalıdır?”. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (7),199-205.
- Oğuzlar, Ayşe (2007). *İstatistiksel veri analizi I*. Bursa: Ezgi Yayınları.
- Ölçüm, Münevver (1996). “Örgüt kültürü”. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (8),179-194.
- Özcan, Yeniçeri (2002).*Örgütsel değişimin yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özçer, Necip (2005). *Yönetimde yaratıcılık ve yenilikçilik*. İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Özdayı, Nurhayat (1997). “Liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitim ortamlarının değerlendirilmesi”. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (9),311-319.
- Özdemir, Servet (1997). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara :Pegem Yayınları.
- Özdemir, Servet (2000). *Etkili okullar ve öğretim liderliği*. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, Asım (2006). “Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar” *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. (4)4,411-436.
- Özdemir , M. Çağatay (2007). “Toplumsal değişim karşısında aile ve okul”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. s. 185-198.
- Özden,Yüksel (2006). 21.yüzyılda eğitimi yeniden canlandırma çabaları. M., Hesapçioğlu, A., Durmuş, (Ed). *Türkiye’de eğitim bilimleri:bir bilanço denemesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık. s.504-522.
- Özmen, Fatma (2005). Eğitim örgütlerinde değişim süreci ve bilgi yönetimi stratejileri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* .Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı. s.89-95.
- Özmen, Fatma ve Yörük, Sinan (2007). “Okul yöneticilerinin, iletişim sürecindeki etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi”. *Millî Eğitim Dergisi*. (174),89.
- Özmen, Sibel (1997). *Örgüt içi değişim ve değişim karşısında birey davranışı*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Özyürek, Mehmet ve Tuncer, A. Tuba (2006).“Gelişimciliğin eğitim uygulamaları üzerindeki etkileri”. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.(4).
- PISA.*Programme for International Student Assessment*. www.mpib-berlin.pg.de/pisa/grundlagen.htm [Ağustos 2007]
- Sammons, P., Hillman, ve Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools; a review of school effectiveness research*. London Institute Of Education. (ERIC document Reproduction)[Ekim 2007]
- Saunders, Lesley (2000). “Effective schooling in rural Africa report” .Washington. (ERIC document Reproduction) [Ekim 2007].
- Savran, N. Zehra (2004).“PISA-Projesi’nin Türk Eğitim Sistemi açısından değerlendirilmesi”.*Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(2).
- Scott, George (t.y.). *Effective change management*. www.uws.edu.au/ .../pdf[Ağustos 2007]
- Senge, M. Peter (2006). Beşinci disiplin. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Seyidoğlu, Halil (2003). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. İstanbul:Kurtiş Matbaası.
- Smith, Susan (1994). An intervention for school-related behaviours. *Elementary School Guidance and Counselling*. New Jersey. 28(3),82-88.
- Sipahi, Beril (2006). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Sönmez, Yeşim (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim sürecinde insan unsuru ve okul yöneticilerinin rolleri*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Elazığ.
- Sönmez, Yeşim ve Özmen, Fatma (2007). “Değişim Sürecinde Eğitim Örgütlerinde Değişim Ajanlarının Rollerini”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.17(2),177-198.
- Strebel, Paul (1999). Değişimi yönetmek. *Harvard Business Review*. İstanbul: Mess Yayınları.
- Summak, M. Semih ve Özgan, Habib (2007). “İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis ili örneği)”.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2), 261-28.
- Şama, Erdoğan ve Tarım, Kürşat (2007). “Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* . 5(1), 135-154.

- Şencan, Hüner (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şengonca, Halil (2004). *Süreç değişim yönetimi*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, Engin (2008). “Eğitim perspektifinden Avrupa birliğinde değişim”. *Millî Eğitim Dergisi*. (177),105.
- Şişman, Mehmet (1996). *Etkili Okul Yönetimi* .Eskişehir: Araştırma Raporu.
- Şişman, Mehmet (2002), *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, Mehmet Ve Turan, Selahattin (2004). Etkili okullar. Y. Özden,(Ed). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şimşek, Yücel (2005). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tabanlı, Erkan (2003). Örgütsel değişim. C. Elma, (Ed). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara : Anı Yayınları.
- Tanıt, Nurullah (2003). *Örgütsel yenileşmede öğretmen tutumlarının etkisi* . Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Tanrıoğen, Abdurrahman (1995). “Değişikliğe karşı direnme ve eğitim yöneticilerinin direnme karşısındaki rolleri”. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 20(211),8-12.
- Taylor Barbara M.; Pressley,Michael ve Pearson, David (2000). *Effective teachers and schools: trends across recent studies*. University Of Michigan. (ERIC document Reproduction) [Ağustos 2007]
- Taylor,Barbara; Pearson, David; Clark, Kathleen ve Walpole,Sharon (2000). *Lessons from effective schools and accomplished teachers*. University Of Michigan. (ERIC document Reproduction) [Ağustos 2007]
- Tektaş Eğitim Dairesi Raporu (2000). *The Texas Successful Schools Study*. Texas Education Agency Reports (ERIC document Reproduction)
- Tosun, Mustafa (1981).*Örgütsel etkililik üzerine bir araştırma*. Ankara: TODAİ Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2000). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü.*Genel Türkçe sözlük*.www.tdk.gov.tr[Mayıs 2007]
- Vakola Maria , Nikolaou Ioannis (2005). Attitudes towards organizational change: what is the role of employees’ stress and commitment?, *Employee Relations*, 27(1/2),160, 15. <http://proquest.umi.com> [Eylül 2007]

