

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI ANA**  
**BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN**  
**YÖNETİCİLERİN ATALET DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Selvihan YALÇINER**

**LefkoŐa**  
**Haziran, 2021**

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI ANA**  
**BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN**  
**YÖNETİCİLERİN ATALET DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Selvihan YALÇINER**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Hüseyin BİCEN**

**LefkoŐa**  
**Haziran, 2021**

**Onay**

Yakın Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Selvihan YALÇINER' in “**Öğretmenlerin Değişim Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Yöneticilerin Atalet Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi**” isimli tezi başlıklı tezi Mayıs 2021 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

	Adı – Soyadı	İmza
Başkan :	Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR	.....
Üye :	Prof. Dr. Gökmen DAĞLI	.....
Üye :	Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR	.....
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Meryem BASTAS	.....
Üye (Danışmanlar) :	Prof. Dr. Hüseyin BİCEN	.....

**Onay**

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2021  
Prof. Dr. K. Hüsnü Can Başer

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü**

### **Etik İlkelere Uygunluk Beyanı**

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Selvihan YALÇINER

13/07/2021

## Teşekkür

Tez çalışmam sırasındaki katkılarından dolayı Değerli Hocam ve Tez Danışmanım **Prof. Dr. Hüseyin BİCEN**'e, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü **Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL**'a, Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı **Prof. Dr. Zehra ALTINAY GAZİ**'ye, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı Başkanı **Prof. Dr. Gökmen DAĞLI**'ya ve doktora tez çalışmam sırasındaki verileri toplama aşamasında emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Selvihan YALÇINER

## Özet

### Öğretmenlerin Değişim Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Yöneticilerin Atalet Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

Yalçın, Selvihan

Doktora, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin BİCEN

Haziran 2021, 250 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel değişime dair düşüncelerinin yöneticilerin ve örgütün ataletine ne düzeyde etki ettiğini saptamak ve buna bağlı olarak eğitim kurumlarına ait bu özellikleri ortaya koymaktır. Ayrıca eğitim yöneticilerine örgütsel değişim ve örgütsel atalet hakkında önerilerde bulunmak, örgütsel değişim ve örgütsel atalet hakkında onlara bilgiler vererek ihtiyaç ve isteklerini en iyi şekilde karşılayacak verileri sunmak ve eğitimde örgütsel değişimin yükseltilecek örgütsel ataletin azaltılmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırmaya Erzincan il merkezindeki okullarda çalışan toplam 2113 öğretmen ve yöneticiden (212'si yönetici olmak üzere) nicel araştırma için rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 645'i öğretmen 99'u eğitim yöneticisi toplamda 744 eğitimci katılırken nitel araştırma için ise yine aynı kişilerden gönüllülük esasına göre 77 öğretmen ve 11 eğitim yöneticisi katılmıştır.

Araştırmanın sonuç kısmında yapılan nicel analizler sonucunda örgütsel değişim ve örgütsel atalet ölçekleri arasında ilişki bulunmamıştır. Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri okulda değişim ihtiyacını belirleme, okulda değişimi uygulama, değişimi değerlendirme ve değişim yönetimi geneli arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Ayrıca örgütsel atalet alt ölçekleri bilgi ataleti, deneyim ataleti ve örgütsel atalet geneli ölçekleri arasında da pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin Örgütsel Değişim Ölçeğinden aldıkları puanların yöneticilerin örgütsel atalet ölçeği puanlarını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Değişimin yönetildiği okullarda atalet bulunmamaktadır. Değişim yönetiminin ataleti ortadan

kaldırma özelliği olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile değişimin olduğu okullarda atalet bulunmamaktadır.

Nitel analizler sonucunda öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin örgütsel değişim yönetimleri konusundaki görüşlerine bakıldığında söz konusu 5 ana temadan “Yöneticilerinin Değişimin Devamını İsteyip İstememeleri” temasında yoğunlaştıkları, eğitim yöneticilerinin ise örgütsel atalet konusundaki görüşlerinin söz konusu 5 ana temadan “Sorun Çözme” temasında yoğunlaştığı belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** eğitim, eğitim yönetimi, öğretmen, değişim yönetimi, atalet

## **Abstract**

### **The Effect Of The Teachers' Views On Change Management On The Involvement Levels Of The Managers**

**Yalçın, Selvihan**

**PhD, Department of Educational Administration Supervision Economics  
and Planning**

**Thesis Supervisor: Prof. Dr. Hüseyin BİCEN**

**June 2021, 250 Pages**

The main purpose of this research is to determine to what extent teachers' thoughts on organizational change in educational institutions affect the inertia of administrators and the organization, and accordingly, to reveal these characteristics of educational institutions. In addition, it is aimed to make suggestions to educational administrators about organizational change and organizational inertia, to provide them with information about organizational change and organizational inertia, to present the data that will best meet their needs and wishes, and to contribute to reducing organizational inertia by increasing organizational change in education.

While a total of 744 educators, including 645 teachers and 99 education administrators, determined by random sampling method for quantitative research, out of a total of 2113 teachers and administrators (212 administrators) working in schools in the city center of Erzincan, participated in the research, while for qualitative research, the same people were recruited on a voluntary basis. 77 teachers and 11 education administrators participated.

As a result of the quantitative analyzes made in the conclusion part of the research, no relationship was found between organizational change and organizational inertia scales. A positive relationship was found between the subscales of the change management scale, determining the need for change at school, implementing change at school, evaluating change and overall change management. In addition, a positive relationship was found between organizational inertia subscales, knowledge inertia, experience inertia, and overall organizational inertia. It was concluded that the scores of the teachers from the Organizational Change Scale



did not predict the organizational inertia scale scores of the administrators. There is no inertia in schools where change is managed. It can be said that change management has the feature of eliminating inertia. In other words, there is no inertia in schools where there is change.

As a result of the qualitative analyzes, when the views of the education administrators on the management of organizational change were examined, it was determined that they concentrated on the theme of "whether their administrators want the change to continue", while the opinions of the education administrators on the organizational inertia were concentrated on the "Problem Solving" theme from the 5 main themes.

***Keywords:*** education, education management, teacher, change management, inertia

## İçindekiler

Onay .....	1
Etik İlkeler Uygunluk Beyanı .....	2
Teşekkür .....	3
Özet .....	4
Abstract .....	6
İçindekiler .....	8
Tablolar Listesi.....	13
Şekiller Listesi.....	17
Kısaltmalar .....	18
BÖLÜM I.....	19
Giriş.....	19
Problem Durumu .....	19
Araştırmanın Amacı .....	22
Araştırmanın Önemi .....	24
Çalışmanın Sınırlılıkları .....	25
Tanımlar .....	25
BÖLÜM II.....	27
Kuramsal Temeller.....	27
Eğitim Yönetimi .....	27
Liderlik ve Yönetim İlişkisi.....	29
Okulun Etkililiği .....	30
Eğitim Yönetimi ve Liderlik Teorileri.....	31
Eğitim Liderliği .....	32
Eğitim Yönetiminde Kavramsal Beceriler. ....	34
Okullarda Örgütlenme.....	38
Eğitimde Değişim Yönetimi .....	39
Değişim Yönetimi .....	42
Değişim Yönetiminin Önemi.....	43
Değişim Nedenleri .....	45
Değişim Yönetiminin Kökenleri.....	46

Kamu Sektöründe Örgütsel Değişimin Özellikleri.....	51
Değişim ilkeleri nelerdir?.....	51
Bir organizasyonda değişiklik en iyi nasıl uygulanabilir? .....	53
Değişimi yönetmenin önemi nedir? .....	54
Değişim ve Yönetim Kavramı .....	55
Farklı / Ortak Örgütsel Değişiklikler .....	56
Planlanmamış ve Planlanan Değişiklik.....	57
Sürekli Değişime Karşı Epizodik.....	57
Değişim Nedenleri .....	57
Değişim Modelleri .....	58
Kurt Lewin'in Değişim Modeli. ....	59
McKinsey 7 S Modeli. ....	61
Kotter'in Değişim Yönetimi Teorisi.....	64
Kübler-Ross Beş Aşamalı Model.....	68
Chin ve Benne'nin "İnsan Sistemindeki Değişimleri Etkileme". ....	70
Bullock ve Bant'ın Planlanan Değişim Aşamaları. ....	71
Beckhard ve Harris Değişim Formülü. ....	72
Modellerin Değerlendirilmesi. ....	73
Değişim Yönetimi Projeleri. ....	74
Dış ve İç Etkiler. ....	74
Değişim Stratejileri ve Yaklaşımları.....	77
Atalet Yönetimi .....	80
Örgütsel Değişim ve Yapısal Atalet .....	82
Atalet Teorisi ve Rutinlerin Değiştirilmesi.....	83
Yapısal Atalet Sınıflandırması: Yapısal Tepkideki Varyasyonlar.....	85
Yapısal Atalet Tepkilerinin Bir Sınıflandırması. ....	91
Yapısal Atalet Türleri ve Benimsenmesi. ....	92
Çevresel Sarsıntılar ve Yapısal Atalet Tepkileri.....	94
Aşırı Kaynaklar ve Yapısal Atalet Tepkileri.....	96
Atalet Yönetimi ile Değişim İlişkisi .....	99
Alanla İlgili Araştırmalar .....	100
Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	100

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	101
BÖLÜM III .....	106
Yöntem.....	106
Araştırmanın Modeli .....	106
Araştırmanın Evren ve Örnekleme.....	108
Veri Toplama Araçları.....	110
Nicel Araştırma Veri Toplama Araçları .....	110
Sosyo-demografik Verilere Ait Form .....	111
Örgütsel Değişim Ölçeği (ÖDÖ) .....	111
Örgütsel Atalet Ölçeği (ÖAÖ).....	111
Nicel Araştırma Veri Toplanması.....	112
Nicel Verilerin Verilerin İstatistiksel Değerlendirilmesi.....	112
Nitel Araştırma Soruları .....	112
Nitel Verilerin Toplanması .....	113
Geçerlik ve Güvenirlik .....	113
Nitel Veri Toplama Süreci.....	115
Verilerin Toplanmasında Etik Süreç .....	115
Araştırmanın Fiilen Yürütüleceği Birimin Bağlı Olduğu Kurumdan İzin	
Alınması. ....	115
Araştırma İçin Katılımcıların Bilgilendirilmesi ve Katılım İçin İzin	
Formlarının Doldurulması.....	115
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	116
BÖLÜM IV .....	118
Bulgular.....	118
Öğretmenlerin Nicel Verilerine Ait Bulgular.....	118
Sosyo-Demografik Bulgular .....	118
Örgütsel Değişim Tanımlayıcı İstatistikler, Normal Dağılım Bulguları ve T Testi	
ve Varyans Analizleri .....	120
Tanımlayıcı İstatistikler. ....	120
Normal Dağılım Bulguları. ....	121
Güvenirlik Analizi ve Faktör Analizi Sonuçları. ....	122
Güvenilirlik Analizi .....	122

Faktör Analizi .....	124
T Testi ve Varyans Analizleri .....	128
Eğitim Yöneticilerinin Nicel Verilerine Ait Bulgular .....	139
Sosyo-Demografik Bulgular .....	139
Tanımlayıcı İstatistikler, Normal Dağılım Bulguları ve T Testi ve Varyans Analizleri .....	140
Tanımlayıcı İstatistikler. ....	140
Normal Dağılım Bulguları. ....	142
Güvenirlilik Analizi ve Faktör Analizi Sonuçları. ....	143
Güvenilirlik Analizi .....	143
Faktör Analizi .....	144
T Testi ve Varyans Analizleri .....	146
Korelasyon Analizleri .....	155
Regresyon Analizleri .....	158
Nitel Verilere Ait Bulgular .....	160
Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Bulguları .....	160
Öğretmenlerin Değişim Yönetimi Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	162
Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişimi İsteyip İstememe Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	162
Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişim Alanını Belirleyip Belirleyememelerine İlişkin Bulgular .....	166
Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişimin Devamını İsteyip İstememelerine İlişkin Bulgular .....	171
Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişim Sırasında Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	175
Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Açık ve Net Bir Kişi Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	179
Eğitim Yöneticilerinin Sosyo-Demografik Bulguları.....	184
Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Atalet Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	185
Eğitim Yöneticilerinin Öğrenme İstekleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	185
Eğitim Yöneticilerinin Sorun Çözmeleriyle İlgili Bulgular.....	186

Eğitim Yöneticilerinin Alışkanlıkları ve Düşünceleriyle İlgili Bulgular .....	187
Eğitim Yöneticilerinin Bilgi ve Tecrübeleri İle İlgili Bulgular .....	188
Eğitim Yöneticilerine Öğrencilerinin Bakış Açılılarıyla İlgili Bulgular .....	189
BÖLÜM V .....	190
Tartışma.....	190
Nicel Çalışma Sonuçları.....	190
Nitel Çalışma Sonuçları.....	200
BÖLÜM VI.....	207
Sonuç ve Öneriler.....	207
Araştırmanın Nicel Sonuçları .....	207
Öğretmenlerin Örgütsel Değişim Yönetimi Nicel Analiz Sonuçları .....	207
Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Atalet Nicel Analiz Sonuçları .....	208
Araştırmanın Nitel Sonuçları.....	210
Öğretmenlerin Örgütsel Değişim Yönetimi Nitel Analiz Sonuçları.....	210
Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Atalet Nitel Analiz Sonuçları.....	211
Öneriler.....	211
Kaynakça.....	214
Ekler .....	232
Ek 1. Araştırma Formu .....	232
Ek 2. Örgütsel Değişim Nitel Soruları .....	238
Ek 3. Örgütsel Atalet Nitel Soruları .....	239
Ek 4. Milli Eğitim Bakanlığı Yönetim Bilgi Sistemi (Erzincan-Merkez).....	240
Ek 5. Evren ve Örneklem Hesaplama Tablosu.....	242
Ek 6. Etik Kurul Onayı.....	244
Ek 7. Araştırma İzni .....	245
Ek 8. Ölçek İzinleri .....	246
Ek 9. İntihal Raporu .....	247
Ek 10. Öz Geçmiş.....	248
Ek 11. Araştırmaya Katılım Formu Onayı .....	249

## Tablolar Listesi

Tablo 1. Yönetim ve Liderlik Modellerinin Tipolojisi .....	32
Tablo 2. Araştırmanın Katılan Öğretmenlerin Sayı ve Yüzdeleri.....	109
Tablo 3. Öğretmen Kodları .....	116
Tablo 4. Eğitim Yöneticisi Kodları.....	117
Tablo 5. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları-I.....	118
Tablo 6. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları-II .....	120
Tablo 7. Örgütsel Değişim Ölçeği Değişkenine Dair Tanımlayıcı İstatistikler .....	121
Tablo 8. Tek-Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi .....	122
Tablo 9. Örgütsel Değişim Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi .....	122
Tablo 10. Örgütsel Değişim Ölçeği Maddelerine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları .....	123
Tablo 11. Örgütsel Değişim Ölçeği Örneklem Uygunluğu .....	124
Tablo 12. Örgütsel Değişim Ölçeği Faktör Matrisi .....	125
Tablo 13. Örgütsel Değişim Ölçeği Pattern Matrisi .....	126
Tablo 14. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	128
Tablo 15. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	129
Tablo 16. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	130
Tablo 17. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	131
Tablo 18. Öğretmenlerin Çocuk Bulunma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	131
Tablo 19. Öğretmenlerin Çocuk Sayılarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	132
Tablo 20. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	133
Tablo 21. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	134

Tablo 22. Öğretmenlerin Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	135
Tablo 23. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	135
Tablo 24. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Kurum Türüne Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	136
Tablo 25. H1: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik bilgilerinin örgütsel değişime etkisi vardır.” Hipotezi İncelemesi .....	137
Tablo 26. Eğitim Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	139
Tablo 27. Örgütsel Atalete Dair Tanımlayıcı İstatistikler.....	142
Tablo 28. Tek-Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi .....	143
Tablo 29. Örgütsel Atalet Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi.....	143
Tablo 30. Örgütsel Atalet Ölçeği Maddelerine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları .....	144
Tablo 31. Örgütsel Atalet Ölçeği Örneklem Uygunluğu .....	144
Tablo 32. Örgütsel Atalet Ölçeği Faktör Matrisi .....	145
Tablo 33. Örgütsel Atalet Ölçeği Pattern Matrisi .....	146
Tablo 34. Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	147
Tablo 35. Eğitim Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	147
Tablo 36. Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	148
Tablo 37. Eğitim Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	148
Tablo 38. Eğitim Yöneticilerinin Aylık Gelirlerine Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	149
Tablo 39. Eğitim Yöneticilerinin Çalıştıkları Kurumlara Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	149
Tablo 40. Eğitim Yöneticilerinin Çalıştığı Kurum Lise ise Okul Türüne Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	150



Tablo 41. Eğitim Yöneticilerinin Alanlarına Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	150
Tablo 42. Eğitim Yöneticilerinin Çalıştıkları Kurumlara Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	151
Tablo 43. Eğitim Yöneticilerinin Çalıştıkları Sürelere Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	151
Tablo 44. Eğitim Yöneticilerinin Kurumdaki Sürelerine Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	152
Tablo 45. Eğitim Yöneticilerinin Kurumdaki Görevlerine Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	153
Tablo 46. Eğitim Yöneticilerinin Yöneticilikte Geçirilen Sürelerine Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	153
Tablo 47. H2: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin demografik bilgilerinin örgütsel atalet etkisi vardır.” Hipotezi İncelemesi .....	154
Tablo 48. Ölçeklerin Ortalama ve Standart Sapmaları .....	155
Tablo 49. Örgütsel Değişim ve Örgütsel Atalet Ölçekleri Arasındaki Korelasyon	156
Tablo 50. Örgütsel Değişim Ölçeğinden Alınan Puanların ve Örgütsel Atalet Ölçeğinden Alınan Puanları Yordamasına İlişkin ANOVA Tablosu .....	158
Tablo 51. Araştırma Hipotezlerinin Genel İncelenmesi .....	159
Tablo 52. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları-III .....	160
Tablo 53. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları-IV .....	161
Tablo 54. Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişimi İsteyip İstememesine İlişkin Görüşleri .....	162
Tablo 55. Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişim Alanını Belirleyip Belirleyememelerine İlişkin Görüşleri.....	166
Tablo 56. Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişimin Devamını İsteyip İstememelerine İlişkin Görüşleri.....	171
Tablo 57. Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişim Sırasında Davranışlarına İlişkin Görüşleri .....	175
Tablo 58. Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Açık ve Net Bir Kişi Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri.....	179
Tablo 59. Eğitim Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	184