- VanWagoner Randall J. (2002) .*The influence of institutional and individual characteristics on the perception of organizational change* . The University of Michigan, Michigan, <http://proquest.umi.com> [Eylül 2007]
- Vardar, Abdül (2001). *Yeniden yapılanma stratejileri*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Wallace, Mike (2001). *School renewal on a grand scale*. England. (ERIC document Reproduction) [Ağustos 2007]
- Wikipedia. *The free encyclopedia*. www.en.wikipedia.org[Ağustos 2007].
- Yeniçeri, Özcan (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi*. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Yetim, A.Azmi ve Göktaş, Zekeriya (2004). “Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 12(2), 541-550.
- Yılmaz, Seven (2004). *Yöneticilerin okullarda değişim yönetimi gerçekleştirebilme yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Teknoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı. İstanbul.
- Yukay, Müge ve Hesapçioğlu, Muhsin (1996). Türk eğitim sisteminde etkili okul sorunu ve ÖSYS sonuçları itibariyle liselerin sıralanmaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (8),283-295.
- Zabid, Murali Ve Azmawani (2004). The influence of organizational culture on attitudes toward organizational change. *Leadership&Organization Development Journal*, 25(1/2),161, <http://proquest.umi.com> [Ağustos 2007].
- Zigarelli, Micheal A. (1996). An empirical test of conclusions from effective school. *Journal Of Educational Research*, (90),2.

EKLER

Ek 1. İzin Belgesi(İl)

Ek 2. İzin Belgesi(İlçe)

Ek 3. Tablo 45 Alan Yazın Tarama Sonuçları

Ek 4.Anket Form

**Ek5.Tablo 46 “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” nin Madde Bazında
Frekans, Ortalama Yüzde Değerleri**

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 2405 2/10/2007
Konu : Anket (Demet KUZUBAŞIOĞLU)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a)Marmara Üniversitesi'nin 20.09.2007 tarih ve 3204 sayılı yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Demet KUZUBAŞIOĞLU İlimiz Kadıköy İlçesindeki ortaöğretim okullarında uygulanmak üzere "Değişim Yönetimi Anketi" konulu anket uygulaması yapma hakkındaki İlgi(a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Demet KUZUBAŞIOĞLU İlimiz Kadıköy İlçesindeki ortaöğretim okullarında uygulanmak üzere (Değişim Yönetimi Anketi-64) sorudan ibaret anket çalışmasını, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla , okul idarelerinin denetim , gözetim ve sorumluluğunda, İlgi(b) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M.AN ÖZLER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR
2/10/2007

Hikmet DİNÇ
Vali Yardımcısı



NOT :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres :İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail: kultur34@meb.gov.tr Web: http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur

4440632

T.C.
KADIKÖY KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.04.34.00.18.379/5(7^C)
Konu : Anket (Demet KUZUBAŞOĞLU)


02/10/2007

RESMİ LİSE MÜDÜRLÜĞÜNE
KADIKÖY

- İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 20/09/2007 tarih ve 3204 sayılı yazısı.
b) MEB.Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanın Okul ve Kurumlarda yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve uygulama Yönergesi.
c) Valilik Makamının 02/10/2007 tarih ve 2405 sayılı Oluru.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Demet KUZUBAŞOĞLU, İlçemiz de bulunan Ortaöğretim öğrencilerine uygulanmak üzere "**Değişim Yönetimi Anketi**" konulu anket uygulaması yapma isteği hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, İlgi c) Valilik Olurları doğrultusunda gereğini rica ederim.


Hasan D. MİR
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
Ek-1 İl.Gil c) Valilik Oluru.
Ek-2 İlgi yazı örneği.

DAĞITIM:
GEREĞİ : Resmî Lise müdürlüklerine

Kuzu Kestane Sok.no.7 34710 Kadıköy Ayrıntılı Bilgi için: Aytaç Asal Kültür Bölümü
Tel:216 346 25 42 : Faks: 216 450 63 60E-Posta: kadikoy34@meh.gov.tr
Web: www.kadikoy-meb.gov.tr.

Tablo 45:Alan yazın tarama sonuçları

BOYUTLAR	LİTERATÜR SONUÇLARI
Okul etkinliğinin yönetici boyutu	<p>Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına göre dizer, planlar ve uygulamaya koyar.</p> <p>Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.</p> <p>Öğretim programlarını koordine eder.</p> <p>Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.</p> <p>Personelin okula bağlanmasını sağlar.</p> <p>öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.</p> <p>Sınıflarda olup bitenleri(ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta, sınıfta ne öğretilmekte vs.)sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.</p> <p>Sıkça okulun her tarafında görülür.</p> <p>Sürekli öğrenci ile temas halindedir.</p> <p>Okulda kuralları korumada katı; ancak adildir.</p> <p>Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.</p> <p>Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.</p>
Okul etkinliğinin öğretmen boyutu	<p>Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlamaya varmışlardır.</p> <p>Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri(teknikleri,yöntemleri)seçerler.</p> <p>Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.</p> <p>Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler.</p> <p>Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını(yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar.</p> <p>Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.</p> <p>Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar.</p> <p>Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler.</p> <p>Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar.</p> <p>Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.</p> <p>Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.</p> <p>Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.</p> <p>Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.</p> <p>Öğretimin yönetiminde;Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler. Etkinlikleri(faaliyet) birbirlerine dayandırırklar.Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.</p> <p>Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırır, Okul etkinliklerinin planlar, Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçimini uygun yapar,</p>
Okul etkinliğinin öğrenci boyutu	<p>Kendilerinden neler beklendiğini bilirler.</p> <p>Kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler.</p> <p>Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.</p> <p>Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.</p>