Tablo 60. Eğitim Yöneticilerinin Öğrenme İstekleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Görüşleri.....	185
Tablo 61. Eğitim Yöneticilerinin Sorun Çözmeleriyle İlgili Görüşleri .....	186
Tablo 62. Eğitim Yöneticilerinin Alışkanlıkları ve Düşünceleri ile İlgili Görüşleri .....	187
Tablo 63. Eğitim Yöneticilerinin Bilgi ve Tecrübeleri ile İlgili Görüşleri .....	188
Tablo 64. Eğitim Yöneticilerine Öğrencilerinin Bakış Açısıyla İlgili Görüşleri .	189

## Şekiller Listesi

Şekil 1. Eğitim Liderliği ve Yönetim Modeli .....	33
Şekil 2. Modern Değişim Yönetimi - Aşağıdan Yukarıya Yukarıdan Aşağıya.....	50
Şekil 3. Kurt Lewin'in Üç Aşamalı Değişim Modelinin Özeti.....	60
Şekil 4. McKinsey 7S Değişim Modeli.....	62
Şekil 5. Kotter'in 8 Adım Modelinin İllüstrasyonu .....	68
Şekil 6. Değişim Yönetimi Stratejileri .....	79
Şekil 7. Araştırma Modelindeki Bağımlı/Bağımsız Değişkenlere Ait Tasarım.....	107
Şekil 8. Örgütsel Değişim Ölçeği Scree Plot .....	124
Şekil 9. Örgütsel Atalet Ölçeği Scree Plot.....	145

### Kısaltmalar

<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>ASTD</b>	: American society for training and development
<b>CRM</b>	: Müşteri İlişkileri Yönetimi
<b>DPT</b>	: Devlet Planlama Teşkilatı
<b>EFQM</b>	: Mükemmellik Modeli
<b>EYAK</b>	: Eğitim Yönetimi Kongreleri ve Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu
<b>EYEDDER</b>	: Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği
<b>EYTPE</b>	: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
<b>FMEA</b>	: Hata Türü ve Etkileri Analizi
<b>ISSLC</b>	: Eğitim Yönetimi Standartları
<b>İKY</b>	: İnsan Kaynakları Yönetimi
<b>KAYA</b>	: Kamu Yönetimi Araştırması
<b>KMO</b>	: Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MEHTAP</b>	: Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi
<b>ÖAÖ</b>	: Örgütsel Atalet Ölçeği
<b>ÖDÖ</b>	: Örgütsel Değişim Ölçeği
<b>QFD</b>	: Kalite Fonksiyon Göçerimi
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>TKY</b>	: Toplam Kalite Yönetimi
<b>TODAİE</b>	: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü
<b>TPM</b>	: Toplam Verimlilik Bakım
<b>YÖK</b>	: Yüksek Öğretim Kurumu

## BÖLÜM I

### Giriş

#### Problem Durumu

Geçtiğimiz birkaç on yılda, iş ortamı daha dinamik ve karmaşık bir alana dönüşmüş olduğundan birçok organizasyon çevresini yenilemek, değişime uyum sağlamak ya da varlığını kaybetmemek için yeni yollar bulmaya zorlanmaktadır. Yeni teknoloji ve küreselleşmenin ortaya çıkışı, rekabetçi kalabilmek için kurumların çevik ve çevreyle ilgili olması için daha dinamik olması gereken bir çağ başlatmıştır (Kaya ve Aydemir, 2011, s. 19).

Değişim yönetimi teorisinin tanıtımı ve yaygınlaşması, bir sürece ihtiyaç olduğunu kabul eden kuruluşların ve teorisyenlerin bir sonucu olarak işletmelerin dinamik bir ortamda başarılı bir şekilde gezinmelerine yardımcı olabilmektedir. Moran ve Brightman değişim yönetimini “bir kurumun yönünü, yapısını, dış ve iç müşterilerin sürekli değişen ihtiyaçlarına hizmet edebilme yeteneklerini sürekli yenileme süreci” olarak tanımlamıştır (Moran ve Brightman, 2001, s. 100-115).

By, bunu bir örgütün iç veya dış bir tehdidi veya fırsatı tanımladığı ve sorunun üstesinden gelmek veya bir fırsatı takip etmek için ona nasıl uyum sağlaması gerektiğini belirlediği kasıtlı bir süreç olarak tanımlamaktadır (By, 2005, s. 375).

Creasey ve Hiatt, değişim yönetimini çözümleri sonuçlara bağlayan ve çalışanların değişimi benimsemelerine ve hedefleri tanımalarına izin veren bir kanal olarak tanımlamaktadır (Creasey ve Hiatt, 2012, s. 48).

Ayrıca, insanların, başarılı bir örgütsel değişim sağlama konusundaki kolektif yeteneklerinin değişim yönetimi süreci için kritik önem taşıdığını belirtmektedir. Günümüzde örgütler değişim ihtiyacını tanımaya daha çok eğilimliken, değişimi sürdürmekte başarısız olanların değişimi uygulamayı başarabilenlerin sayısından daha fazla olduğu bilinmektedir (İraz ve Şimşek, 2005, s. 102).

Örgütün çevresindeki değişimlere karşı senkronize olması için harekete geçilmesini engelleyen içteki ve dıştaki baskıların tamamı atalet neden olur (Leblebici, 2005). Yöneticilerin okulları öğrenen örgüt kurumuna dönüştürerek bunun yanında kurumlarının teknolojik alt tabanlarını geliştirmek için çaba harcamaları gerekir (Çankaya, 2010). Yönetimsel atalet yöneticilerin başarıya

ulaşmalarını engelleyen gizli bir tembelliktir ki bunu baş edilmesi gereken bir sorun olarak kabul etmek gerekir (Soysal, 2010).

Örgütlerin öncelikli olarak zihinsel ve yapısal yenilenme sürecine ihtiyaçları vardır. Örgütler varlıklarını sürdürebilmek için barındıkları çevreye adabte olmak zorundadırlar (Leblebici, 2005). Dünya standartlarında rekabetçi bir yapıya gelmek isteyen kurumlar için bu değişiklik kaçınılmazdır (Soysal, 2010). Kurumsal atalet bir kurumun eylem yeteneğinin zayıflığını ve yavaşlığını ifade eder. Ataletli kurumlar eyleme geçmeyen ya da gecikerek eyleme geçen kurumlardır (Sekman, Utku, 2008).

Atalet kişide başlayan önlem alınmadığında kurumları etkisi altına alan bir durumdur. Fizik bilimi açısından atalet “eylemsizlik hali” olarak ifade edilirken dilbilimsel açıdan atalet “atıl” kökünden gelir atıl kapasiteyle yaşamak anlamına gelir (Sekman, 2010). Atalet kişinin önceki bilgi ve tecrübelerini karşılaştığı durumlar için kullanamadığı, olayları aynı bakış açısıyla yorumlamaktan kurtulamadığı bir monotonluk halidir (Liao, Fei ve Liu, 2008). Atalet kişinin geçmişteki alışkanlıklarını devam ettirme isteğinden kaynaklanmaktadır (Schein, 1994).

Sosyal bilim araştırmalarında atalet, eylem yeteneğinde zayıflama, hareket edememe, yılgınlığın, tükenmişliğin bulunduğu halleri ifade ederken yönetim biliminde bir örgütün etrafındaki olaylara tepkisel davranma (adaptasyon gösterme) hızının az gösterilmesi, hantal bir yapıya sahip olması ve örgütsel fonksiyonları ifa etmedeki yavaşlığını ifade eder (Sekman, 2010). Örgütlerin sahip olduğu dinamiklerin sosyal değişimlerin hızına yetişememesi örgüt düzeyinde atalet olarak tanımlanır (Sterlund ve Loven, 2005).

Örgütsel atalet örgütlerde çevresel değişimlere cevap veremeyip örgütün kendi içinde değişime karşı dirençli olmasıdır (Nakagawa ve Watanabe, 2007). Günümüzde ortaya çıkan değişimlerin hızına uyum sağlamada zorluk gösteren, örgüt ve yönetim düzeyinde örgütlerin başarılarını sürdürmesini engelleyen, örgütün performans ve verimlilik seviyesini düşüren en ciddi sorunlardan biri atalettir (Arlı, Ölmez ve Yetim, 2012). Örgütsel atalet, örgütteki bireylerin önceki davranışlarına bağlılığı süregelmesi sonucu değişim ve gelişimlere zorluk çıkarması sebebiyle örgütsel yapının değişimine engel çıkaran ve rutin işleyişi sürdüren bir terimdir (Soysal, 2010).

Kişisel ve kurumsal atalet, karşılıklı etkileşim halindedir. Atalet içinde bulunan insan, çalıştığı örgütlere ataleti bulaştırırken atalet içinde bulunan örgütler de çalışanları ataletli hale getirebilir (Sekman, 2010). Kurumların yaşanan teknolojik, ekonomik ve her türlü değişime ayak uydurmaları sürekli yeniliğe açık olmalarıyla sağlanabilir (Kafchehi, Zamani ve Ebrahimabadi, 2012).

Hızla değişen koşulların meydana getirdiği baskı sonucu örgütler yapı ve işlevlerini daha esnek ve yenilikçi hale getirmek zorundadırlar (Soysal, 2010). Ataletin bireysel, toplumsal ve kurumsal nedenleri vardır. Bireysel nedenler kişilik ve hayat felsefesi gibi değişkenlerden etkilenirken örgütsel nedenler ise kurumun iş süreçleri, yönetim anlayışı, fiziksel çalışma ortamı, iş yükü, doğru görev dağılımı gibi değişkenlere bağlıdır (Sekman, 2010).

Hiç gelişmeyen bilgi kaynakları ve işe yaramaz eski deneyimler problemlerle başa çıkma hususunda aynı çözümler ve aynı yaklaşımlarla sonuçlanır. Yönetimde de bu şekildeki tutum rekabetçi bir çevrede kurumu tehlikeye atabilir. Atalet, sadece bilgi kullanımı açısından değil düşünce ve politika oluşturmada, kurumların sırlarını ve stratejilerini açığa vurma konusunda da kurumlara olumsuzluklar getirir (Liao ve diğerleri, 2008).

Durmadan değişen bir çevreyle karşı karşıya olduğumuz için, yenilikler bir organizasyona hayatta kalma ve başarı anahtarı olan değişim için esneklik sağlar (Liao ve diğerleri, 2008). Örgütleri kendi içinde atıl hale getiren faktörler maliyet, örgütteki yöneticilerin bilinçsizliği, örgütteki değişime direnen politikalar, örgütün kendi koyduğu normlarının değişime direnç göstermesi sayılabilir (Hannan ve Freeman, 1997).

Rutin davranışlar da kurumlarda alışkanlıklara bağlılıklardan kaynaklanan, içinde bulunulan bürokratik yapıyı korumaya dayanan bir hale gelerek örgütlerde ataleti doğurabilir (Shimizu ve Hitt, 2004).

İyi bir eğitim yöneticisi eğitimciler için en iyi eğitim ortamını hazırlayabilmelidir. Eğitimciler arasında atalet düzeyini değişim yönetimini kullanarak azaltabilme gücünü gösterebilmelidir. Sorun çözme yeteneğine sahip olmalı, doğru yaklaşımlarla bunu yapmalıdır. Bunu sağlayabilmesi için yeniliklere açık, bilgi alışverişini iyi yapmalı ve çalışanlardan geri bildirimleri iyi almalıdır. Eğitim hizmetlerinde yöneticiler yeniliklere açık, bilgi sahibi ve liderlik ettiği

çalışanlar ile etkin bir iletişim halinde olmalıdır. Eğitim sektörü atalet faktörlerinin çok yoğun olduğu bir alandır, bunun için eğitim yöneticileri değişim yönetimini kullanarak çalışanlarını iyi tanımalı, beklentilerin farkındalığı olmalı ve meydana gelen problemlerde nesnel davranışlarla doğru karar vermelidir. Verilecek her kararın veya yapılacak her işin yapılabilirliğinin farkında olmalıdır. Eğitim sektörü değişim yönetiminin en az uygulandığı ve atalet düzeyinin en fazla bulunduğu sektördür. Eğitim yöneticileri eğitimcilerin kendisinden beklentilerini, değişime verdikleri önem derecelerini ve atalet düzeylerini bilmelidir. Uygulanmakta olan değişim yönetimi tekniklerini iyi bilmeli ve gerektiğinde bunları uygulayabilmelidir. Eğitim yöneticilerinin davranışları birlikte çalıştığı eğitimcileri doğrudan etkilemektedir. Eğitim yöneticilerinin var olan değişim yönetiminden haberdar olmaları gerekmektedir. Kendisine ve gruba en uygun değişim modelini benimsemeli bu sayede ekibine atalet durumundan nasıl kurtulacaklarını göstermelidir.

Eğitim yönetiminde dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemli bir sorun haline gelen atalet ile değişim yönetimi literatürlerine, bu araştırma ile önemli ölçüde katkı sunacaktır. Çalışmada benzer yapılan yapılan çalışmalardan farklı olarak ilk kez görüş açısından da önemli bir örneklem ile alana önemli bir veri oluşturarak da katkı vermesi sağlanmıştır.

Tezin ilk kısmı giriş olmak üzere toplam olarak altı kısımdan meydana gelmektedir. İkinci kısımda eğitim yönetimi, değişim yönetimi ve atalet yönetimine ait kavramsal çerçeve, üçüncü araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümde bulgular, beşinci bölümde tartışma olup altıncı bölümde sonuç ve öneriler kısmı ile araştırma tamamlanmıştır.

Örgütsel ataletle ilgili belirtilen çalışmalar yapılmış olmasına rağmen değişim yönetimiyle eğitim yöneticilerinin kurumsal ataletle dair algı düzeylerinin bir arada ölçüldüğü çalışmaların yetersiz olması ve atalet olgusu bu kadar önemli olmasına rağmen Erzincan'daki eğitim kurumlarında atalet duygusunun farkındalığı ile ilgili çalışmaların az oluşu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın öncelikli amacı, Erzincan il merkezinde görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisinin bulunup bulunmadığını tespit etmektir. Bu amaca ilave olarak cinsiyet, yaş,



branş, medeni durum, çocuklarının olup olmadığı, çocuk sayısı, meslekteki hizmet süresi, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, sendika üyelik durumu, eğitim düzeyi, en son mezun oldukları eğitim kurumu türü gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki irdelenerek, öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisine ilişkin kaynak oluşturması hedeflenmiştir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisi irdelenecektir. Örgütsel atalet ölçeği boyutları; bilgi ataleti ve deneyim ataletidir. Örgütsel değişim ölçeği boyutları; okulda değişim ihtiyacını belirleme, okulu değişim sürecine hazırlama, okulda değişimi uygulama ve değişimi değerlendirme boyutlarıdır. Bu ayrımlar ışığında temel araştırma sorusu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki temel araştırma modeline bağlı olarak bu çalışmada bağımlı değişken örgütsel değişim yönetimi, bağımsız değişken örgütsel atalet olarak kurgulanmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisinin altı çizilmeye çalışılmıştır.

Araştırma modelimizden yola çıkarak öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisini açıklayabilmek için aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

H1: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik bilgilerinin örgütsel değişime etkisi vardır.

H2: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin demografik bilgilerinin örgütsel atalet etkisi vardır.

H3: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşleriyle yöneticilerin atalet düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

H4: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisi vardır.

H4a: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin okulda değişim ihtiyacını belirleme boyutunun ataletin bilgi ataleti ve deneyim ataleti boyutlarına etkisi vardır.

H4b: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin okulu değişim sürecine hazırlama boyutunun ataletin bilgi ataleti ve deneyim ataleti boyutlarına etkisi vardır.

H4c: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin okulda değişimi uygulama boyutunun ataletin bilgi ataleti ve deneyim ataleti boyutlarına etkisi vardır.

H4d: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin değişimi değerlendirme boyutunun ataletin bilgi ataleti ve deneyim ataleti boyutlarına etkisi vardır.

### **Araştırmanın Önemi**

Bu araştırmanın analiz düzeyi bireylerdir. Ölçek, Erzincan il merkezinde görev yapan öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine uygulanmıştır. Öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisi çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin ve yöneticilerin demografik bilgileri çerçevesinde değişim yönetimi ve atalet düzeyi arasında farklılık gözlemlenip gözlemlenmediği araştırılacaktır.

Araştırma alanının ağırlıklı olarak kamu okullarında yapılmış olmasının gerekçesi, devlet güvencesi çatısı altındaki öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin, yöneticilerin atalet düzeylerine etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Ayrıca devlet güvencesi altında çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin işlerini kaybetme korkuları olmadığı için değişim yönetimi görüşlerinin atalet düzeylerine etkisinin ne olduğu öğrenilmeye çalışılacaktır.

Bunun yanında öğretmenlerin değişim yönetiminin hangi boyutundaki gücün fazla olmasının yöneticilerin ataletlerinin hangi boyutundaki gücü ne ölçüde azaltabileceği araştırılmak istenmiştir.