	<p>Birbirleri için öğretmenlik (tutorluk) yaparlar. Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.</p>
Okul etkililiğinin okul ortamı boyutu	<p>Öğretim çevresi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu niteliktedir. Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır. Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir. Yaratıcı düşünenler teşvik görür. Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (not,beklenti,inanç,uygulama ve davranışlar bütünü) vardır. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar. Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar,öğrenciler de bunun farkındadır. Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onöre edilir. Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir, anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir. Öğrencilere sorumluluk almaları için(nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir. Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders verilir. Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır. Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir. Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler. Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır. Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir. Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır. Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir. Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır. Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır. İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir. Bireysel çabayı özendirir.</p>
Okul etkililiğinin veli boyutu	<p>Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar. Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler. Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler. Öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler. Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler. Öğrenci başarısında rol almaya isteklidirler.</p>
Değişime hazırlık	<p>Bu okulda yönetici okulun amaçlarına uygun değişimleri destekler ve planlama yapar. Bu okulda yönetici değişimi gerçekleştirmede, okulun kaynak ve kabiliyetlerinin göz önüne alır.Bu okulda yönetici gelişmeye ilişkin stratejilerin seçiminde çevrenin fırsat ve olanaklarını dikkate alır. Bu okulda yönetici değişimin yaratacağı mevcut ve gelecekteki avantaj ve dezavantajları dikkate alır. Bu okulda yönetici okulda değişme faaliyeti yapılmadan önce değişim için gerekli hazırlıkları yapar. Yönetici değişimi gerekli kılan etkenler analiz edilir. Yönetici karşı karşıya kalınan sosyal, teknolojik ve ekonomik değişimlere</p>

	uygun stratejiler geliştirir.
Değişimi gerçekleştirme	Okulda değişimler planlı ve kontrollü biçimde yapılır. Yönetici okulda yapılan değişikliğe karşı direnmelere hazırlıklıdır. Yönetici okulda değişimin gerçekleştirilmesinde herkese adil görev paylaşımı yapar. Okulda değişim uygulamaları hızlı ve ani gerçekleştirilir. Okulda değişim ile ilgili konuları öğretmenlere bizzat okul yöneticisi açıklar. Okuldaki değişimin neden olduğu sorunları çözmek için değişimden etkilenenlerin görüşleri alınır. Yönetici değişim sürecinde personelin gerekli olan eğitimi için çaba harcar. Yönetici değişimin bir ekip işi olduğuna inanır. Yönetici değişim sürecinde doğabilecek riskler göze alır. Yönetici değişimi geleceğe dönük yatırım olarak algılar. Yönetici personelin koordinasyonunu takip eder. Yönetici değişim için okulun çevresinden destek alır.
Değişimi değerlendirme	Yönetici meydana gelen değişimlerin sonuçları objektif olarak değerlendirir. Yönetici okul değişimleri sonucunda doğabilecek problemlerin çözümüne ilişkin hazırlıklıdır. Yönetici değişimlerin okulun ve personelin değerlerine uygunluğu değerlendirir. Yönetici değişime karşı katı ama kuralları uygulamada adildir.
Değişimi gerekli kılan nedenler	Bireyin değişim isteği,Hükümet politikaları, Kültürler arası etkileşimler- küreselleşme, Yeni gereksinimler,Zorunlu eğitim süresi, Doğa olayları (hava koşulları, deprem gibi.), Ekonomik zorluklar(krizler gibi.), Okula devamsızlık, Denetim sisteminin yetersizliği, İletişim araçları(medy), İyi işlemeyen bürokratik yapılar, Bilim ve teknoloji alanındaki gelişme, Eğitim sisteminin gereksinimlere cevap verememesi,Nüfus hareketleri, Okulların yeniden yapılandırılması, Bireysel ve gruplar arası ilişkiler, Yönetim biliminde ki gelişmeler, Ekonomik anlayışlar ve uygulamalar, Avrupa birliği ile ilgili iç ve dış zorlamalar,okul başarısı, sınav sistemleri, müfredat düzenlemeleri
Değişimi engelleyen nedenler	Öğretmen maaşlarının yetersizliği Öğretmenlerin iyi yetiştirilememesi Eğitim ortamının yeterince demokratik olmaması Kaynakların yetersizliği(para,bina,araç...) Kaynakların dengesiz dağılımı(köy-kent) Öğretmenlik mesleğine ait değerler Toplumsal değer yargıları Okul öncesi eğitim oranının düşüklüğü Eğitimin itaati ve otoriteyi desteklemesi