Türkiye’de eğitimcilerin sorunları ile ilgili yapılan çalışmalarda eğitim yönetimi sorunlarının önemi vurgulanmaktadır. Eğitim yönetiminin kuruluş aşamasından başlayan değişim yönetimi yetersizliği, eğitim boyunca önüne atalet olarak çıkmaktadır. Bununla birlikte, değişim isteyen eğitim yöneticilerinin atalet

sorunları önemlilik kazanmaktadır. Eğitim yönetiminde değişim yönetiminin etkilerinin devamlılık sürelerini uzatmak için atalet düzeyi sorunlarının çözülmesi gerekmektedir. Bu sorunların kaynaklarının başında, değişim yönetimi tekniklerinden birçok eğitim yöneticisinin habersiz olması ve uygulamada eksikliklerin yaşanması gelmektedir. Sorunların ve bu sorunların sebeplerinin tespit edilmesi, bu sorunların çözümünde en önemli adımlardan biri olacaktır.

### **Çalışmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma sadece Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenleri ve yöneticileri kapsamaktadır.

2. Araştırmada ölçeğin doldurulmasını reddeden öğretmen ve yöneticiler analiz kapsamı dışında tutulmuştur.

3. Araştırmanın soruları Likert (5'li) ölçek sistemine uygun ve nitel soruların eklenmesiyle sınırlıdır. Sorular haricinde herhangi bir durum için bilgi toplanılmamıştır. Yarı yapılandırılmış ve anlamı ifadelendirmede yetersiz kalan sorular ölçekten çıkarılmış ve ifadeler yalın ve anlaşılır bir dil ile hazırlanmıştır.

4. Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin sayıları Milli Eğitim Bakanlığı Yönetim Bilgi Sisteminden 21.11.2017 tarihinde alınmıştır.

5. Araştırmaya katılım hususunda kaygı hissedenlerin sayıca çok olmalarından dolayı ilk önceleri hedeflenen sayıdan daha az öğretmenle görüşme yapılabilmektedir.

6. Görüşmeler öğretmenlerin görevlerinin gereği çalışma tempolarının çok yoğun olması sebebiyle birkaç defa ertelenmek durumunda kalmıştır. Yapılan görüşmelerin tarih ve saatlerinin mutabakatında güçlükler çekilmiştir.

### **Tanımlar**

**Eğitim:** Kişinin hayatını sürdürdüğü sosyal yaşam içinde yapabilme kıymeti bulunan kabiliyet, yönelme ve başka davranış şekillerini elde ettiği aşamalar bütünüdür (Demirel ve Kaya, 2002).

**Değişim:** Genel manasıyla belirli bir aşamada bir vaka ya da durumda kendisini gösteren değişim olan değişme, sözlük manası olarak, bir zaman dilimindeki değişikliklerin tümü şeklinde tanım yapılabilir (TDK, 2016).

**Atalet:** Ortaya çıkan değişimleri kaçıırma, değişim ve inovasyonu kabul etmeme, mevcut olan durumun devam ettirilmesi biçiminde tanım yapılmaktadır (Kinnear ve Roodt, 1998).

## BÖLÜM II

### Kuramsal Temeller

#### Eğitim Yönetimi

Eğitim, bilim çevresi boyunca en eski tarihe sahip alandır. Eğitim, tarih boyunca tüm sosyal kategoriler için özel bir endişe ve büyük bir endişe olmuştur. Eğitimin nihai hedefi, yaşamın her koşulunda insanın iç huzurunu sağlamak olmuştur. İnsan, elde edilen bilginin ötesinde, doğru bir gerçeklik anlayışı bağlamında ne yapacağını bilmelidir (Bâlc, 2009, s. 121).

İnsanların umudu her vatandaşa verdikleri iyi eğitimidir. Bu eğitim sayesinde, her insan tam bir yaşam sürmeye ve hayatta ihtiyaç duyduğu her türlü aktiviteyi yerine getirmeye hazır olmalıdır. Bu anlamda eğitimin açık hedefleri olması çok önemlidir; bu amaç olmadan, tüm eğitim süreci verimsizdir. Eğitim yönetiminin tarih boyunca evrimi ve toplum üzerindeki etkisi önemini arttırmaktadır.

Bilgi ve deneyimin kümülatif sistemleştirilmesi, eğitim de dahil olmak üzere tüm alanlarda bilimin ortaya çıkışına, formülasyonunu sağlamlaştırılmasına yol açmıştır. Bilimsel sistemleştirme, daha iyi bir iletişim sağlamak için tutarlılık, titizlik gibi yapılara ihtiyaç duymaktadır. Yönetim bilimindeki ana yaklaşım ve yorum modelleri ve bunların zaman içinde ilerleyen ana hatları, bulunmaktadır (Mihuleac, 1994, s. 161-168). Bunlar:

Yönetim biliminin şekillenmesine, yönetsel ve örgütsel işlevlerin sınırlandırılmasına ve bilimsel yönetim ilkelerinin geliştirilmesine önemli bir katkı sunan *klasik okul*'dur. *İşlevsel yönetim okulu*, insan faktörünün en aza indirilmesiyle elde edilmesi için geçerli bir bilgi, ilke ve teoriler sistemini ana hatlarıyla belirtmektedir. *Ampirik okul*, verimlilik, kâr artışı, yönetsel hedefler, ademi merkeziyetçilik, motivasyon, rekabetçi iklim için bir anahtar olarak normallikle uyumla ilgilidir. *İnsan ilişkileri okulu*, kişilerarası ilişkiler kullanarak liderlik problemi çözmenin merkezinde yer alır, grup işbirliği bireysel faaliyetlerle ilgili bir önceliktir. *Sosyal sistemler okulu*, hedefler, kararlar, iletişim ağlarının baskın rolü, motivasyon ve sürekli uyarım etrafında entegre olan alt sistemlerin organizasyondaki rolü üzerinde ısrar etmektedir. *Davranış sistemi okulu*, insanları bir organizasyonun ve çalışmanın özelliklerine uyarlama, psikolojik, sosyolojik

kavram ve yöntemleri kullanma, işlevleri organize etme, koordine etme, motive etme, değerlendirme rolünü vurgulama tezini teşvik etmektedir.

*Nicel okul*, eğitim sisteminin koordinasyonunda ve organizasyonunda nicel yöntem ve tekniklerin tanıtılması için diğer kesin disiplinlerden katkıları vurgular (Hussain, Haque & Baloch, 2019). *Karar teorisi okulu*, yöneylem araştırması kullanarak, yönetimi belirli bir hareket tarzının birkaç olası varyantının seçimine rapor eder. *İletişim sistemleri okulu*, yöneticiyi bilgi almak, depolamak, işlemek ve koordine etmek için bir iletişim merkezi olarak görür. *Sistemik yönelim okulu*, fikirlerinin temeli, işleyişine izin veren birbirine bağlı bağlantılara dayalı olarak düzenlenmiş öğelerden oluşan bir topluluğu temsil eden bir sistem kavramıdır. *Japon modeli okulu*, insan merkezli liderlik ve insan ilişkileri, eğitimin rolünü, kültürü, yetkinliği, insanların değerini ve uygun değerlendirmelerini, kalite kontrolünü vurgular. *Modern liderlik okulu*, yöneticilere etkili pratik yöntemler sağlamak için somut uygulama alanında yönetimsel araştırmanın sonuçlarını öncelikli bir fikir olarak vurgulamaktadır (Joita, 2000, s. 20).

Eğitim yönetiminin evrimi ile ilgili olarak, alandaki uzmanlar, yönetim eylemlerinin eğitim sürecini etkileme kabiliyeti ile ayırt edilen çeşitli yönetim türlerini ayırt etmektedir. Bunlar doğrusal, düzeltici, durumsal ve araştırmacı yönetim türleridir (Balcı, 2008, s. 182).

Doğrusal yönetim, bir eğitim biriminin faaliyetleri için en uygun olarak kabul edilir. Çünkü aşamaların ve geçişlerinin ardışıklığı, eğitim takvimi tarafından dikte edilen çok mantıklı bir iç mantık ve son derece hassas bir zamansal durum sunar.

Düzeltilici yönetim, okul biriminin liderliği için de çok önemlidir. Eylemin ve eğitim sürecinin sonuçlarını etkileyen çok sayıda rastgele faktör nedeniyle, her aşamada düzeltici önlemlere ihtiyaç vardır. Bunlar, beklenen sonuçları sağlayan eğitim sürecindeki ilişkileri optimize etmek içindir.

Okullarda genellikle durumsal bir yönetim vardır. Okul liderliği bazen öngörmedikleri veya beklenmedik bir şekilde meydana gelen durumlarla karşılaşmaktadır. Böylece yöneticiden kriz durumlarına yol açabilecek sorunları çözmesi istenir (Karataş, 2013 , s. 19).

Araştırma yönetimi, okul biriminin yönetim organında ileriye dönük bir tutum gerektirir. Bu tür bir yönetim en az iki durumda gereklidir. Koşullardan biri

sistemi etkileyen faktörler hakkında hızlı bir araştırma gerektirdiğinde, hemen ardından gelen bir karara ihtiyaç duyulan bir durum ve geniş bir okul kararının verilmesi gerektiğidir (Gherguț ve Ceobanu, 2008, s. 665).

Öğrencilerin olumlu akademik sonuçları, etkili okulların bir ölçütünü gösterir. Özellikle okul ve öğretmen, öğrencilerin hem bilişsel ve duyuşsal hem de psikomotor alanda ölçülebilir öğrenme hedefleri açısından ilerlemesinden sorumludur (Mortimore, 1998). Kruger ve arkadaşları tarafından müdür, yönetim uzmanlığı odağı ve planlama sorumluluğunu taşıyan bir birey olarak sunulmaktadır (Kruger, Witziers ve Sleegers, 2007, s. 5). Böylece müdür, liderlik becerileri ve yönetiminin bütünlüğünü kişileştiren kişi görünümündedir. Bu yönüyle hesap verebilir bir lider olarak okul yönetiminin hiyerarşik bölümünün en üstünde yer aldığını ileri sürmektedir (Alshammari, Almutairi & Thuwaini, 2015).

Boyd, eğitim ve verimliliğin antitezi olmadığı sonucuna varmaktadır. Bunun nedeni olarak da, eğitim kaynaklarını mümkün olduğu kadar çok öğrenciye fayda sağlamak için akıllı ve etkili kullanmak istiyorsak alternatifin görelî başarısını değerlendirmemiz gerektiğini ifade etmektedir (Boyd, 2004, s. 70). Bu nedenle, öğretmenlerin beğenip beğenmediği, müdür tarafından eğitimde daha fazla verimlilik, etkililik ve hesap verebilirlik baskısı kaçınılmazdır ve ortadan kalkmayacaktır. O zaman ortaya çıkan soru, daha avantajlı yönetsel etkinliklerinin, ayırt edici politikalarının, süreçlerinin ve uygulamalarının genel bir perspektiften yansıtılması nedeniyle, bazı okulların kendilerinin akademik başarıda üstün kazanımların nedeni olup olmadığıdır (Kruger, Witziers ve Sleegers, 2007, s. 17).

Eğitim araştırmacıları arasında okul etkinliği ve okul gelişimi konusunda bir bilgi tabanının geliştirilmesi, okul yönetimi ve öğretmenlerin gerçekten fark yarattığını ortaya koymaktadır (Barber, 2004, s. 4). Buna dayanarak, Creemers ve Reezigt, okul etkinliğinin eğitimde “neyin işe yaradığını” ve “neden” i keşfetmeye daha iyi odaklandığına dair inançlarını bildirmişlerdir (Creemers ve Kyriakides, 2006, s. 260).

### ***Liderlik ve Yönetim İlişkisi***

Earley ve Weindling, liderlik ve yönetim arasında ayırım yapan birçok bilginin olduğunu doğrulamaktadır (Earley ve Weindling, 2004). Örneğin,

(Tomlinson, 2004), iki kavramın örtüştüğünü ve her ikisinin de bir kuruluşun başarısı için gerekli olduğunu kabul etmektedir. Earley ve Weindling (2004), liderlik ve yönetimle ilgili bulguları şu şekilde doğrulamaktadır: Güçlü liderlik ve iyi yönetim, özellikle okullarda iyileştirme sağlamada çok önemlidir. Düşük başarı, sosyal içermeye ve zorlu koşullarla karşı karşıya olanlar için özel programlar uygulama, öğretimin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, okulun değerlendirme ve performans yönetimi stratejisi, yönetimin birçok okulda hala iyileştirilmesi gereken yönleridir. Okul müdürünün (okul müdürü ve okuldaki kilit personel) liderlik kalitesi ve yönetimi ile öğretim kalitesi arasında güçlü bir bağlantı vardır. Güçlü liderlik ve iyi yönetim, ilkokullarda geniş ve dengeli bir müfredat ve ortaokullarda iyi ders öğretiminin sağlanmasında çok önemlidir ve güçlü liderlik ve iyi yönetim özelliklerinin farklı koşullarda uygulanış biçimi büyük önem taşımaktadır.

Huber (2004), etkili okullar iyi liderlik ve iyi yönetim gerektirdiğinden, liderlik ve yönetim arasında çizilen herhangi bir ikiliğin yanlış ve tehlikeli olduğuna inanmaktadır (Huber, 2004). Bununla birlikte Donald ve arkadaşları, liderliğin bir okulda kişilere vizyon ve yön sağladığını, yönetimin ise örgütsel hedeflere ulaşılmasını sağladığını açıklığa kavuşturmuştur (Donald, Lazarus ve Lolwana, 2004). Dahası, (Moorosi ve Bush, 2011, s. 62), liderlik ve yönetim farklı olsa da, okulların etkin bir şekilde faaliyet göstermeleri ve hedeflerine ulaşmaları için liderlik ve yönetime eşit önem verilmesi gerektiğini vurgularken her ikisinin de önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca okulların günlük işlerinde müdürlerin uygulamaya liderlik edip etmediklerinin veya yönettiklerinin nadiren farkında olduklarının sadece okul ve öğrenciler adına çalışmalarını sürdürdüklerini ifade etmektedir.

Liderlik ve yönetim tanımlarından, iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğu ve her ikisinin de bir okulda kaliteli eğitimin gerçekleştirilmesi ile ilgili olduğu açıktır (Akçeoce ve Bilgin, 2016, s. 5). Bununla birlikte, bir okulda yönetim ve liderliğin özü etkinliğe bağlıdır. Bu nedenle, okulun etkililiği kavramı aşağıda ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

### ***Okulun Etkililiği***

Okul yönetimi ve iyileştirme literatüründe sıklıkla kullanılan ve daha çok okul verimliliği ile karıştırılan bir kavram olarak görülmektedir. Yani, bir okulun işlevlerini en üst düzeye çıkarma kapasitesi veya sabit miktarda okul girdisi



verildiğinde bir okulun okul işlevlerini ne ölçüde yerine getirebileceğidir (Saleem, 2010, s. 164).

Etkili okullar ortak özellikleri paylaşma eğilimindedir. Bunlar ayırt edilir ve iyi organize edilirler. Okul faaliyetleri düzgün bir şekilde planlanır ve her şeyden önce, bu tür okulları yönlendiren bir yönetim yaklaşımını benimseyen, proaktif olma ve güçlü bir vizyona sahip olma eğilimindedir. Öngörüleridir ve bu nedenle her zaman önceden plan yaparlar, yollarına gelebilecek tüm zorluklara ve şaşkınlıklara rağmen hayata karşı olumlu bir tutum benimserler, mükemmellik ve kaliteli çalışma için didaktik ve sınıf ortamı dışında çabalama inancıdır. Dahası, tüm paydaşları kazan-kazan ruhunu ve tutumunu benimser ve kendileriyle etkili bir şekilde iletişim kurarlar (Covey, 1992, s. 235).

Raynolds'a göre okulun etkinliğine katkıda bulunan faktörlerden bazıları şunlardır: Öğretmenler tarafından sergilenen farklı davranışların seviyesi, sorgulama netliği, yüksek beklentiler, akademik başarı taahhüdü, öğretmen etkinlik geleneğinin temel yapılarını oluşturan ders yapılandırması örnekleri verilebilir (Raynolds, 2006, s. 540). Ayrıca, “müdürün kalitesi” gibi kavramsal bir faktör olmakla birlikte, dünyanın çeşitli ülkelerinde okulun etkinliğini belirleyen bazı evrensel faktörlerin bireysel toplumların kültürel bağlamına göre farklılık gösterdiğini de ifade etmektedir.

Liderlik ve yönetim becerilerine sahip olmanın iyi bir kombinasyonu, kaliteli eğitime ulaşmak için benzer tutku ve vizyonu paylaşan kararlı ve yetkin öğretmenler aracılığıyla okul müdürünün okulun belirlenmiş amaç ve hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmalıdır (Linda ve diğerleri, 2020). Bu nedenle aşağıdaki paragraflarda farklı liderlik ve yönetim teorileri / modelleri tartışılmaktadır.

### ***Eğitim Yönetimi ve Liderlik Teorileri***

“Teori” kavramı, belirli bir bilimsel alanda (liderlik ve yönetim) bireyler tarafından formüle edilen fikir ve görüşlerle ilgilidir. Bir teori genellikle araştırma yoluyla oluşturulan bir dizi varsayımdan (hipotezler) oluşur ve her teori eğitim kurumlarındaki insanların olayları ve davranışlarını açıklar (Bush, 2007, s. 393). Ayrıca, Bush, eğitim yönetimi ile ilgili ana teorileri onlara karşılık gelen liderlik modelleri ile sekiz ana modele ayırmaktadır. Ancak modellerin sayısı bu araştırmaya uyacak şekilde azaltılmıştır. Model sayısını azaltmanın nedeni Bush'un (2007: 394)

yönetim tipinin ve liderlik modellerinin seçilen modellerinden sadece dört çiftinin aşağıdaki Tablo 1'de belirtildiği gibi bu çalışmanın yapısıyla eşleşmesidir.

Tablo 1.

*Yönetim ve Liderlik Modellerinin Tipolojisi (Bush, 2007: 391-406)*

<b>Yönetim Modeli</b>	<b>Liderlik Modeli</b>
Bürokratik (Resmi)	Yönetimsel
Kolektif	Dönüşümcü
Siyasi	İşlemsel
Kültürel	Etik
	Vizyoner
	Öğretimsel

Okul gibi bir organizasyon her zaman belirli bir modeli temsil etmez. Aksine ve sıklıkla, modellerin bir karışımı veya kombinasyonudur (Vermunt ve Donche, 2017). Bush (1995: 20), tek bir modelin herhangi bir okulda veya kolejde yönetimin gerçekliğini yakalamasının nadir olduğunu ifade etmektedir (Bush, 1995). Aksine, her perspektifin farklı yönleri her kurumun farklı durumları bulunmaktadır.

Eğitim yönetimi modelleri okul yönetiminin ayrı yönlerini sağlar ve okul çalışanları okulun etkinliğini sağlamak için bunları bilinçli veya bilinçsiz olarak uygulayabilir. Modellerdeki farklı unsurlar, okulun verimliliğine yol açan dinamikler olarak da düşünülebilir. Yukarıdaki tablodaki farklı modeller arasındaki bağlantı, okulların etkin bir şekilde faaliyet göstermesi durumunda liderlik ve yönetime eşit önem verilebileceğini göstermektedir (Bush, 2007, s. 391-406).

### ***Eğitim Liderliği***

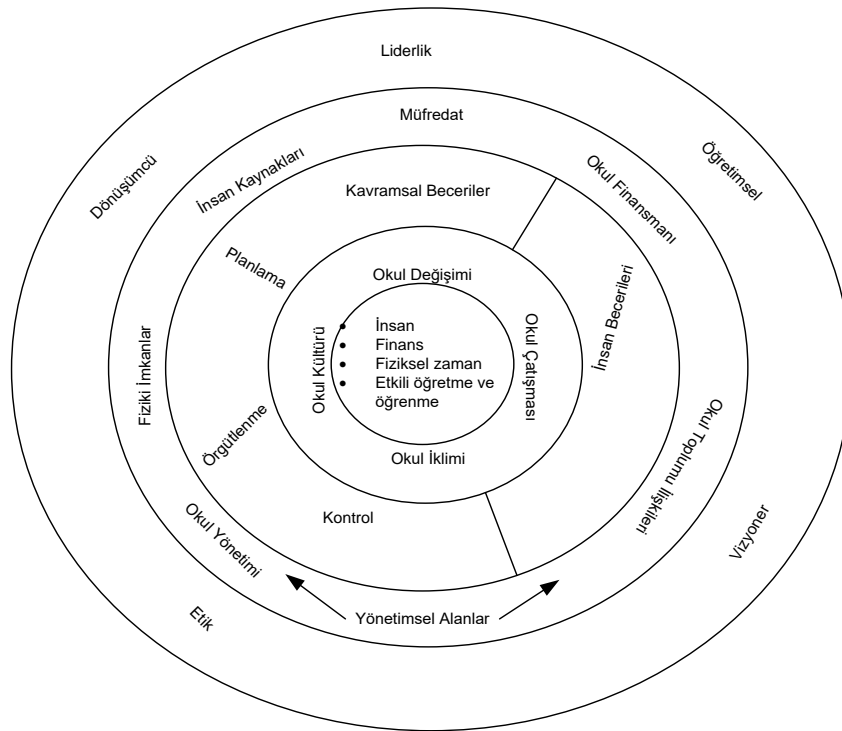
Eğitim liderlerinin çatışma ve uyum, bozulma ve istikrar, refah ve düşüş, başarı ve başarısızlık, iş tatmini ve memnuniyetsizliği, işbirliği ve engelleme ile ilgili kararları okulun amaçlarına ulaşip ulaşmadığı noktasında fark yaratır. Müdür ve öğretmenlerin tutumu, okulun vizyonu, misyonu ve amaçları, hizmet kalitesi, mevcut ve yeni kaynakların kullanımı ve uygulanması başta olmak üzere yönetimin karar verdiği her şey öğrenciler, öğretmenler, veliler ve dolaylı olarak daha geniş topluluklar üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Van Deventer ve Kruger, 2003, s. 64).

Eğitim yönetimi ve liderlik modeline (Şekil 1) göre, bir okuldaki her eylem ve faaliyet okuldaki en önemli kaynakların (orta daire) etrafında döner. Bunlar

arasında insan kaynakları (personel, öğrenciler ve veliler, vb.), okul finansmanı (para), fiziksel kaynaklar (binalar, mobilya, ders kitapları, alıştırma kitapları, eğitim yardımları, vb.) ve zaman (öğrenim zaman çizelgesi) bulunur. Bir okulda kaynakların etkin kullanımı ve geliştirilmesi, eğitim liderlerinin yönetim ve liderlik becerilerine bağlıdır ve bu durumun okulun etkinliği üzerinde bir etkisi olabilir.

Şekil 1.

*Eğitim Liderliği ve Yönetim Modeli (Prinsloo, 2009)*



Kroon, yöneticilerin sahip olması gereken üç temel yönetim becerisini kısaca şu şekilde açıklamaktadır (Kroon, 1991, s. 17):

- Kavramsal yönetim becerileri; kurumu bir bütün olarak görme, kurumun tüm çıkarlarını ve faaliyetlerini koordine etme, entegre etme zihinsel yeteneğidir. Esas olarak etkili görev yürütme ile ilgilidir.

- İnsan becerileri; insanlarla çalışma, onları takdir etme ve motive etme becerisi ile ilgilidir. Bu, liderlik etme, bireyleri motive etme, etkili grup iletişimini geliştirme ve sağlıklı kişilerarası ilişkilerin kurulmasını içerir.

- Teknik yönetim becerileri, okulun günlük sorunsuz işlemesine yardımcı olan günlük teknik ve prosedürleri kullanma becerisi ile ilgilidir.

Bir okuldaki mükemmellik, temel faaliyetler olan öğretme ve öğrenme süreçlerinin kalitesiyle ilgilidir. En uygun öğretme ve öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı bir iç yönetim ortamı olmadığı sürece etkili öğretim ve öğrenme mümkün değildir. Kavramsal, insani ve teknik yönetim becerileri bilgisi, okullarda olumlu bir örgüt kültürü ve iklimi yaratmak ve değişimi teşvik etmek için gereklidir. Buna ek olarak, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki ilişki mevzuat ve politika tarafından düzenlenir. Ancak liderler; politik, sosyo-ekonomik, teknolojik, demografik faktörleri de dikkate almalıdır. Çünkü okulun kendisi de dinamik olarak dış ayarlarıyla etkileşimlidir (Owens, 2001, s. 143).

Etkili liderlik ve yönetim çok önemlidir, çünkü herhangi bir okulun bugünkü ve gelecekteki durumu liderinin okulu yönetme ve etkin bir şekilde yönetme yeteneğine bağlıdır. Herhangi bir eğitim liderinin temel sorumlulukları: Okulun vizyonunun gerçekleştirilmesi ve önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere ulaşılması, etkili planlama, politika oluşturma, karar verme, problem çözme, organize etme, yetkilendirme, koordine etme ve kontrol etmedir (Döş ve Savaş, 2015).

İlk sorumluluk, okulun verimliliğine katkıda bulunmak için etkili ve başarılı bir görev yürütmeye odaklanmaktadır. Bu nedenle, bir eğitim lideri, okulun önceden belirlenmiş amaç ve hedeflerine ulaşma düzeyiyle ilgilenmelidir. Ayrıca takipçilerin görevleri önceden belirlenmiş standartlara göre tanımladıklarından ve önceden belirlenmiş amaç ve hedeflerin belirlenmiş bir zaman çizelgesine göre gerçekleştirildiğini de görmelidir (Pretoria, 2010, s. 43).

**Eğitim Yönetiminde Kavramsal Beceriler.** Kavramsal beceri, bir okul yöneticisinin bir durumu analiz etme ve neden ile sonuç arasında ayırım yapma yeteneğinden oluşur. Genellikle örgün eğitim, düşünme ve deneyim yoluyla kazanılır (Shonubi, 2012, s. 47). Bu beceriler çoğunlukla liderlikte hayati öneme sahiptir (Mumford, Campion ve Morgeson, 2007, s. 157). Kavramsal beceriler yöneticilerin karmaşık durumları analiz etmesine yardımcı olur (Robbins, 2000, s. 548-560). Bunlar, sözlü ve yazılı iletişim yoluyla bilgi toplama, işleme, öğrenme, yayma gibi becerilerden oluşur (Mumford, Campion ve Morgeson, 2007, s. 156).

Bu nedenle, okul müdürlerinin öğretmenlerden daha fazla kavramsal beceri ve daha az teknik beceriye ihtiyacı vardır (Robbins, 2000, s.548). Ayrıca, okul müdürünün konumu gibi bir tutum, bir okulun vizyonunu ve performansını

canlandırmada önemli bulunmuştur (Vogues, Tworoger ve Bendixen, 2009, s. 30). Kavramsal yönetim becerileri planlama ve görselleştirmedir.

**Planlama ve Görselleştirme.** Etkili planlama ve görselleştirme, açık bir şekilde belirlenmiş amaç ve hedeflere, iyi formüle edilmiş politikaya, bilinçli karar verme ve problem çözmeye bağlıdır. Planlama, başarılı bir müdür veya eğitim lideri olmak için uzmanlaşılması gereken en önemli becerilerden biridir ve açık bir amaç ve hedefler kümesine, iyi formüle edilmiş politikaya, bilinçli karar verme ve problem çözmeye, ileri görüş ve değerlendirmeye, önceliklerin planlanmasına da bağlıdır. Öğretim ve öğretimin planlama yönü o kadar önemlidir ki tek başına bir eğitim liderinin başarısızlığını veya başarısını belirleyebilir (Pretoria, 2010, s. 45).

Bu nedenle planlama, diğer tüm yönetim işlevlerinin temelini oluşturduğundan eğitim yöneticilerinin en önemli işlevlerinden biri olarak kabul edilebilir. Etkili planlama zaman alıcıdır ve yaratıcı / eleştirel bir düşünme etkinliği olarak görülebilir veya sıklıkla görselleştirme olarak adlandırılabilir. Lider, ileriye düşünmeli ve ne yapılacağına, nasıl ve nerede yapılacağına dikkat etmelidir; bir okulun amaç ve hedeflerine ulaşmak için bunu yapmalı ve her adım için iyi bir nedeni olmalıdır (Van Deventer, 2003, s. 78).

Planlama ve görselleştirme, ekip çalışmasının önemli bir sürecidir ve bir ekibin görevlerini nasıl düzenlediğini açıklar. Planlama için öncelikle kurumun istenen geleceğe ilişkin net bir vizyonunun olması gerekir. Etkileşimli planlamanın öncüsü, kurumun özlemlerinin ve nihayetinde olmak istediği bir resminin gerekli olduğunu vurgular. Vizyon yaratmak, mevcut sistemin ideal bir gelecek tasarımı oluşturmak için yeniden tasarlandığı interaktif planlama aşamasının ayrılmaz bir parçasıdır (Steinbacher ve Smith, 2009, s. 32).

Okul vizyonunun gelişimi, iletişimi ve başarısı eğitim liderinin en önemli görevleri arasındadır (Mombourquette, 2017). Liderliğin okulun geleceğinde olacaklarla çok ilgisi vardır (Love, 1994, s. 123). Okul için bir vizyon yaratmak, liderin yaratıcı hayal gücünün potansiyeli tam olarak gerçekleştiğinde okulunun nasıl olacağını geliştirmesine izin vermek gibidir. Vizyon oluşturma, planlanan hedeflere ve amaca ulaşmak için gereken her şeyi yaparken nihai sonucu ve vizyon uygulamasını hayal etmek gibidir. Bunu başarmak eğitim liderinin görevidir (Sterling ve Davidoff, 2000, s. 90). Dahası, vizyon çalışmak ve çabalamak için

değerli bir şeye yön ve meydan okuma sağlar. Bununla birlikte, okuldaki tüm paydaşların vizyonla özdeşleşmesi önemlidir.

Planlamanın etkili olabilmesi için farklı gereksinimlere uyması gerekir. Örneğin, gerçekçi ve uygulanabilir olmalı ve bir faaliyet başlatılmadan önce çok ayrıntılı dikkat gösterilmelidir. Ulusal eğitim politikası çerçevesinde gerçekleştirilmelidir (Cele, 2005, s. 225).

Sonuç olarak, etkili planlama ve görselleştirmenin öngörüye dayalı bilinçli ve modellenmiş ekip çalışmasının bir ürünü olduğu açıktır. Planlamanın etkili olabilmesi için, yapılacaklar öncesinde ortak eleştirel düşünmeye dayanan amaç ve hedeflere ekip üyelerinin hayati katkısı olmalıdır. Tüm okul paydaşları, okuldaki müfredat konularıyla ilgili problemlerle başa çıkmak için programların planlanmasına dahil edilmelidir çünkü her birinin katkıları okulun gelecekteki hedeflerinin (vizyonunun) bir parçasını oluşturacaktır.

Ancak, okuldaki iç planlamaya dayalı olarak alınan kararlar, milli eğitim çerçevesinde olmalıdır (Pont, 2017). Okul müdürü ayrıca her okul üyesinin kaliteli eğitim sonuçlarına yardımcı olacak bir düzeyde beklenen verimlilik ve etkinlik sağlamak için planlama sürecinde görevlerinin çeşitli bileşenlerini ve zorluklarını anlamasına izin vermelidir.

Planlama, politika belirleme, karar verme ve problem çözmeye yol açar. Bir sonraki paragrafta politika yapmanın önemi tartışılacaktır.

**Politika Oluşturma.** Okulla ilgili olarak, politika genellikle okulun amaç ve hedeflerine ulaşmak için tasarlanmış bazı genel eylem planı anlamına gelir. Politika, karar verirken eğitim liderlerinin düşüncesini yönlendiren genel ifadelerden veya yorumlardan oluşur. Politika, karar verme için bir rehber görevi gördüğünden, yönetimin politikayı uygulayanların takdirine izin vermesi gerektiği anlamına gelir, aksi takdirde bir dizi kural olarak formüle edilir (Prinsloo, 1993, s. 42). Ayrıca, okul öğretim ve öğretim dışı personel, öğrenciler, velilerin eylemleri ve davranışları için bir kılavuz görevi görmelidir (Kruger ve Van Schalkwyk, 1997, s. 6). Herhangi bir okulda, bir okuldaki altı yönetim alanına ilişkin iyi formüle edilmiş bir politika olmalıdır: Personel işlerinin yönetimi, öğrenci işlerinin yönetimi (müfredat ve müfredat dışı), okul finansmanının yönetimi, fiziksel tesislerin yönetimi, okul topluluk ilişkilerinin yönetimi ve okul idari işlerinin yönetimidir.

Özetle, okul politikası, okul yönetimi alanlarının işletilmesine ilişkin genel bir eylem planıdır; personel işleri, müfredat yönetimi, okul finansmanı, fiziksel tesisler, idari işler ve okul-toplum ilişkilerinin yönetimidir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012, s. 352). İyi düşünülmüş ve iyi formüle edilmiş okul kuralları, prosedürleri ve politikası okul yönetimi için ayrıntılı bir plan görevi görür. Okul kuralları ve prosedürleri ayrıca herkesin ne yapacağını, ne zaman yapacağını ve nasıl yapacağını bununla beraber özellikle de programlanmış veya rutin kararları ilgilendirdiğini bilmesini sağlar. Dolayısıyla, karar verme ve problem çözme, politika yapımının bir sonucudur.

***Karar Verme ve Problem Çözme.*** Van Deventer'e (2003: 95-97) göre karar verme, bir veya daha fazla alternatif arasında seçim yapılmasını içerir. Okulun amaç ve hedeflerine ulaşmaya yönelik bir düşünce sürecidir. Problem çözme, bir amaca veya hedefe ulaşmanın önünde duran bir engeli aşacak bir karar verme ve yürütme sürecidir. Kararların etkinliği, problemlerin planlanması ve ortadan kaldırılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Ayrıca, karar verme ve problem çözme, yönetim sürecinin iki temel faaliyetidir. Bunun nedeni, planlama, organizasyon, liderlik veya kontrol gibi hemen hemen her yönetim görevinin çözülmesi gereken bir sorun hakkında bir karar içermesidir; ya da bir engeli aşma ya da değiştirilmesi gereken bir durumu ele alma kararıdır. Her eylem planı, nasıl uygulanacağı ve en etkili şekilde, yürütmeden kimin sorumlu olacağı ve ne zaman tamamlanması gerektiğine karar vermeyi gerektirir.

Karar alma, okuldaki problemi çözmeye yönelik bir girişimdir. Van Deventer'e (2003: 103) göre, karar vermede önemli bir ilke, ilgili tüm tarafların karar alma sürecine katılımıdır. Bir eğitim liderinin, bir karar vermeden veya bir sorunu çözmeden önce herkese danışması mümkün olmasa da, bu personeli, öğrencileri veya velileri etkilediğinde karar verme sürecine dahil etmek önemlidir (Kıral, 2015, s. 75).

Karar verme sürecinin aşağıdaki adımları nispeten basit görünse de, karar verme ve problem çözme bazen çok zor hatta acı verici görevlerdir. En büyük tehlikelerden biri, bir sorun ortaya çıktığında hiçbir karar vermemektir (Van Deventer, 2003: 97).

Araştırmalar, okulun öğretim lideri, iyi politika yapımcılar ve karar vericiler olma yolunda müdürün değişen rolüne işaret etmektedir (Spillane, White ve Stephan,

2009, s. 438). Spillane, White ve Stephan'ın (2009) yaptıkları çalışmada, yetkin müdürlerin problemi yorumlayıp yansıttıklarını, amaçlanan müdürlere kıyasla bireysel eylemleri üzerine yansıttıklarını açıklamışlardır.

Ayrıca, Kruger, eğitimde karar verme yetkilerinin okul yönetimi düzeyine dağıtılmasına yol açan küresel değişikliklerin gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Etkili öğretme ve öğrenme sağlayan kilit bir kişi olarak müdürdür (Kruger, 2003, s. 207).