<p>Önerilen yeniliklerin uygulamaya elverişli olmaması Programlarının içeriğinin değişme için uygun olmaması Okul ve sınıfın eğitim için uygun inşa edilmemiş olması Eğitimin düşünmeyi, problem çözmeyi temele almıyor olması Programların öğretim yılına uygun olmayan dağılımı İşleri kolaylaştıran yeniliklerin yapılmaması Eğitim hizmetinde bulunanlar arasındaki uyumsuzluk Okula ve okuldakilere gereken önemin verilmemesi Değişmenin yaratacağı sonuçların önceden bilinmemesi Eğitim sisteminin merkezi olması Yetersiz teknoloji ve kullanımı Öğretmen odaklı eğitim Öğretmenin hizmet içi eğitim yetersizliği Eğitimde ideolojik boyutun öne çıkarılması Değişmeyi engelleyen bürokratik yapı Yöneticilerin deneyimsizliği ve yetersizliği Yeniliklerin yönetimce desteklenmemesi Değişmeyle ilgili olumsuz yaşantılar Eğitim üzerindeki çevresel baskılar İletişim araçlarının olumsuz etkileri Yetersiz veli desteği ve katılımı Yeniliklerin eğitimcilerin değerlerine uymaması Yeniliklerin ilgi çekici olmaması Eleştiri ve itirazların ciddiye alınmaması Yöneticilerin değişmeye karşı olumsuz tutumu</p>

DEĞİŞİM YÖNETİMİ VE ETKİLİ OKUL ANKETİ

Sayın Meslektaşım,

Bu anket, okullardaki değişim sürecinin etkililiğini belirlemek için düzenlenmiştir. Anketle toplanacak bilgiler, öğretmenlerin “Değişim Yönetimi” açısından kurumlarını değerlendirmeleri için önemli olup elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçlarla bu araştırma için kullanılacak, başka kimse ya da kuruluşa verilmeyecektir. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması sizlerin anketi titizlikle ve doğru olarak doldurmanıza bağlıdır. Sizlerin 20 dakika gibi bir zamanınızı alacak olup dilerseviz araştırmanın kısa bir özeti size postalanacaktır.

Sizlerin anketi özenle dolduracağınıza olan inancımı bildirir katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla

Demet KUZUBAŞIOğLU

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümdeki sorular, çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Size uygun gelen seçeneğin yanındaki parantez içine “X” işareti koyunuz.

Cinsiyetiniz	K ()		E ()	
Kıdeminiz	5 yıldan az ()	5-10 yıl ()	11-20 yıl ()	
	21-25 yıl ()	26-30 yıl ()	31 yıldan çok ()	
Eğitim durumunuz	Eğitim Enstitüsü ()			
	Eğitim Fakültesi ()			
	Fakülte(diğer) ()			
	Yüksek lisans, Doktora ()			
	Diğer(Belirtiniz.)			
Branşınız(Belirtiniz)			
Bu okuldaki hizmet süreniz	1-3 yıl ()	4-6 yıl ()	7-9 yıl ()	10 ve üstünde ()

AÇIKLAMA

Bu bölümde sizin, aşağıdaki ifadelere (görüşlere) ne derecede katıldığınızı tespit edilmek istenmektedir.

Her ifadenin kendi okulunuz ve okulunuzdaki uygulamalarda ne derecede gerçekleştirildiğine ne kadar katıldığınızı düşününüz. Sonra da bu katılma durumunuzu gösteren ifadenin sağındaki uygun olan bölüme “ X” işareti koyunuz. Boş Madde Bırakmayınız. Her ifade için sadece bir karenin işaretleneceğini unutmayınız.

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
1. Okul yöneticimiz, eğitim ve öğretim etkinliklerini önceden planlar.					
2. Okul yöneticimiz, öğrenci başarısı için gerekli önlemleri alır.					
3. Okul yöneticimiz, eğitim ve öğretim sürecini sürekli denetleyerek değerlendirir.					
4. Okul yöneticimiz, öğretmenlerin branşlarında kendilerini geliştirmeleri konusunda onları destekler.					
5. Okul yöneticimiz, sınıflardaki eğitim ve öğretim etkinliklerini sınıfları bizzat ziyaret ederek takip eder.					
6. Okul yöneticimiz, eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesine ilişkin sorun yaşayan herkesle eşit şekilde ilgilenir.					
7. Okul yöneticimiz, okulda kuralları uygulamada her zaman kararlı bir tutum içindedir.					
8. Okul yöneticimiz, eğitim ve öğretimin kalitesinin yükseltilmesi konusunda öğretmenlerle işbirliği yapar.					
9. Okulumuzda, okulun amaçlarına yönelik, öğretimden neler beklendiği konusunda öğretmenler arasında işbirliği vardır.					
10. Okulumuzda, eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlanan şekilde uygulanmasında sorunlar yaşanır.					
11. Okulumuzda öğretmenler, öğrencileri öğrenmeleri için farklı eğitim faaliyetlerine yönlendirirler.					
12. Okulumuzda öğretmenler, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanırlar.					
13. Okulumuzda öğretmenler, öğrencilerin yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.					
14. Okulumuzda öğretmenler, zümre arkadaşları ile sürekli bilgi alışverişi içindedirler.					
15. Okulumuzda öğretmenler, öğrencilerin her konudaki sorunlarını çözmeye çalışırlar.					
16. Okulumuzda öğretmenler, diğer branş öğretmenleriyle okul başarısı için sürekli dayanışma içindedir.					
17. Okulumuzun öğretim çevresi, öğrenciler için okul başarısına katkı sağlayacak nitelikte değildir.					
18. Okulumuzda öğretmenler, yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler.					
19. Okulumuzda başarılı personel için bir ödüllendirme sistemi yoktur.					
20. Okulumuzda yaratıcı düşüncüyü geliştirmek için projelere destek verilir.					
21. Okulumuzda değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (not,beklenti,inanç,uygulama ve davranışlar bütünü) oluşmamıştır.					
22. Öğrencilerimiz, okul ortamının iyileştirilmesi için gösterilen çabaların farkındadırlar.					
23. Okulumuzda öğrencilere sorumluluk almaları için(kültüpler, öğrenci temsilciliği gibi) fırsat ve imkân verilir.					