Yukarıdakilerden anlaşılacağı üzere, karar verme, bir sorunu ortadan kaldırmak için iki veya daha fazla alternatif arasında bir seçim içerir (Delen, 2019). Bu nedenle, müfredat veya öğrenci başarısı ile ilgili bir okul probleminin çözülmesi için, gerekli adımlar boyunca birlikte çalışılması gerekir. Bu süreç sorunun tanımlanmasından alternatif çözümlerin ele alınmasına, algılanan en iyi çözümün değerlendirilmesine ve kolektif seçimine kadar, benimsenen çözümün soruna etkisinin uygulanmasına ve izlenmesine kadardır. Ancak süreç, etkili müfredat başarısına yol açan bir karara götürmelidir. Bununla birlikte, müfredatla ilgili herhangi bir karar alınırken, öğrencinin ve kaliteli eğitimin yüksek yararı her zaman dikkate alınmalıdır.

**Okullarda Örgütlenme.** Örgütlenme, okul için, okulun amaç ve hedeflerine ulaşmak için birlikte etkili bir şekilde çalışmasını sağlayan bir yapı oluşturma sürecidir. Planlananın uygulanması ve aynı zamanda öğretme ve öğrenme kültürünün geliştirilmesini sağlamak için görevlerin okuldaki insanlar tarafından etkin bir şekilde yürütülmesi ilkesine dayanmaktadır. Örgütlenme, okulun amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunacak eylemler veya mekanizmalar geliştirmeyi içerir (Yıldırım, 2011, s. 392).

Ayrıca, örgütlenme planlamanın uygulanmasını içerir ve bir okulun yönetim sürecinde vazgeçilmez bir adımdır (Prinsloo, 1993, s. 52). Örgütlenme, okulun birçok görevinin sistematik koordinasyonu ve dolayısıyla bu görevleri yerine getiren kişiler arasındaki resmi ilişkilerle en görünür ve doğrudan ilgili bir işlemdir. Aynı zamanda ortak hedeflere ulaşmak için gerekli faaliyetlerin gruplandırılmasıdır. Ancak, her grublamanın faaliyetleri gerçekleştirmek için gerekli yetkiye sahip bir yöneticiye atanmasını içerir (Van Deventer, 2003, s. 150).



Okul müdürü, tüm okulu koordine edecek bir mekanizma oluşturmaktan sorumludur. Bir okuldaki örgütlenme süreci, okul yöneticileri tarafından iş yükünün düzenlenmesinde ve ilgili bölümlerin veya grupların hedeflerine ulaşmak için gerekli görevlerin atanmasında yapılan çalışmaları içerir. Ayrıca, bu departmanların veya grupların birimler olarak birlikte çalışmasını sağlamak için gerekli koordinasyonu sağlar. İş yükünün düzenlenmesi, ilgili görevlerin atanması ve işin gerçekleştirileceği bir çerçeve veya yapı oluşturulması gerekmektedir (Van Deventer, 2003, s.115).

Planların ve stratejilerin başarılı bir şekilde uygulanmasını organize etmeden mümkün olmayacak ve etkili öğretme ve öğrenmenin sağlanamayacağı bir okul ortamı yaratma amacı olmayacaktır. Planları uygulamak için kaynakların ve insanların sistematik bir şekilde tahsis edilmesi ve bunun etkin bir şekilde yönetilmesi zorunludur (Kruger ve Van Deventer, 2003, s. 118).

Okullar, kolektif, her şeyi kapsayan bir şekilde öğretim ve örgütlenmeyi yansıtmak için çeşitli gruplandırılmış yapılara, fırsatlara ve süreçlere sahiptir (Armstrong, 2015). Bu, uzmanlaşma ve iş bölümü, departmanlaşma, organizasyon yapıları ve ilişkilerin kurulması gibi dört ilkedden herhangi birine dayanan bir plan veya strateji oluşturmak için görevlerin ve kaynakların bireyler veya departmanlar arasında dağıtılma şeklini yansıtmış olabilir (Van Deventer, 2003, s. 111).

Örgütlenme olmadan, planların ve stratejilerin başarılı bir şekilde uygulanması mümkün olmayacak ve etkili bir öğretme ve öğrenme kültürü yaratma amacına ulaşamayacaktır (Yıldırım, 2011, s. 396). Planları uygulamak için kaynakların (fiziksel tesisler, finans, eğitim yardımları, vb.) ve yetkili kişilerin sistematik olarak tahsis edilmesi ve bunun etkin bir şekilde yönetilmesi zorunludur. Belirli görevleri yerine getirmek ve koordine etmekten kimin sorumlu olduğunu açıkça belirtilmezse, liderlik ve kontrol mümkün değildir (Van Deventer, 2003, s. 118). Bu nedenle, görevleri temsil etmenin en etkili yolunu, görevi etkin bir şekilde yerine getirme sorumluluğunu, okul politikasının geniş yönergeleri dahilinde, bağımsız kararlar alma yetkisini tartışmak önemlidir.

### ***Eğitimde Değişim Yönetimi***

Değişim yaşamın kaçınılmaz bir parçasıdır ve var olan ile arzulanan arasında bir mücadeleyi temsil eder. Değişiklikler, personelin davranışlarının yeniliklere yönelik bir yansıması, değişime göre uyum düzeyi ve eğitimsel gelişmelere karşı

açık bir tutumu ile sonuçlanmaktadır (Tondeur, Devos, Houtte, Van Braak ve Valcke, 2009, s. 225). Buna ek olarak, (Bridges, 2003, s. 4) değişimi, fark yaratmak için bir şeyler yapmanın bir yolu olarak tanımlar. Örneğin, yeni bir müfredat programı oluşturmak, bölüm işlevlerini yeniden yapılandırmak, okulu yeni bir yere taşımak veya okulun adını değiştirmek gibi herhangi bir durumun dışsallarında bir kaymadır. Dahası, değişim görünür ve somut olaylardan oluşur, çabuk olabilir ve elde edilecek sonuçları ilgilendirir.

Van der Merwe (2003), okul değişim güçlerini, çevre güçlerine ve iç güçlere ayırmaktadır. Çevre güçleri ekonomik faktörler içerir. Örneğin, okulların kendilerini yönetmeye karar verirken karşılaştıkları finansman zorluklarıdır. Diğer taraftan teknoloji güçleridir. Örneğin, öğretmenin ve öğrenmeye yardımcı olmak için bilgisayarın nasıl kullanılacağını ve işleneceğini öğrenerek öğretmenlerin yeterince işlev görmesini sağlamak için bilgisayarların tanıtılmasıdır. Bir diğeri ise sosyal ve politik güçlerdir. Örneğin, hükümet tarafından eğitim sektöründe yeni bir politikanın uygulamaya konulması veya okullardaki şiddette endişe verici bir artış, okul disiplinini engellemek için mevzuat ve süreçlerin ortaya çıkması gösterilebilir. Öte yandan, okul organizasyonu içindeki içsel değişim güçleri, okul personeli ve öğrenciler arasında düşük moral ve devamsızlık düzeyine yol açan iletişim ve karar alma ve davranış düzeylerindeki bozulmadan kaynaklanabilir (Van der Merwe, 2003, s. 38).

Bununla birlikte, Norris (2003), liderliğin “değişim ve sürekli gelişme ile karakterize edildiğini” iddia etmektedir. Bir lider, kuruluşun hedeflerine ulaşmasını sağlamak için standardı ısrarla analiz eder (Norris, 2003, s. 44). Aksi takdirde lider standardı iyileştirmek için değişim başlatır. Fullan (2001), liderliğin odak noktasının kuruluştaki aktörler arasındaki işbirliği ve eylemlerin kültürel bağlamı geliştiren diyalog ve günlük çeşitli ikilemlerle karşı karşıya kaldıklarında nasıl pazarlık yapmayı ve harekete geçmeyi seçtikleri olduğunu iddia etmektedir (Fullan, 2001).

Pedagojik bir lider bu nedenle organizasyonda değişim süreçlerini başlatan ve bu süreçleri teşvik eden, birey, grup ve “bütün” okul seviyesinin gelişimi için çalışan kişidir. Bu nedenle liderlik, bir süreç olarak algılanmaktadır (Yücel, 2019, s. 24).

Swanepoel ve Booyse (2006) araştırmasında, öğretmenlerin okul değişiminde sorumlu ve işe başlayan rollere ne kadar çok katıldıklarını, değişim hakkında ne

kadar olumlu olduklarını ve gelecekteki değişime ciddi şekilde katılmaya istekli olduklarını tespit etmiştir (Swanepoel ve Booyse, 2006, s. 195). Ayrıca, araştırmanın öğretmenler ve okullarının gelişimi için çalışma hayatı değişikliğinin en olumlu sonuçlarının, en yüksek düzeyde değişim faaliyetine (başlangıç, planlama ve paylaşılan karar verme) dahil olmaları durumunda meydana geldiğini ortaya koymuştur. Ancak, Brown ve Anafara (2003), önemli değişikliklerin yansıma, işleme ve bilgilendirme yoluyla zamanın ve sürekliliğin daha fazla farkında olmasını gerektirdiğini doğrulamaktadır (Brown ve Anafara, 2003, s. 18).

Fullan'a (2001, s.9-20) göre, okul müdürleri, okulda etkili ve kalıcı bir değişimin anahtarıdır. Değişim yönetimi, eğitim lideri öğretmeni değişim ihtiyacını ikna ederse, amaçlanan değişime ait süreç ve stratejilerini ortaya koyarsa etkili olabilir.

Liderlik ve yönetim okul etkililiğine katkıda bulunan en önemli dinamiklerden bazılarıdır. Farklı liderlik modelleri, okuldaki müdür ve diğer eğitim liderlerinin görevlerinin karmaşıklığını vurgular. Tüm liderlik modellerinin bir okulda kaliteli öğretme ve öğrenmeye katkıda bulunma işlevi vardır. Bu nedenle liderlerin bir öz farkındalık temeli sağlayan bir dizi değeri olmalıdır.

Ayrıca, bazen eğitim liderinin resmi yönetim modelini ve -durum talep edildiğinde- bir okulun resmi faaliyetlerinin performansını uygulayabilmesi gerekebilir. Bu nedenle, okulun etkinliğinin bir dinamiği olarak yönetimin önemi de vurgulanmaktadır. Başka bir deyişle, aynı kişi katılımcı yönetimi teşvik etmek için personel, veliler ve öğrencilerle sağlam ilişkiler kurmalı, ilgili tüm kişileri okulun vizyonunu, amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirmeye yardımcı olmaya motive etmek için bir hedefe sahip olmalıdır. Eğitim liderleri duruma göre uygulamada yönetim ve liderlik modellerinin unsurlarını uygulayabilirler. Okul etkili bir öğrenme topluluğuna dönüştürülmelidir.

Bir eğitim lideri, astların görevlerini önceden belirlenmiş standartlara göre tanımlamasını sağlamalıdır. Ayrıca, önceden belirlenmiş hedeflerin belirli bir zaman çizelgesine göre gerçekleştirildiğini de görmelidir. Bir okuldaki görevlerin etkili bir şekilde yerine getirilmesi, okulun etkinliğini sağlamak için her zaman kaliteli eğitim yönetimine odaklanmalıdır.

Bir okuldaki mükemmellik, öğretme ve öğrenme gibi temel faaliyetleriyle ilgilidir (Shobaki ve Abu-Naser, 2017). En uygun öğretme ve öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı bir iç okul ortamı olmadığı sürece etkili öğretim ve öğrenme mümkün değildir. Okuldaki çatışmayı yönetmek ve etkili değişimi teşvik etmek için okullarda olumlu bir organizasyonel iklim ve kültür oluşturmak gerekmektedir. Ayrıca okul müdürünün kavramsal, insani ve teknik yönetim becerileri bilgisi gereklidir. Toplumun değerleri ve kültürü, okulun iç ortamının yönetiminde de dikkate alınmalıdır.

Bir okuldaki yönetim alanlarının etkili yönetimi de tüm eylem ve faaliyetlerin okul kaynakları üzerinde durduğunu vurgulamaktadır. Etkili okul yönetimini sağlamak için idari personel, teknoloji, öğretim kadrosuna vurgu yapan insan kaynakları, fiziksel kaynaklar (binalar, mobilya, ders kitapları, alıştırma kitapları, eğitim yardımları, vb.), okul finansmanı (para), müfredat ve müfredat dışı faaliyetlerin yönetimi bunlar arasında söylenebilir. Etkin ve kaliteli öğretme ve öğrenmeyi desteklemek için mevcut kaynaklar kullanılmalı ve geliştirilmelidir.

Okula dış ortamının etkisi bulunmaktadır. Politik etki (eğitime uygulanabilir mevzuat), sosyo-ekonomik çevre, teknolojik değişim, değerler ve okulun çevresindeki toplumun kültürüdür. Bu değişkenler okul yönetimi tarafından da dikkate alınmalıdır.

### **Değişim Yönetimi**

Modern toplumda geçmiş olaylar, prosedürler ve süreçler, bireylerin günlük yaşamlarında yeni eğilimlerin ortaya çıkması nedeniyle endişe verici bir hızda geçmektedir. Eskiden yeniye yapılan bu adaptasyon, basitçe değişim olarak adlandırılabilir. İş dünyasında, rakipleri geride bırakarak piyasada büyüklüğe ulaşma hedefi ile çağdaş eğilimlerin ortaya çıkması söz konusudur. İş yaşamındaki bu değişen durumlar, refah için doğru yönetimi gerektirmektedir.

İş hayatındaki değişikliklerin belirli bir boyuta ulaşmasıyla birlikte değişim için bir süreç başlamaktadır. Değişimi etkin bir şekilde benimsemek ve uygulamak için insan kaynağına ihtiyaç bulunmaktadır. Doğru insanlar, değişikliğin başarılı bir şekilde uygulanması üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Balaban ve Palaz, 2018, s. 77-79).

Bu nedenle değişim yönetimi, bireyleri yeniden yapılandırarak örgütsel değişiklikler için hazırlamaktadır. Bir kuruluşteki yaygın değişiklik genellikle bütçe, maaş ve ücret, görev ve süreç şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Değişimi gerçekleştiren kişiler ise zaman ve iletişim süreçlerinin bu tür değişikliklere dahil olan insanlar üzerindeki etkisini dikkate almak durumunda olmalılar (Çetintaş, 2016, s. 180).

Etkili bir şekilde değişimi yönetmek ve bir işletmeyi büyüme yoluna doğru ilerletmek birkaç aşamayı gerektirir. İlk olarak, başarılı bir değişimin temelini oluşturan ilkelerin anlaşılması gerekir. İkincisi, bu “değişim kuralları”nın nasıl uygulanabilir olduğu ve hangi bireysel becerileri gerektirdiği anlaşılmalıdır. Üçüncüsü, bir kuruluşun yönetiminin başarılı bir değişimi uygulama ve kontrol sürecinde nasıl bir rol oynayacağı konusunda bilgi sahibi olunmalıdır. Son olarak, değişimin bir örgüt için önemli olduğu fikri çalışanlar tarafından kabul edilebilmelidir.

### ***Değişim Yönetiminin Önemi***

Geçtiğimiz birkaç on yılda, iş ortamı daha dinamik ve karmaşık bir alana dönüştü ve birçok organizasyon çevrelerini değiştirmek, çevrelerine uyum sağlamak ya da varlıklarını kaybetmemek için yeni yollar bulmaya zorlanmaktadır. Yeni teknoloji ve küreselleşmenin ortaya çıkışı, rekabetçi kalabilmek için kurumların çevik ve çevreleriyle ilgili olması için daha dinamik olması gereken bir çağ başlatmıştır (Kaya ve Aydemir, 2011, s. 19).

Değişim yönetimi teorisinin tanıtımı ve yaygınlaşması, bir sürece ihtiyaç olduğunu kabul eden kuruluşların ve teorisyenlerin bir sonucu olarak, işletmelerin dinamik bir ortamda başarılı bir şekilde gezinmelerine yardımcı olabilmektedir (Stouten, Rousseau ve Cremer, 2018). Moran ve Brightman değişim yönetimini “bir kurumun yönünü, yapısını, dış ve iç müşterilerin sürekli değişen ihtiyaçlarına hizmet edebilme yeteneklerini sürekli yenileme süreci” olarak tanımlamıştır (Moran ve Brightman, 2001, s. 100-115).

By, bunu bir örgütün iç veya dış bir tehdidi veya fırsatı tanımladığı ve sorunun üstesinden gelmek veya bir fırsatı takip etmek için nasıl uyum sağlaması gerektiğini belirlediği kasıtlı bir süreç olarak tanımlamaktadır (By, 2005, s. 375).

Creasey ve Hiatt, değişim yönetimini çözümleri sonuçlara bağlayan ve çalışanların değişimi benimsemelerine ve hedefleri tanınmasına izin veren bir kanal olarak tanımlamaktadır (Creasey ve Hiatt, 2012, s. 48).

Ayrıca, insanların, başarılı bir örgütsel değişim sağlama konusundaki kolektif yeteneklerinin değişim yönetimi süreci için kritik önem taşıdığını belirtmektedir. Günümüzde örgütler değişim ihtiyacını tanımaya daha çok eğilimliyken, değişimi sürdürmekte başarısız olanların değişimi uygulamayı başarabilenlerin sayısından daha fazla olduğu bilinmektedir (İraz ve Şimşek, 2005, s. 102).