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
24. Okulda herkes, kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılır.					
25. Öğretmen ve yöneticiler arasında, okulun disiplin politikalarının uygulanışı konusunda anlayış birliği yoktur.					
26. Okulumuzda paylaşılmış bir yönetim anlayışı hakim değildir.					
27. Her öğretmen, derslerini işlerken amaçlarını öğrencilere açıkça belirtir.					
28. Okulumuzda öğrenciler, kendi sorumluluklarının farkındadırlar.					
29. Okulumuzda öğrenciler, sistemli olarak değerlendirilirler.					
30. Okulumuzda veliler ile okul yönetimi arasında etkili bir iletişim sağlanamamaktadır.					
31. Okulumuzda veliler, okuldaki eğitim ve öğretim programlarının işlevliliğini çocukları vasıtasıyla takip ederler.					
32. Okulumuzda yönetici, okulun amaçlarına uygun olan yenilikleri destekler.					
33. Okulumuzda yöneticinin çabaları, değişimleri sürdürmek için yetersizdir.					
34. Okulumuzda veliler, öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle işbirliği yaparak çözümlenebilir.					
35. Okul yöneticimiz, eğitim programlarındaki değişimlerin uygulanmasında, okul ortamını ve öğretmen yeterliliklerini göz önüne alır.					
36. Okul yöneticimiz, gelişme ve yeniliklere ilişkin stratejilerin seçiminde çevrenin fırsat ve olanaklarını dikkate alır.					
37. Okul yöneticimiz , okul programlarındaki değişimlerin yaratacağı mevcut ve gelecekteki avantaj ve dezavantajları dikkate alır.					
38. Okul yöneticimiz , eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki değişim için gerekli hazırlıkları yapar.					
39. Okulumuzda değişimler, her zaman planlı biçimde yapılmaz.					
40. Yöneticimiz , okulda yapılan değişikliğe karşı direnmelere hazırlıktır.					
41. Yöneticimiz , okulda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesinde herkese adil görev paylaşımı yapar.					
42. Okulda, değişime uygulamaları hızlı ve ani gerçekleştirilir.					
43. Okulumuzdaki değişimin neden olduğu sorunları çözmek için değişimden etkilenenlerin görüşleri alınır.					
44. Yöneticimiz, değişimi gerekli kılan etkenleri analiz eder.					
45. Yöneticimiz, değişim sürecinde öğretmenlerin eğitimi için gerekli olan desteği vermez.					
46. Yöneticimiz, değişimi geleceğe dönük yatırım olarak algıladığı için bu günden sorumlu olduğunu düşünür.					
47. Yöneticimiz, değişim için okulun çevresinden ve velilerden destek bekler.					
48. Yöneticimiz, meydana gelen değişimlerin sonuçlarını objektif olarak değerlendirir.					
49. Yöneticimiz, okuldaki değişimler sonucunda doğabilecek problemlerin çözümüne ilişkin hazırlıktır.					

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
50. Yöneticimiz, okul ile ilgili gerçekleştirilmek istenen değişimlerin kendi değerlerine uygun olmasını ön planda tutar.					
51. Okulumuzda öğretmenlerin kendini geliştirmeye istekli olması, yöneticinin değişimi desteklemesini sağlar.					
52. Veli ve öğrencilerin gelişmeye istekli olmaları, okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttırmaya zorlamaktadır.					
53. Okulumuzda eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili yeni gelişmeler için belli aralıklarla toplantılar yapılır.					
54. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yeniden düzenlenmesini gerekli kılmaktadır.					
55. Okulumuz, değişim programlarının uygulanması için gerekli olan mali imkânlarla sahip değildir.					
56. Okulumuzda, değişimi gerekli kılan iç ve dış çevre baskıları tanımlanarak ifade edilmektedir.					
57. Okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili gelişmelerin uygulanması konusunda alınan kararlar planlı şekilde uygulanmaz.					
58. Okulumuzun başarı oranlarının diğer okullara göre düşük olması değişimi gerekli kılmaktadır.					
59. Yönetim ve öğretmenler arasındaki iletişim eksikliği, okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gelişimini engellemektedir.					
60. Yönetici ve öğretmenler arasındaki görüş farklılıkları, okulumuzda değişimi engellemektedir.					
61. Öğretmenlerin kendilerini mesleki alanda yetiştirmemeleri, okulumuzda değişim faaliyetlerinin gerçekleşmesini engellemektedir.					
62. Okul yöneticimiz, gelişmeye ilişkin eleştiri ve itirazlara kayıtsız kalmaktadır.					
63. Okulumuzda değişimle ilgili geçmişteki olumsuz deneyimler değişimi engellemektedir.					
64. Değişimin yaratacağı sonuçların önceden kestirilememiş olması okulumuzda değişim girişimlerini engellemektedir.					
65. Okul yöneticimiz, ortak bir değişim gereksinimi duygusu geliştirmek için okulun bütün üyeleri ile etkili bir iletişim kurmaktadır.					
66. Okul yöneticimiz, okul kültürünü değişime uygunluğu açısından değerlendirir.					
67. Okulumuzda, gerçekleştirilen değişimlerin eğitim sistemi, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bıraktığı etkiler değerlendirilir.					
68. Okulumuzda, yeniliklerin eğiticinin değerlerine uymaması ve ilgi çekici olmaması değişimi engellemektedir.					
69. Okulumuzda, değişim sürecini kontrol amaçlı düzenli ve etkili toplantılar yapılmaktadır.					
70. Okulumuzda, değişimin devam etmesi veya etmemesi konusunda değerlendirmeler yapılmamaktadır.					

Anket sona ermiştir. Boş madde bırakıp bırakmadığınızı kontrol ediniz. TEŞEKKÜRLER

Tablo 46:“ Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” nin madde bazında frekans, ortalama yüzde değerleri