Değişimin neden gerçekleştiğini anlamak, yapısal değişiklik yönetimi ihtiyacını tanımanın ilk adımıdır. Passenheim iç ve dış ortamın örgütsel değişime katkıda bulunan faktörleri önemli ölçüde etkilediğini ileri sürmektedir. Değişimi etkileyebilecek dış faktörlerin bazı örnekleri piyasa koşulları, yeni teknolojilerin ortaya çıkışı, hükümet yasaları/düzenlemeleri ve ekonomidir. İç faktörler arasında kurumsal strateji, iş gücü tasarımı, yeni teknoloji veya ekipmanın benimsenmesi ve çalışanların tutumları bulunmaktadır (Passenheim, 2020). Herhangi bir değişiklik girişiminin merkezinde, bir değişikliğin gerçekleşmesi için davranışlarını gerçekten değiştirmesi gereken insanlar vardır. Değişimin kendisi, çalışanlar arasında yeni davranışların benimsenmesine direnerek doruğa varabilecek güçlü bir duygusal tepkiyi devre dışı bırakabilir. Bu da bir organizasyona getirilen riskleri ve güvenlik açığını belirlemek için proaktif bir metodoloji gerektirir (Epperson, 2020, s. 25). Yapılandırılmış değişiklik yönetimi, bir kuruluş üzerindeki bu etkilerin azaltılmasına giden yol olarak görülebilmektedir.

Değişim, bir şirketin çevresinde, yapısında, teknolojisinde veya çalışanlarındaki değişikliklerin bir sonucu olarak şirketin stratejisinin, organizasyonunun veya kültürünün değiştirilmesidir (Yeşil, 2018, s. 309). Bir yöneticinin işi bu alanlarda değişiklik olmasaydı çok sıkıcı ve basit olurdu. İyi yöneticiler şirketin ortamındaki değişimi yönetme yetkisine sahiptir. Bu değişiklikler, yapıdaki (işlerin tasarımı, kontrol kapsamı, yetki ilişkileri veya koordinasyon mekanizmaları), teknolojideki (ekipman, iş süreçleri veya çalışma yöntemleri) ve insanlarda (davranışlar, algılar, beklentiler veya tutumlar) değişiklikler olabilir.

### ***Değişim Nedenleri***

Örgüt gibi karmaşık bir yapı, değişim ihtiyacı açısından dış ve iç faktörler tarafından yönlendirilir. Açık bir değişim ihtiyacını yaratan bir dizi dış güç vardır (İraz ve Şimşek, 2005, s. 104). Bunlar:

- Pazar durumu veya pazar yeri
- Teknoloji
- Hükümet yasaları ve yönetmelikleri
- Ekonomi

Küresel pazar, uluslararasılaşma ve daha dinamik durum nedeniyle büyük bir değişim ihtiyacı yaratmaktadır. Bunların bazıları teknolojiadaki çeşitli ve dramatik değişiklikler olmadan gerçekleşmemektedir. Değişen pazarlara örnek olarak telekomünikasyon endüstrisinin iç pazarda serbestleştirilmesi verilebilir. Deregülasyon ile tekelci yerleşimi en aza indiren telefon şirketlerine rekabetçi baskı uygulanması bu duruma örnek verilebilir. Bu açıdan, teknolojiadaki ilerlemelerin pazar üzerinde büyük etkisi olmuştur (Yeşil, 2010, s. 24).

Ayrıca, ekipman ve yazılımın satın alınabilirliği, bilgi teknolojileri (BT) sektöründe daha fazla rekabete izin vermektedir. Hükümet yasaları ve yönetmeliklerinin deregülasyon gibi bir kuruluş üzerinde büyük etkisi olabilir. Bunun reçetesi de organizasyonların değişmesidir. Örneğin hükümetin çıkardığı yeni tütün vergileri ve tütün üreticilerinin tütün içiminin zararlı etkilerini açıklamasını gerektiren mevzuat, bazı büyük kuruluşlar üzerinde büyük baskılar yaratmıştır. Bu kuruluşların artık ekonomik uygulanabilirliklerini sağlamak için değişmeleri gerekmektedir (Çetin, 2007, s. 155).

Son olarak, bu ekonomik iniş-çıkışlar, dünya üzerindeki ekonomik etki kuruluşlar üzerinde devam ettiğinden, kuruluşlar ve iç pazarlar üzerinde dramatik bir etkiye sahiptir. Bu fenomen son Covid-19 krizi sırasında görülebilir. Etkiler önce Çin olmak üzere Avrupadaki ülkeler, ABD ve tüm dünyada görüldü. Sonuç olarak, bazı üreticiler üretim kesintilerini ve azalan istihdam kararı alıp uyguladılar.

Dış nedenlere paralel olarak değişim için farklı iç güçler vardır (Seçkin, Demirel ve Özçınar, 2016, s. 127):

- Kurumsal Strateji,
- İşgücü,

- Teknoloji ve ekipman,
- Çalışanların tutumları.

Bir kuruluşun stratejisini değiştirmesi olağandışı değildir. Örneğin kuruluş, yeni bir dağıtım metodolojisi veya yeni bir lojistik stratejisi benimsemeye karar verirse, çok sayıda değişikliğe gidebilir. Ayrıca birleşme, bir kuruluşun hareket tarzını değiştirecektir. (Örneğin, bir şirket e-ticaret işine girmeye karar verebilir) (Kocaoğlu ve Gülsün, 2004, s. 40).

Yeni ekipman veya yeni teknolojinin getirilmesi, bir organizasyonu etkileyen başka bir iç güçtür. Yeni teknolojinin uygulanması yeni süreçlere veya yapılara ihtiyaç duyar. Bu sayede çalışanların yeni iş süreçleri veya yeni işler için eğitilmesi gerekecektir.

Bir kuruluşun iş gücünün yapısı hiçbir zaman statik kalmaz, çünkü cinsiyet, yaş veya eğitim açısından değişir. Yeni çalışanlar organizasyona katılır ve diğer insanlar ayrılır. Bu değişikliklerle yöneticilerin, iş gereksinimlerinin insanların becerilerine uygun olmasını sağlamak için çalışma gruplarını yeniden tasarlaması gerekebilir (Kavak, 1997, s. 24).

Son olarak, iş doyumunu düzeyi gibi çalışanların tutumları değişim için negatif veya pozitif güçlere yol açabilir. Çalışanlar memnun değilse, değişen uygulamalara veya personel yönetimine yol açabilecek şekilde artan bir çalışan devamsızlığı olabilir.

### ***Değişim Yönetiminin Kökenleri***

Değişen teknolojilerin bir sonucu olarak değişim yönetimi ile farklı yönetim stillerine dayanan değişim yönetimi arasında bir ayrım yapılması gerekmektedir. Değişim yönetiminin kökenleri 1950'lere kadar gitmektedir. O günlerde modern yönetim biçimleri tanıtıldı (örneğin ekip çalışması, özerk gruplar) ve yukarıdan aşağıya (değişim) yaklaşımlar ile aşağıdan yukarıya (değişim) yaklaşımların takipçileri arasında “savaş” başladı.

Yukarıdan aşağıya organizasyonlar, alt sistemlerin nispeten düşük etkisi ile karakterize edilir. Üst yönetim hariç, çalışanlar belirli bir süreç modeline yerleştirilir. Kuruluşun birimleri bir düzenleme sistemi içinde koordine edilir ve kuruluşun gelişimi yukarıdan aşağıya doğru yönlendirilir (Baltacı, 2019, s. 4).



Aşağıdan yukarıya organizasyon, alt sistemlerin oldukça yüksek etkisi ile karakterize edilir. Kuruluşun gelişimi ilgili çalışanlar tarafından gerçekleştirilir. Tek bir alt sisteme yapısal bir kısmi özerklik tanınmıştır. Organizasyon birimleri, sorunların yerine getirilmesinde nispeten bağımsızdırlar ve temel olarak kendi başlarına hayatta kalabilirler. Düzenlemeler öncelikle genel davranış talimatları ve “Ortak Akıl” temelinde bulunur. Bu nedenle kuruluşun gelişimi kendini aşağıdan yukarıya doğru geliştirmektedir (Eren Şenaras ve Sezen, 2015, s. 42).

Yukarıdan aşağıya yönetimin en iyi bilinen kavramları, iş sürecinin yeniden mühendisliğidir. İş süreçlerinin yeniden yapılandırılması kavramı kalite, hizmet, maliyet ve işlem süresi ile ilgili değişikliklere yöneliktir. Ana fikir süreç oryantasyonudur. İş süreçlerinin yeniden yapılandırılması kavramı, yöntem ve araçları ayrıntılı olarak açıklamaksızın strateji oluşturmanın yanı sıra süreç oluşturmayı da göz önünde bulundurur. Gerçek ve planlanan süreçlerin belgelenmesi nispeten kaba bir düzeyde kalmaktadır ve ana ağırlık, az sayıda çekirdek işlemde yatmaktadır (Demir, 2008, s. 289).

İşletmenin yeniden yapılandırılması, işletme stratejilerinin veya temel işletme süreçlerinin radikal olarak yeniden tasarlanmasını amaçlamaktadır. Amacı, maliyetler, kalite, hizmet ve zaman alanlarında önemli ve ölçülebilir başarı boyutlarındaki ölçüklerin iyileştirilmesidir. Bu kavramın uygulanması, sadece değişiklikleri başlatan değil, aynı zamanda çalışanları gerekli değişiklikleri yapmaya teşvik eden “güçlü bir yönetici” gerektirir. Bu nedenle, işletmenin yeniden yapılandırılması düzen ve kontrole dayanırken, kuruluşun gelişimi ve katılımcı sistemin oluşturulması hakkında kapsamlı bilgi korunur (İnce, Biçer ve Çam, 2013, s. 175).

Aşağıdan yukarıya yönetimin en iyi bilinen kavramları Kaizen ve yalın yönetimdir.

Kaizen (Japonca “iyileştirme, veya daha iyiye doğru değişim”) üretim, mühendislik, geliştirme, pazarlama vb. süreçlerde (ana iş süreçleri), iş süreçlerini ve yönetimi destekleyen sürekli iyileştirmelere odaklanmaktadır. Bir yönetim yaklaşımı olarak Kaizen, hiçbir gerçek durumun (bir süreç ya da kuruluşun) korunacak kadar iyi olmadığı fikrine dayanır. Kaizen, tüm fonksiyonların sürekli iyileştirilmesini ifade eder ve yönetim kurulundan montaj hattı çalışanlarına kadar tüm çalışanları içerir.

Ayrıca satın alma ve lojistik gibi süreçler için de geçerlidir ve her zaman tüm organizasyonu kapsar. Kaizen ilk olarak, kısmen ülkeyi ziyaret eden Amerikan işletme ve kalite yönetimi öğretmenlerinden etkilenen İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra birçok Japon işletmesinde uygulandı. O zamandan beri dünyaya yayıldı (Akdağ, 2005, s. 165).

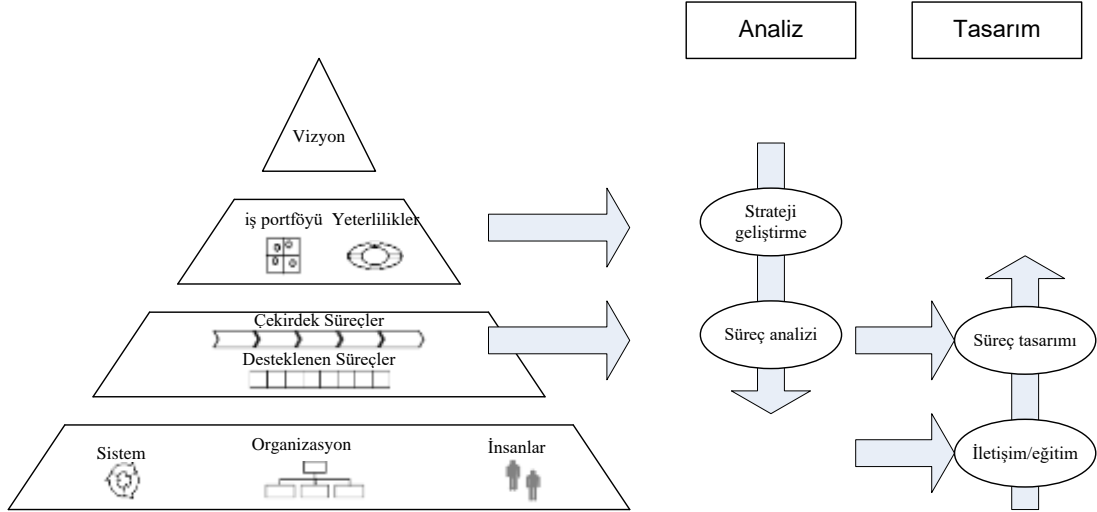
“Yalın”, müşteri, tedarikçi ve çalışanlara değer veren müşteri odaklı organizasyona sahip bir işletme olan “Lean Enterprise” olarak anlaşılmalıdır. Yalın yönetim ilkeleri; kademeli bir yaklaşım, grup oryantasyonu, kendi sorumluluğu düşük yönetim seviyelerinde sürekli geri bildirim ve uzun vadeli oryantasyondur. Yalın yönetimin diğer fikirleri, kalitenin işletme genelinde iyileştirilmesi, gelişimin hızlandırılması, işletmenin topluma uyumlu bir şekilde entegre edilmesinin yanı sıra dış kaynak kullanımı ve kuruluşun belirli güçlü yönlerine yoğunlaşmasıdır. Odağı, yumuşak faktörler üzerindedir. Ayrıca süreç odaklı düşünme ve strateji oluşturma ile ilgili olarak yalın yönetim Kaizen yaklaşımını kullanır. Bununla birlikte, birkaç önemli çekirdek süreç üzerindeki konsantrasyon burada güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır (Türk ve Çeviren, 2018, s. 226).

Aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya yaklaşımları karşılaştırırken, aşağıdan yukarıya bir yönelimin avantajı, gelişimin ritmini ve kuruluşun gelişim kapasitesini uyarlama olasılığıdır. Küçük değişiklikler kısa sürede veya anında gerçekleştirilebilirken kalıcı değişiklikler sorunsuz bir şekilde gerçekleşir ve işletmenin sorun çözme kapasitesinin sürekli iyileştirilmesini garanti edebilir. Öte yandan, kalıcı değişim süreçleri ve bu değişiklik süreçleriyle bağlantılı sürekli huzursuzluk da organizasyonu olumsuz etkileyebilir çünkü artık net bir yön tanınamamaktadır (Bulut, 2004, s. 4).

Çok az işletme yukarıdan aşağıya bir yaklaşımda talep edildiği gibi yönelimlerinde radikal bir değişikliğe hazırdır. Hiçbir kuruluş kendisini ve katma değer zincirinin tamamını yeniden düzenleyemez. Yumuşak faktör “işletme kültürü” nin uzun ömürlülüğü genellikle hafife alınmaktadır. İşletme kültüründeki değişiklikler zamana ihtiyaç duyar ve bu nedenle devrimci ve otoriter bir süreç değil, evrimsel ve katılımcı bir yaklaşımın nesnesidir. Yukarıdan aşağıya yaklaşımın avantajları, departmanı kapsayan düşünce ve eylemlerin doğrudan girişimine ve merkezi süreçlere odaklanmadır (Yeşil, 2018, s. 311).

Günümüzde, modern değişim yönetimi yaklaşımları içinde yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya yaklaşımlar karıştırılmaktadır. Aşağıdaki şekilde, analiz ve strateji geliştirme esas olarak yukarıdan aşağıya yapılırken sürekli süreç iyileştirme aşağıdan yukarıya doğru yönlendirilir. İlgili taraflar arasındaki sürekli diyalog, sürekli iyileştirmeyi ve temel gereksinimlere odaklanmayı garanti eder (Passenheim, 2020, s. 15).

Şekil 2.

*Modern Değişim Yönetimi - Aşağıdan Yukarıya Yukarıdan Aşağıya*

Yeni değişim yönetimi:

- değişimin veya değiştirilmesi gereken kuruluşların doğru anlaşılması
- değiştirmek istenen ya da değiştirmek isteyen insanların doğru anlaşılması
- değişimin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi
- değişimin dinamiklerinin anlaşılması

Değişiklikler organizasyonel yapı ile kolaylaştırılmalıdır. Çünkü bu adaptasyonu ve esnekliği artırır. Basit bir organizasyonel yapı basit bir dinamik ortama ulaşacak veya diğer yandan basit bir dinamik ortam sadece basit bir yapıya ihtiyaç duyacaktır. Karmaşık dinamik bir ortam için bir Adhokraziye ihtiyaç duyulacaktır. Adhokrazi, bürokrasinin tam tersidir. Yani daha fazla demokrasi ve daha az bürokrasi anlamına gelir (Aksay, 2015, s. 114).

En önemli noktalardan biri insanlardır, çünkü insanlar örgütü oluştururlar. Örgüt kültürü; örgütün çalışma biçimlerini, tutumlarını ve normlarını içerir. Bu gerçekler her değişimin merkezinde yer alır ve herkesçe ele alınması zordur. Liderlik veya iletişimdeki tutum veya becerilere ilişkin kişisel modifikasyonların tanımlanması zordur ancak insan kaynaklarının yönetimindeki sorunlar ve çatışmalarla etkisizlik gösterilebilir.

### ***Kamu Sektöründe Örgütsel Değişimin Özellikleri***

Dış çevrenin etkisi nedeniyle kamuda örgütsel değişimin uygulanması özel sektörden daha karmaşıktır. Voet ve arkadaşları, bir örgütün dış ortamını “örgütün sınırları dışında yer alan ve aktörlerin karar alma süreçleri ve davranışları üzerinde etkisi olan ilgili fiziksel ve sosyal faktörler olarak tanımlamaktadır (Voet, Groeneveld ve Kuipers, 2014, s. 290-294). Müşteriler, tedarikçiler, ortaklar ve rakipler gibi dış paydaşlar, özel sektör ve kamu sektörü kuruluşlarını etkilemekle birlikte, kamu sektörü kuruluşları da siyasi üstlerin etkisiyle mücadele etmelidir (Rainey, 2014).