	SEÇENEKLER										X̄
	hiç		az		orta		çok		tam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
71. Okul yöneticimiz, eğitim ve öğretim etkinliklerini önceden planlar.	2	,7	12	4,3	68	24,5	105	37,8	91	32,7	3,97
72. Okul yöneticimiz, öğrenci başarıları için gerekli önlemleri alır.	3	1,1	11	4,0	67	24,1	122	43,9	75	27,0	3,92
73. Okul yöneticimiz, eğitim ve öğretim sürecini sürekli denetleyerek değerlendirir.	1	,4	14	5,0	53	19,1	116	41,7	94	33,8	4,04
74. Okul yöneticimiz, öğretmenlerin branşlarında kendilerini geliştirmeleri konusunda onları destekler.	7	2,5	25	9,0	55	19,8	115	41,4	76	27,3	3,82
75. Okul yöneticimiz, sınıflardaki eğitim ve öğretim etkinliklerini sınıfları bizzat ziyaret ederek takip eder.	7	2,5	31	11,2	73	26,3	79	28,4	88	31,7	3,76
76. Okul yöneticimiz, eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesine ilişkin sorun yaşayan herkesle eşit şekilde ilgilenir.	7	2,5	20	7,2	53	19,1	103	37,1	95	34,2	3,93
77. Okul yöneticimiz, okulda kuralları uygulamada her zaman kararlı bir tutum içindedir.	7	2,5	12	4,3	53	19,1	102	36,7	104	37,4	4,02
78. Okul yöneticimiz, eğitim ve öğretimin kalitesinin yükseltilmesi konusunda öğretmenlerle işbirliği yapar.	5	1,8	19	6,8	40	14,4	119	42,8	95	34,2	4,01
79. Okulumuzda, okulun amaçlarına yönelik, öğretimden neler beklendiği konusunda öğretmenler arasında işbirliği vardır.	11	4,0	35	12,6	95	34,2	85	30,6	52	18,7	3,47
80. Okulumuzda, eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlanan şekilde uygulanmasında sorunlar yaşanır.	ANALİZ DIŞI BIRAKILMIŞTIR.										
81. Okulumuzda öğretmenler, öğrencileri öğrenmeleri için farklı eğitim faaliyetlerine yönlendirirler.	8	2,9	32	11,5	106	38,1	94	33,8	37	13,3	3,44
82. Okulumuzda öğretmenler, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanırlar.	23	8,3	48	17,3	93	33,5	78	28,1	36	12,9	3,20
83. Okulumuzda öğretmenler, öğrencilerin yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	8	2,9	32	11,5	102	36,7	101	36,3	35	12,6	3,44
84. Okulumuzda öğretmenler, zümre arkadaşları ile sürekli bilgi alışverişi içindedirler.	12	4,3	32	11,5	76	27,3	96	34,5	62	22,3	3,59
85. Okulumuzda öğretmenler, öğrencilerin her konudaki sorunlarını çözmeye çalışırlar.	8	2,9	30	10,8	82	29,5	100	36,0	58	20,9	3,61
86. Okulumuzda öğretmenler, diğer branş öğretmenleriyle okul başarıları için sürekli dayanışma içindedir.	15	5,4	42	15,1	89	32,0	81	29,1	51	18,3	3,40
87. Okulumuzun öğretim çevresi, öğrenciler için okul başarısına katkı sağlayacak nitelikte değildir.	110	39,6	51	18,3	56	20,1	39	14,0	22	7,9	2,32
88. Okulumuzda öğretmenler, yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler.	9	3,2	21	7,6	91	32,7	96	34,5	61	21,9	3,64
89. Okulumuzda başarılı personel için bir ödüllendirme sistemi yoktur.	32	11,5	59	21,2	79	28,4	61	21,9	47	16,9	3,12
90. Okulumuzda yaratıcı düşünceleri geliştirmek için projelere destek verilir.	12	4,3	27	9,7	90	32,4	96	34,5	53	19,1	3,54
91. Okulumuzda değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (not,beklenti,inaç,uygulama ve davranışlar bütünü) oluşmamıştır.	81	29,1	64	23,0	93	33,5	27	9,7	13	4,7	2,38
92. Öğrencilerimiz, okul ortamının iyileştirilmesi için gösterilen çabaların farkındadırlar.	17	6,1	41	14,7	97	34,9	91	32,7	32	11,5	3,29
93. Okulumuzda öğrencilere sorumluluk almaları için(kulüpler, öğrenci temsilciliği gibi) fırsat ve imkân verilir.	1	,4	14	5,0	57	20,5	123	44,2	83	29,9	3,98
94. Okulda herkes, kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılır.	13	4,7	30	10,8	102	36,7	94	33,8	39	14,0	3,42
95. Öğretmen ve yöneticiler arasında, okulun disiplin politikalarının uygulanışı konusunda anlayış birliği yoktur.	98	35,3	71	25,5	63	22,7	38	13,7	8	2,9	2,23
96. Okulumuzda paylaşılmış bir yönetim anlayışı hakim değildir.	95	34,2	66	23,7	72	25,9	33	11,9	12	4,3	2,28
97. Her öğretmen, derslerini işlerken amaçlarını öğrencilere açıkça belirtir.	5	1,8	24	8,6	96	34,5	102	36,7	51	18,3	3,61
98. Okulumuzda öğrenciler, kendi sorumluluklarının farkındadırlar.	18	6,5	62	22,3	113	40,6	62	22,3	23	8,3	3,04
99. Okulumuzda öğrenciler, sistemli olarak değerlendirilirler.	8	2,9	26	9,4	110	39,6	98	35,3	36	12,9	3,46
100. Okulumuzda veliler ile okul yönetimi arasında etkili bir iletişim sağlanamamaktadır.	73	26,3	77	27,7	76	27,3	33	11,9	19	6,8	2,45
101. Okulumuzda veliler, okuldaki eğitim ve öğretim programlarının işlerliliğini çocukları vastasıyla takip ederler.	25	9,0	55	19,8	110	39,6	66	23,7	22	7,9	3,02
102. Okulumuzda yönetici, okulun amaçlarına uygun olan yenilikleri destekler.	25	9,0	55	19,8	110	39,6	66	23,7	22	7,9	3,87
103. Okulumuzda yöneticinin çabaları, değişimleri sürdürmek için yetersizdir.	93	33,5	76	27,3	68	24,5	32	11,5	9	3,2	2,24
104. Okulumuzda veliler, öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle işbirliği yaparak çözümlenebilir.	8	2,9	26	9,4	74	26,6	105	37,8	65	23,4	3,69
105. Okul yöneticimiz, eğitim programlarındaki değişimlerin uygulanmasında, okul ortamını ve öğretmen yeterliliklerini göz önüne alır.	4	1,4	25	9,0	80	28,8	121	43,5	48	17,3	3,66
106. Okul yöneticimiz, gelişme ve yeniliklere ilişkin stratejilerin seçiminde çevrenin fırsat ve olanaklarını dikkate alır.	3	1,1	13	4,7	80	28,8	127	45,7	55	19,8	3,78
107. Okul yöneticimiz, okul programlarındaki değişimlerin yaratacağı mevcut ve gelecekteki avantaj ve dezavantajları dikkate alır.	4	1,4	15	5,4	86	30,9	116	41,7	57	20,5	3,74
108. Okul yöneticimiz, eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki değişim için	5	1,8	25	9,0	61	21,9	116	41,7	71	25,5	3,80

gerekli hazırlıkları yapar.												
109. Okulumuzda değişimler, her zaman planlı biçimde yapılmaz.	75	27,0	84	30,2	85	30,6	27	9,7	7	2,5	2,31	
110. Yöneticimiz , okulda yapılan değişikliğe karşı direnmelere hazırlıktır.	21	7,6	41	14,7	85	30,6	89	32,0	41	14,7	3,31	
111. Yöneticimiz , okulda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesinde herkese adil görev paylaşımı yapar.	15	5,4	32	11,5	74	26,6	109	39,2	48	17,3	3,51	
112. Okulda, değişime uygulamaları hızlı ve ani gerçekleştirilir.	ANALİZ DIŞI BIRAKILMIŞTIR.											
113. Okulumuzdaki değişimin neden olduğu sorunları çözmek için değişimden etkilenenlerin görüşleri alınır.	15	5,4	42	15,1	94	33,8	95	34,2	32	11,5	3,52	
114. Yöneticimiz, değişimi gerekli kılan etkenleri analiz eder.	11	4,0	25	9,0	97	34,9	99	35,6	46	16,5	1,96	
115. Yöneticimiz, değişim sürecinde öğretmenlerin eğitimi için gerekli olan desteği vermez.	126	45,3	73	26,3	53	19,1	17	6,1	9	3,2	3,60	
116. Yöneticimiz, değişimi geleceğe dönük yatırım olarak algıladığı için bu gündən sorumlu olduğunu düşünür.	14	5,0	26	9,4	77	27,7	102	36,7	59	21,2	3,97	
117. Yöneticimiz, değişim için okulun çevresinden ve velilerden destek bekler.	3	1,1	9	3,2	65	23,4	118	42,4	83	29,9	3,79	
118. Yöneticimiz, meydana gelen değişimlerin sonuçlarını objektif olarak değerlendirir.	6	2,2	20	7,2	72	25,9	109	39,2	71	25,5	3,71	
119. Yöneticimiz, okuldaki değişimler sonucunda doğabilecek problemlerin çözümüne ilişkin hazırlıktır.	7	2,5	23	8,3	81	29,1	99	35,6	68	24,5	2,88	
120. Yöneticimiz, okul ile ilgili gerçekleştirilmek istenen değişimlerin kendi değerlerine uygun olmasını ön planda tutar.	49	17,6	55	19,8	79	28,4	71	25,5	24	8,6	3,81	
121. Okulumuzda öğretmenlerin kendini geliştirmeye istekli olması, yöneticinin değişimi desteklemesini sağlar.	3	1,1	19	6,8	73	26,3	115	41,4	68	24,5	3,55	
122. Veli ve öğrencilerin gelişmeye istekli olmaları, okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttırmaya zorlamaktadır.	14	5,0	33	11,9	80	28,8	89	32,0	62	22,3	3,69	
123. Okulumuzda eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili yeni gelişmeler için belli aralıklarla toplantılar yapılır.	14	5,0	33	11,9	80	28,8	89	32,0	62	22,3	3,81	
124. Bilim ve teknolojiye ilişkin gelişmeler, okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yeniden düzenlenmesini gerekli kılmaktadır.	6	2,2	30	10,8	59	21,2	99	35,6	84	30,2	3,18	
125. Okulumuz, değişim programlarının uygulanması için gerekli olan mali imkânlarla sahip değildir.	35	12,6	48	17,3	88	31,7	47	16,9	60	21,6	3,05	
126. Okulumuzda, değişimi gerekli kılan iç ve dış çevre baskıları tanımlanarak ifade edilmektedir.	25	9,0	41	14,7	128	46,0	62	22,3	22	7,9	2,14	
127. Okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili gelişmelerin uygulanması konusunda alınan kararlar planlı şekilde uygulanmaz.	98	35,3	82	29,5	66	23,7	25	9,0	7	2,5	1,94	
128. Okulumuzun başarı oranlarının diğer okullara göre düşük olması değişimi gerekli kılmaktadır.	ANALİZ DIŞI BIRAKILMIŞTIR.											
129. Yönetim ve öğretmenler arasındaki iletişim eksikliği, okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gelişimini engellemektedir.	ANALİZ DIŞI BIRAKILMIŞTIR.											
130. Yönetici ve öğretmenler arasındaki görüş farklılıkları, okulumuzda değişimi engellemektedir.	ANALİZ DIŞI BIRAKILMIŞTIR.											
131. Öğretmenlerin kendilerini mesleki alanda yetiştirmemeleri, okulumuzda değişim faaliyetlerinin gerçekleşmesini engellemektedir.	ANALİZ DIŞI BIRAKILMIŞTIR.											
132. Okul yöneticimiz, gelişmeye ilişkin eleştiri ve itirazlara kayıtsız kalmaktadır.	128	46,0	75	27,0	48	17,3	17	6,1	10	3,6	2,40	
133. Okulumuzda değişimle ilgili geçmişteki olumsuz deneyimler değişimi engellemektedir.	ANALİZ DIŞI BIRAKILMIŞTIR.											
134. Değişimin yaratacağı sonuçların önceden kestirilememiş olması okulumuzda değişim girişimlerini engellemektedir.	ANALİZ DIŞI BIRAKILMIŞTIR.											
135. Okul yöneticimiz, ortak bir değişim gereksinimi duygusu geliştirmek için okulun bütün üyeleri ile etkili bir iletişim kurmaktadır.	11	4,0	33	11,9	91	32,7	95	34,2	48	17,3	3,44	
136. Okul yöneticimiz, okul kültürünü değişime uygunluğu açısından değerlendirir.	7	2,5	23	8,3	88	31,7	112	40,3	48	17,3	3,59	
137. Okulumuzda, gerçekleştirilen değişimlerin eğitim sistemi, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bıraktığı etkiler değerlendirilir.	12	4,3	27	9,7	91	32,7	105	37,8	43	15,5	3,61	
138. Okulumuzda, yeniliklerin eğitimcinin değerlerine uymaması ve ilgi çekici olmaması değişimi engellemektedir.	ANALİZ DIŞI BIRAKILMIŞTIR.											
139. Okulumuzda, değişim sürecini kontrol amaçlı düzenli ve etkili toplantılar yapılmaktadır.	21	7,6	42	15,1	90	32,4	86	30,9	39	14,0	2,32	
140. Okulumuzda, değişimin devam etmesi veya etmemesi konusunda değerlendirmeler yapılmamaktadır.	88	31,7	64	23,0	73	26,3	34	12,2	19	6,8	3,64	