Siyasetin kamu kuruluşlarındaki rolü, kontroller ve dengeler, paylaşılan güç, farklı çıkarlar ve politikanın önceliği ile şekillenmişlerdir. Bu nedenle, kamu kuruluşları kendilerini, bir örgütün nasıl değişmesi gerektiği konusunda her zaman homojen görüşleri paylaşmayan siyasi paydaşların etkisi altında bulabilirler. Bir kamu kuruluşunun ve dış siyasi paydaşların hedefleri her zaman uyuşmadığından, siyasi çıkarlara bağlı olarak karar alma sürecinin çelişkili veya belirsiz hedefleri ve karar verme sürecinin bozulması riski yüksektir (Boyne, 2002, s. 100-102).

Siyasi hiyerarşi nedeniyle, kamu sektörü kuruluşları, bir bütün olarak örgüt üzerindeki etkilerinden dolayı siyasi paydaşların merhametindedir. Örgütsel bir değişim girişimi sırasında, çelişen hedefler tüm değişim sürecini raydan çıkarabilir veya daha uç noktalara götürebilir. Siyasi üstlerin etkisine ek olarak, kamu sektörü kuruluşları daha yüksek düzeyde kamu hesap verebilirliğine ve artan siyasi incelemeye tabidir (Rainey, 2014).

Bu dış çevresel faktörlerin birleşmesi, kamu kuruluşlarının bir değişim sürecinde ilerlerken karşılaşacakları en büyük engellerden birisi olabilmektedir.

**Değişim ilkeleri nelerdir?** Robert Kennedy, değişim yönetimi ilkelerinin, değişimi bir süreç olarak yürütmeye ve sürdürmeye yardımcı olan ve bir kurumdaki istişareler ve anlaşmalar yoluyla oluşturulan bir dizi kural ve politika olduğunu düşünmektedir. Bu tartışmalar ve çalışmalar örgütsel değişimi yöneten çeşitli kuralların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Burada değişime yol açan ilk on ilke incelenmiştir. Bu ilkelere ortaya çıkan şey, hepsinin olmasa da çoğunun bir örgütün içyapısından kaynaklanmasıdır (Okemba, 2018, s. 25).

a) İnsan kaynakları: Bir kuruluşun hedefinin gerçekleştirilmesi düşünüldüğünde insanlar önemli bir varlıktır. İnsan kaynaklarına danışmadan değişiklikleri kullanan kuruluşlar direnç gösteren çalışanlarla karşı karşıya kalma durumuna gelebilmektedir. İnsan kaynaklarının değişikliklere direnme eğilimi olduğu bilinmektedir. Bu direnç veya değişime olan isyanı aşmak için bir kuruluşun dört aşamayı bütünüyle kullanması gerekmektedir. Bu durum bilgi toplama, toplanan bilgilerin incelenmesi, planlama ve nihayetinde uygulama aşamalarından oluşmaktadır.

b) Değişimin liderliği: Bir örgütte bir şey yanlış gittiğinde, tüm odak, sorumlu tutulacak ve ortaya çıkan konular hakkında açıklama yapması beklenen üst yönetime geçecektir. Liderlikte olumlu bir değişiklik, astların ve dolayısıyla aynı yöndeki yörüngenin bir motivasyonudur. Liderlik, daha iyi bir değişim için diğer bireysel yetkinlikleri tanımlamalı, kabul etmeli ve desteklemelidir (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009, s. 130).

c) Değişimin en altta gerçekleşmesi: Bir kuruluşun yönetim yapısında en üst sıraya yerleşen bir bireye/bireylere sahip olmak tüm sorunu çözmez. Yöneticiler, görevleri ayarlanabilir alanlara ve uygulamanın nasıl yapılacağına dair tavsiyelerde bulunmak için görevlerini daraltan atanmış hat liderliği doğrultusunda çalışmalıdır. Bunlar, şirket vizyonunu verebileceği belirlenen çeşitli alanlarda uzmanlaşan eğitimli liderlerdir. Bu nedenle görevleri kurumdaki diğer işlev ve görevlerle karıştırılmamalıdır (Sarıoğlu ve Uğur, 2014, s. 124).

d) Gerçeklerin ortaya çıkması: Gerçeğin sık sık inkâr edilmesi bireyler tarafından sergilenen ortak bir özelliktir. Liderlerin bu durumda, değişiklik ihtiyacını kabul etmeleri ve oluşabilecek olumsuz durumlarda durumu gerçekçi bir şekilde ifade etmeleri gerekir.

e) Sahiplik duygusu: Etkili bir değişim sürecinin başlaması için liderler, kişisel çıkarılardan fedakarlık etmeli ve ticari çıkarılara öncelik vermelidir. Kuruluşun her üyesi, işe zaman, zekâ ve kaynak koyarak işin kendi işi olduğunu düşünmelidir. Etkili üretim için bu özellik işletme içinde geniş bir alana yayılmalı ve sadece liderlere karşı hesap verebilirlik ile gerçekleştirilmelidir (Avcı, 2019, s. 151).

f) Uygun iletişim: İş planları, doğru yapılandırılmış kanallar kullanılarak ekiplere iletilmelidir. Yukarıdan aşağıya veya tam tersi olarak, iletişim akışı her bilgi

parçasına düzgün ve eşit ağırlıkta olmalıdır. İletişim aynı zamanda kişisel bağlılık ve tutarlılık duygusuna da uymalıdır.

g) Kültürel anlayış: Şirketin vizyonu üzerine derinlemesine bir araştırma yapmak şirketin liderliğine bağlıdır. Böyle bir vizyonun gerçekleştirilmesi için gerekli davranış, inanç ve kültür türleri belirlenebilmelidir. Bir iş kültürünü anlamak uygun etik davranışlara yol açar. İyi davranışlar, motivasyona ve ödüllere tabidir.

h) Kültürel durumun değerlendirilmesi: Bu tür bir hazırlığın avantajı, bir şirketin değişmeye hazır olmasını öngörmesi ve değişimin gerçekleşmesinin etkisini engelleyebilecek faktörleri göstermesidir.

i) Her şeye hazırlıklı olma: Bir proje yüzde yüz başarılı olamaz. Etkileri sınırlamak için kuruluşlar sürekli olarak yeni durumları değerlendirmeli ve bunlar üzerinde değişiklik yapmalıdır. Bu, amaçlanan sonucu gözden kaçırmadan değişim ivmesinin korunmasına yardımcı olur.

j) Kişisel ve kurumsal iletişim: Bu iki özellik değişim gündeminin temelini oluşturur. Kişisel iletişim, paylaşılan bilgilerden gelen tepkileri iptal eder. Personel tarafından üstlenilecek yükümlülükleri, kendi taraflarında başarısızlıktan hangi sonuçların ortaya çıkmasının muhtemel olduğunu açıklar. Ödüller ve takdirler, bir görevde uygulanan çabalardan memnun kalmaya işaret eden yaygın sözsüz iletişim biçimleridir.

**Bir organizasyonda değişiklik en iyi nasıl uygulanabilir?** Değişimin etkili bir şekilde uygulanması için, örneğin doğru liderlik becerileri ve ödüller yoluyla çabaların kabul edilmesi gibi uyulması gereken değişimin birkaç temeli vardır. Yapıcı bir değişim sürecinin ortak aşamaları arasında iletişim, görevlerin ayrılması ve tüm süreci takip etmek için analiz ve raporlama bulunmaktadır.

İletişim, değişim uygulamasının giriş aşamasıdır Değişim ihtiyacı, bireylerin neden rahatlık alanlarını terk etmeleri, yeni zorlukları ve durumları kucaklamaları gerektiğini belirtir. İletişim, çalışanlara önerilen değişiklik hakkındaki şikâyetlerini, düşüncelerini ve fikirlerini yayma fırsatı sunar. Doğru iletişim, değişime tepki olarak algıyı ve tutumu değiştirir (Bartan ve Taşkiran, 2018, s. 1160).

Bölünmüş bir süreç zaman kazandırır ve övgüye değer sonuçlar verir. Değişiklik süreçlerinin çoğu, izleme kolaylığını artırmak için aşamalara bölünmelidir. Bu nedenle, her aşamada görev alan ve istenen bir hedefi

gerçekleştirmek için iş birliği yapan uzman kişilerden oluşan bir ekip kullanıldığı anlamına gelir (Arslan, 2019, s. 60).

Bir proje başlatıldığında, projenin sonuçlarını analiz etmek, gözden geçirmek, yansıtmak ve raporlamak iyi bir uygulamadır. Değişim sürecinin izlenmesi, organizasyonun yanı sıra başarı değerlendirmesi üzerindeki etkisini tahmin ettiği için de yararlıdır. Aynı zamanda sürecin her iki tarafını, güçlü ve zayıf yanlarını sunduğu için ayarlamalar ve iyileştirmeler gerektiren alanlara da dikkat çekmektedir (Kazan, 2010, s. 40).

**Değişimi yönetmenin önemi nedir?** Genel olarak etkili değişim yönetimi bir organizasyonun verimliliğini artırır (Yeşil, 2018, s. 311). Bu gerçekleşmeden önce, amaçlanan değişikliğin kabul edildiğinden ve uyarlandığından emin olmak için yönetim organı görevlendirilir.

Değişimin temelini oluşturduklarından çalışanların değişim sürecine katılmalarının önemi büyüktür. Çalışanlar fikir vererek ve önemli kararlar alarak değişim süreçlerinin bir parçası haline gelirler. Fikir almak veya karar vermek, hiyerarşi gerektirmeyen bir işlemdir. Bunun etkisi değişim gündeminde artan bir bağlılık seviyesidir.

Değişim yönetimi, takım oyuncularını için bir eğitim platformu sunar. Çalışanlar, onların değişikliğe adapte olmalarını sağlayan çeşitli mevcut kaynaklar aracılığıyla değişikliği uygulama yolları konusunda eğitilmelidir. Bu eğitim, önceden belirlenmiş bir süre içinde sonuç vermek için gerekli beceri ve bilgileri sunar.

Düzenli yönetilmiş bir değişim süreci, bir insanın tutumunu değiştirerek direniş engelini aşar. İşten çıkarmalar ya da genel olarak pozisyonlarda bir iş değişikliği, iş güvenliği açısından değişimin etkilerine dayanan bir güvenlik duygusunu eski haline getirerek başlar. Doğru yönetim süreci, değişiklik ihtiyacını, statükonun olasılıklarını ve bu değişime eklenmiş faydaları neden kırmaya ihtiyaç olduğunu açıklayacaktır. Olumlu tarafı, çalışanların programa tam destek sağlayacağı gerçeğidir (Kazan, 2010, s. 60).

**Değişimde Yönetimin Rolü.** Yönetici, özellikle belirli bir değişikliğe olan ihtiyaç konusunda ikna olduktan sonra değişim sürecinde kritik bir rol oynar. Bu nedenle astların aynı duyguda olabilmeleri için beş farklı rol üstlenmesi gerekir. Bu beş rol; iyi bir iletişimci, değişim ajanı, teknik direktör, direniş müdürü ve irtibat



kalmadır. Yönetici, değişim sürecinin etkinliğini artırır. Hem liderler hem de yöneticiler en üst düzey değişiklik elçileri olarak bu süreçte oynayacakları bir role sahiptirler (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009, s. 136).

Değişim yönetimi, etkili iletişim, dürüstlük, sebat ve bağlılık gibi çeşitli beceriler gerektirir. İyi değişim liderleri bu nedenle takımlarında bu özellikleri geliştirirken, onlara meydan okuyan özellikleri de ortadan kaldıracaktır (Güçlü ve Şehitoğlu, 2005, s. 248).

İletişimci: Bu özellik liderler ve yöneticiler arasında açık bir ayırım yapar. Lider, bu değişikliğin neden gerekli olduğu konusunda çeşitli nedenler hakkında bilgi verirken, insanların öfkelerini verdiği bilgilerle senkronize edip kullanacakları bir dilde basitleştirecektir. Çünkü liderler kolayca ilişki kurabilirler. Bu, değişim sürecine giriş aşamasıdır ve eğer doğru bir şekilde iletişim kurulursa, astlar değişim ihtiyacını fark edecektir (Hackman ve Johnson, 2009, s. 52).

Savunucu / Temsilci: Bu, iyi pazarlama ve tanıtım becerilerindeki bir değişiklik fikrinin tanıtılmasını ima etmektedir. Yönetici değişim ihtiyacını kabul ederek başlamalı ve ardından takımlara yaklaşan değişiklik faydalarının daha geniş bir resmini çizmelidir.

Koçluk: Koçluk, bireyin durumu daha iyi hale getirmek ve engelleri aşmak için çaba gösterdiği zayıflık alanını belirleyerek başlar. Değişim bireyleri farklı şekilde etkiler, bu nedenle ekibin üretkenliğini azaltma gibi durumlarla karşılaşılabilir. İyi bir yönetici bu zorlukları aşmalı ve üstesinden gelmelidir.

Direniş yöneticisi: Değişimden kaynaklanan dirençlerle her zaman yüzleşmek ve bu dirençleri yönetmek için bir değişim yöneticisine ihtiyaç bulunmaktadır.

İrtibat: Bu hem gelecekteki hem de şimdiki durumları entegre etme yeteneğini ifade etmektedir. Mevcut konumu göz ardı ederken geleceğe çok fazla dikkat edilmeme durumları söz konusu olabilmektedir. Her iki durumu birleştirememesi riski oluşabilir.

### ***Değişim ve Yönetim Kavramı***

Bugüne kadar birçok kuruluş, genel olarak başarı anlamına gelen bir pazarda alaka düzeyi oluşturma zorluğu ile karşı karşıyadır. Bu nedenle görev, liderliğin değişim arayışıyla ilgili en iyi becerileri bir araya getirmektir. Değişimin uygulanabileceği bir ortam oluşturabilmektir (Doğanay ve Şen, 2015, s. 332).

Rekabetçi bir ortamda faaliyet gösteren bu kuruluşların karşılaştığı sorun genellikle, tüketici ihtiyaçları, ileri teknoloji ve rekabet değişikliklerine cevap verme arzusuyla ortaya çıkmaktadır. Bu değişikliklere uyum sağlama konusunda çalışanlar büyük zorluklar yaşamıştır. Diğer taraftan, değişim girişimlerinin % 60'ının iş baskısı ve stres gibi çalışanların değişime olumsuz tepkisine bağlı nedenlerle başarısız olduğunu göstermiştir. Bir şirketi istenen yönde sevk etmek ve amaçlanan hedeflere ulaşmak için, çalışanlar kuruluştaki değişimlerin savcıları oldukları için planlama sürecine bağlı olmalıdırlar (Pech ve Oakley, 2005, s. 8).

Sık sık değişen şirketler, değişimin, yönetim gerektiren müstakil bir süreç olduğu algısına sahip değildir. Bu nedenle avantaj, rakiplerine göre rekabet avantajı elde etmeleri ve pazar fırsatlarını yakalamalarıdır. Mevcut dünyada genel olarak ürünlere, süreçlere, insanlara ve pazara yoğunlaşmasından kaynaklanan bir “değişim çığı” vardır (Gümüş, 2018, s. 40). Büyük değişimler, doğru yönetimi gerektirir.

İş dünyası, insanlar gibi, bir yaşam ve varoluş sebebine sahiptir. Bu nedenle değişim yönetimi, başlangıç aşamasında uygulanmalı ve tüm proje aşamasına dağılmalıdır. Bazı teorisyenler, değiştirme işleminin Lewin tarafından dondurulma, değişim ve yeniden dondurma olarak sınıflandırılan istenen duruma ulaşmak için kararlı ve istikrarsız durumları kapsadığını belirtmektedir (Tuncer, 2012, s. 135). Böylece yönetim, gelecekteki projelerin başlatılmasına yardımcı olacak iç ve dış ortamları tanımladığı için lastik değiştirme projesinde tek liderdir.

### ***Farklı / Ortak Örgütsel Değişiklikler***

Shawn Grimsley, örgütsel değişikliği, bir işletmenin, yapısını, stratejisini, çalışma yöntemlerini, kültürünü ve uygulanan teknolojiyi ve değişikliklerin organizasyon üzerindeki genel etkisini değiştirdiği süreç olarak tanımlar (Grimsley, 2020). Bu değişiklikler genellikle belirli bir dönemde gerçekleşir. Ackerman, 1997 yılında üç farklı değişim türü tanımlamıştır: Gelişimsel, geçişli ve dönüşümcü değişim türleridir. Gelişimsel değişim, bir organizasyonun mevcut yönleri için planlanan veya planlanmayan, becerileri ve süreçleri yenileyerek değiştiren bir değişikliktir. Geçici değişim, mevcut olandan farklı olarak bilinen bir hedefe ulaşmayı amaçlamaktadır. Dönüşümcü, organizasyon tarafından yapı ve süreçler, kültür veya stratejiler açısından yapılan varsayımlardan sapan katı bir değişim yaklaşımıdır (Koç, 2014, s. 9-16).

**Planlanmamış ve Planlanan Değişiklik.** Planlanmamış bir değişiklik, genellikle, işteki varoluşsal olaylar nedeniyle meydana gelen ve böylece sorumlu personeli karışık bir şekilde tepki vermeye zorlayan bir değişikliktir. Ortaya çıkma nedenleri tamamen olaylar, yeni diller ve uygulamalarla ilişkilendirilebilir. Değişim için çağrılanlar, yöneticilerin meydana gelen değişimle ilgisi olmayan unutulmuş ve acil kararlar almaları nedeniyle ortaya çıkar. Hem iç hem de dış faktörlerin, yöneticilerin ulaşamayacağı ve kontrolündeki yönlerdeki değişimi etkileyebileceği düşünülmektedir (Bay ve Akpınar, 2016, s. 62). Bunlar Ackerman tarafından planlanan ve ortaya çıkan değişikliklerin gerekçelerini açıklamak için verilen iki nedendir.

Ayrıca, değişimin yönetilmesinin yöneticilerin kontrolünde olan alanları işaret etmesi ve dikkate alması gerektiği sonucuna varmıştır. Değişim kavramını sindirmek için titiz bir planlama, analiz ve duyarlı bir uygulama aşaması olmalıdır.

**Sürekli Değişime Karşı Epizodik.** Weick ve Quinn,'a göre, epizodik ve sürekli değişim arasındaki ayrım; seyrek, süresiz ve kasıtlıdır. Epizodik değişim bir stratejinin yerini alır veya alternatif olarak başka bir süreçle programlanır. Aksine, sürekli bir değişim “devam eden, gelişen ve birikimsel” dir. Bu tür değişiklikteki bireyler sürekli olarak yenilikçi fikirlere uyum sağlar ve yeni edinilen fikirleri yoğunlaştırır (Weick ve Quinn, 1999, s. 362). Bu fikirleri doğru bir şekilde uygulamak, kayda değer bir değişiklik getirme potansiyeline sahiptir.

İki tür değişiklik arasındaki karşılaştırma, bir kuruluşun uzun vadeli hedefler açısından geleceğinin, gelişiminin ve evriminin önemini aydınlatmaya yardımcı olur. Birçok kuruluş, yalnızca sürekli bir değişim yaklaşımını uygulama korkusunu göstermiştir ve bu nedenle, örgütsel yaşamda istenmeyen değişiklikleri karşılamak ve denemek için yeterli alana izin verirken sürekli değişimin özenle seçilmiş ilkelerinden faydalanmıştır (Ayden ve Düşükcan, 2002, s. 122).

### ***Değişim Nedenleri***

Değişim ve değişim yönetiminde, tetikleyicileri kabul etmeden belirli değişikliklerle ilgili sonuçların ele alınması mümkün değildir. Macmillan'a göre, organizasyonlarda değişiklik yapılmasının altı temel nedeni vardır (Muslu, 2014). Listelenen değişikliklerden bazıları şunlardır:

- 1- İletişimin marketlere dönüşen ve çevrim içi endüstrilerin büyümesine yol açan ileri teknoloji.
- 2- Dünyanın küresel bir köy haline gelmesi ve dünyanın artık bir topluluk olarak kabul ediliyor olması.
- 3- Çeşitli pazarlarda şişme rekabeti
- 4- İş yapmanın yeni yollarının ve yeni uygulamaların tanıtılma isteği
- 5- Teknolojik değişimlerin yol açtığı işletmelerde hız artışı.
- 6- Daha hızlı ve etkili çözümler gerektiren organizasyonlarda işin karmaşıklığı.

Çalışmalar, bu değişikliklerin harici veya dahili olarak gerçekleşebileceğini ileri sürmektedir. Değişim dış güçler politik ve ekonomik ortamlar tarafından sağlanabilir (Seçkin, Demirel ve Özçınar, 2016 , s. 132). Örneğin, hükümetler plastik torbaların yasaklanması ve seçilen değişikliğin türüne göre etkisi olacak işçilere ödenecek asgari ücret gibi yeni politikalar geliştirebilirler.

Ayrıca sosyal ve teknolojik faktörlerin benzer şekilde kuruluşlarda bir değişim nedeni oluşturduğunu belirtilmektedir. Teknolojiler, işi basitleştiren çevrim içi alışveriş platformlarının, SAP ve ERP sistemlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu değişikliklerin çalışanların dış kaynak kullanımı ve potansiyel müşterileri hedefleme yönteminde derin bir etkisi vardır. Bir şirketin rakiplerinin davranışları değişime neden olmaktadır. Örneğin, şirketlerin büyüme isteği, yeni pazarlara büyümeyi kolaylaştırmak için ekstra malzemeler alma ihtiyacı ile sağlanabilir.

Örgütsel değişikliklerden sorumlu merkezi faktörler basitleştirilmiştir. Çevre (sosyal, politik ve yasal), çeşitlendirme (müşterileri tatmin etme arayışı), teknoloji ve insanlar (yeni beceriler ve yeterlilikler) gibi faktörlerden oluşmaktadır (Üzümlü, 2019, s. 118-121). Bu nedenle şirketlerin değişim ihtiyacını destekleyen nedenleri belirlemeleri önemlidir. Sonuç olarak, değişikliğin yürütülmesi, başarıya yol açacağı için uygun yaklaşımın seçilmesini gerektirir.

### ***Değişim Modelleri***

Teorik bir çerçeve, çalışmada kullanılan teorilerin kabulü ve geçerli kılınması için temel oluşturmaktadır. Bu çerçeve, çeşitli değişkenleri göstererek ve bu değişkenler için açıklamalar sunarak değişim yönetimi için bir platform sunmaktadır

(Yeşil, 2018, s. 322). Bu çalışmada dört farklı değişim teorisi kullanılmıştır. Kullanılan modeller araştırmacının ve okuyucunun değişim süreçlerini uygulamasını, liderlik ve yönetimin rolünü anlamada ve değişime karşı direnci anlamada kişilere yardımcı olmayı planlanmaktadır. Modellerden, Lewin'in değişim modeli, McKinsey 7S modu, Kotter'in 8 adımlı modeli ve son olarak Kubler-Ross'un modeli kapsamlı bir şekilde incelenmektedir.

**Kurt Lewin'in Değişim Modeli.** Lewin, bir grubun davranışını kavramak için öncelikle davranışta değişiklik gösteren alanları tanımlamanın önemli olduğunu belirtmektedir. Böyle bir analizin sunduğu esaslar, grupların ve kuruluşların eylemlerini ve değişimi başlatma sürecinde kötüleşmesi veya güçlendirilmesi gereken temel nedenleri anlama olasılığıdır. Barbara Reinhold, değişimin yavaşça etkisini gösteren sabırlı bir süreç olduğu görüşündedir. Lewin ayrıca davranışsal değişimin yavaş bir süreç olduğunu kabul ederken aynı zamanda orijinal düşüncelerinden de ayrılır. Belirli olaylar altında kişisel, örgütsel ve toplumsal unsurların eşit olduğunu, bu alandaki kuvvetlerin 'yeni bir dengenin' ortaya çıkması nedeniyle bu kadar hızlı ve radikal bir şekilde durabilir olduğunu, böylece durumun değiştirilebilir olduğunu belirtir (Murat, 2010, s. 247-256).

Grubun davranışındaki değişikliklerin, bireysel değişime kıyasla en üst düzeyde ele alınması gerektiği bazı araştırmacılar tarafından yinelenmektedir. Bu, çoğu zaman bireysel değişikliklerin grup değişikliklerine tabi olmasının basit bir nedenidir. Gruplardan yayılan baskı, bireyi bu tür değişikliklere bağlı kalmaya zorlar. Bir durum dengesizliği ve etki değişikliği oluşturmak için dikkate alınan grup düzeyi dinamikleri normlar, roller, etkileşim ve sosyalleşme süreçlerini içermelidir (Schein, 2006, s. 14-20).

Değişim süreçlerinin sürekli direnç olmadan nasıl uygulanabileceğini anlamak için Kurt Lewin, değişim projesinin aşamalarını anlamaya yardımcı olmak için üç Adım Modeli tasarlamıştır (Yeşil, 2018, s. 318). Teorisinde bahsedilen adımlar çözülme (serbest hareket), değişim ve yeniden donmadır.

- **Çözülme:** Bu aşama ilk olarak insan davranışının statüko üzerine kurulduğunu ve buna karşılık gelen birkaç direniş gücünün olduğunu tespit eder. Lewin, eski davranışlar çözülmeden önce denge durumunun ele alınmasını (dondurulmamış) ve ardından bozulmamış bir davranışın başarılı bir şekilde

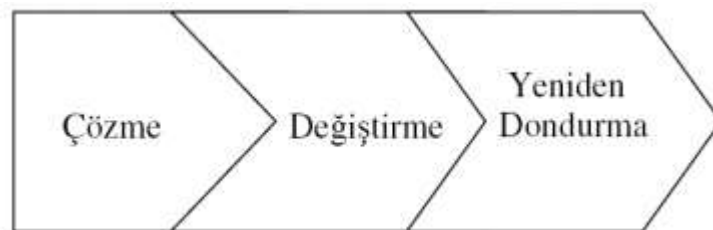
benimsenmesini önerir (Schein, 2006, s. 27). Her türlü değişikliğin akut 'psikolojik dinamik süreçler' olduğunu ileri sürerken Lewin ile aynı görüşü taşımaktadır. Ayrıca, dondurma işleminde yardımcı olması için dikkate alınması gereken üç kritik noktaya dikkat çekmektedir. Statükonun neden kaldırılması gerektiğine dair sebepler verilmesi gerektiğini, yeni değişim unsuru ve son olarak psikolojik güvenlik için endişe yarattığını açıklamaktadır. Bu faktörler göz ardı edilirse, hiçbir değişikliğin olmayacağını savunur (Schein, 2006, s. 62).

- Değişim: Buz çözme nihai çözüm değildir, aksine öğrenme sürecini uyarır, ancak yönü kontrol edemez veya tahmin edemez. Herhangi bir değişiklik direnç güçleriyle karşı karşıyadır, bu nedenle bireyler bir değişiklik ile ilgili tüm kuvvetleri dikkate almalı ve bunları değerlendirmelidir, böylece daha az kabul edilebilir bir özellikten daha kabul edilebilir ve desteklenmiş bir kümeye tanıtımın desteklenmesidir (Schein, 2006, s. 63).

- Yeniden donma. Modelin son aşamasıdır. Temel amacı, kazanılmış yeni özellikler setinin geri dönmekten korunmasını sağlamaktır. Olası bir gerilemeden kaçınmak için, yeni özelliklerin doğası gereği gerçekçi olması ve özelliklerin geri kalanı, kişiliği ve öğrencinin çevresi ile uyumlu olması gerekir (Schein, 2006, s. 62). Schein'in bu fikri, Lewin'in hem normları hem de prosedürleri içeren bir grup olarak başarılı bir değişim gördüğünde ne söylemeyi amaçladığını doğrular. İş ortamında yeniden donma, örgüt kültüründe, standartlarında, kurallarında ve uygulamalarında bir değişiklik talep eder (Yeşil, 2018, s. 305). Aşağıdaki şema Kurt Lewin'in değişim modelini özetlemektedir.

Şekil 3.

*Kurt Lewin'in Üç Aşamalı Değişim Modelinin Özeti (Yeşil, 2018)*



Bu teorinin ilerlemesine yönelik büyük katkı ve çabalara rağmen, içindeki boşlukları belirlemeye çalışan ve buna karşılık olarak alternatifler sunan çeşitli bilim

adamlarının eleştirileri bulunmaktadır. Tartışmalar, Lewin'in değişim yaklaşımının örgütler içindeki değişimlerin sürekli olduğu ve açık uçlu süreçler olduğu bir dünyada uygulanamayacak kadar basit olduğu temeline dayanmaktadır.

Lewin'in teorisinin değişim hızını göz ardı ederken değişim büyüklüğüne odaklandığı ve bu nedenle radikal süreçlerde uygulanamayacağı da ileri sürülmektedir. Bazı teorisyenler, artımlı değişikliklerin kapsamlı dönüşümlere dönüşmesinin genellikle zaman meselesi olduğunu iddia etmektedir. Lewin'in değişim modelinin grup, örgütsel ve toplumsal değişim gibi farklı açılardan davranışsal değişikliklere odaklandığı gerçeği, ancak aksine hızlı ve dönüşümsel değişikliklerin uygulanabilirliği sadece en iyi şekilde çalışmaktadır (Mıdık, Yılmaz ve Tontuş, 2015 , s. 63).

Oluşturulan bir diğer argüman, Lewin'in teorisinin örgütlerdeki çatışmaların tartışılacağı sürece, siyaset ve iktidarın oynadığı rolü göz ardı etmesidir. Bununla birlikte, bu eleştiri, Lewin'in teorisinde din ve ırkçılıkla mücadele ettiği iddiasıyla tartışılmıştır. Bu nedenle iktidar ve siyasete kör bir göz verme şansı düşüktür (Yeşil, 2018, s. 319).

Diğer eleştiri Lewin'in yukarıdan aşağıya yönetim sisteminin, aşağıdan yukarıya yönetim sisteminin aksine değişiklik uygulaması için en iyi şekilde çalıştığı fikrinden türetilmiştir (Ağır, 2010, s. 241). Lewin ayrıca değişim sürecinin böyle bir değişikliği gerçekleştirme ve başarıya ulaşma ihtiyacı ve arzusuyla katalize edildiğini, her paydaşın bir yönetici veya lider olsun ya da olmasın süreçte bir rol oynadığını ileri sürmüştür (ICI, 2020).

**McKinsey 7 S Modeli.** McKinsey 7S modeli, 1980'lerin ilk yıllarında hem Tom Peters hem de Robert Waterman tarafından icat edilen bir çerçevedir. Modeldeki 7S, organizasyon içindeki iç değişiklikleri incelemek için kullanılmıştır. Model; yapı, strateji, sistemler, beceriler, stil, personel ve paylaşılan değerlerden oluşmaktadır. Bir kuruluşun etkin bir şekilde çalışması için, yedi bileşen arasında karşılıklı bir anlayış ve bir ara bağlantı olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu, bir kuruluştaki hemen hemen tüm değişiklikler olmasa da uygulanabilen kapsamlı bir modeldir (Davutoğlu, Akgül ve Yıldız, 2016, s. 141). Aşağıdaki şema modelin çerçevesini ve elemanın birbirine bağlı doğasını temsil etmektedir.

Şekil 4.

*McKinsey 7S Değişim Modeli (Salvarli ve Kayiskan, 2018, s. 104)*



Model ayrıca 'Hard S' (Strateji, Yapı ve Sistemler) ve 'Soft S' (Stil, Personel, Beceriler ve Paylaşılan Değerler) olmak üzere iki sınıfa ayrılmaktadır. Model dört önemli rol oynar, yani bir organizasyonun değişim sürecinde, yeni stratejiler yürürlüğe koymada, çeşitli departmanların görünümünü ve kuruluşların kolay kaynaşmasının yolunu açmakta faydalıdır.

- **Yapı:** Yapı teorisi, yapının ayrı görevler yapma yoluna sahip olduğunu ve daha sonra onu uzmanlıkla bütünleştirdiğini gösterir. Uygulamada, bir organizasyondaki personel sayısı artmaya devam ettikçe, örgütteki görevleri işler hale getirmeye yönelik etkileşimlerin oranı da artmaktadır. Bu nedenle hayatta kalmak için, birleşmelerdeki büyüklük ve karmaşıklık için organizasyonun merkezden uzaklaştırılması zorunludur (Salvarli ve Kayiskan, 2018, s. 109).

- **Strateji:** Teorisyenler, stratejiyi; sadakatle izlendiği takdirde uzun süreli bir başarı sağlayan bir tezi iddia etme, formüllendirme ve geliştirmeye uygun sistem olarak tanımlar. Strateji genellikle gelecekteki değişikliklerin genellikle dışarıdan geleceği tahmin ve beklentilerinden tasarlanmaktadır. Yapının stratejiyi izlediğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu modeldeki unsur stratejisi, bir kuruluşun diğer unsurlarının (vizyon, misyon ve değerler) iş stratejisine uygun olmasını sağlamalıdır. Kısa ömürlü stratejiler şirketlere boş zaman kaybettirmektedir. Ancak bu modelin



diğer altı elementiyle uygun şekilde hizalandığında, görünür yol haritası oluşturması muhtemel olmaktadır (Ravanfar, 2015).

- Sistemler: Bir şirketin varlığını, finansmandan insan kaynağına taşıyan formaliteleri ima etmektedir. Sistemler, bir organizasyonda işleri aksatacak veya faaliyetleri aksatacaktır. Bu nedenle çok önemli bir değişim unsurudur. Planlama aşamasında müşteriler, pazarlamaya ve pazar paylarına bu sektörlerin her birine doğru altyapının tahsis edilmesi ile desteklenmektedir. Ancak bu pazar yönlendirme hedeflerini destekleyen sistemleri değiştiremeyen, elde edilen riskler üzerinde bolca zaman harcamayan şirketler risk altına girmektedir. Uygun sistem değişikliklerinin etkisi, büyük kurumsal başarı ve etkililiğe neden olmaktadır (Ülgen ve Mirze, 2004, s. 121).

- Stil: Şirketin yönetimini gösterir ve araştırır. Stil, üst düzey yönetimi ele alır ve gerçekleştirilen her eylemi sembolik değerlerine bağlar. Edebi eserlerde olduğu gibi bu, işin önemli bir parçasıdır ve bu nedenle göz ardı edilme şansı düşüktür. Kuruluşlar, yönetimin neyi telaffuz ettiğine dikkat edecektir ancak önemli olan yöneticilerin eylemidir. Yöneticilerin bir organizasyonda ortaya çıkan tüm konularda zamanlarını ayırmak zorunda olmadıkları ileri sürülmektedir. Aciliyet gerektiren konularda seçim yapılmalı ve böylece yöneticinin hizmetlerine başvurulmalıdır. Genellikle iş kültürü olarak adlandırılan bir şirketin yönetim tarzı, önemli değişiklikler yaparak itibar yaratmayı amaçlamaktadır (Davutoğlu, Akgül ve Yıldız, 2016, s. 144).

- Personel: Bu unsur sadece gerekli insan sayısına, işe alım sürecine; eğitimi, motivasyonu ve hizmetleri belirleyen insan kaynağına değinir. Tüm bu alanların ve ele alınması gereken konuların belirlenmesine rağmen, performans gösteren şirketlerin çoğu insan çalışanlarını geliştirmeye daha fazla önem vermektedir. Büyük şirketlere, genç yetenekleri; gelecekte benzer pozisyonları üstlenmeye yardımcı olmaları için kendilerini nasıl yönettiklerine bağlı olarak, genellikle işe alımlarda bir iz bırakan sosyal yöneticiler başkanlık eder (Kaplan, 2005, s. 42). Çalışanlarını doğru şekilde kullanan şirketler, yöneticilerini; genellikle görevlendirilen mentorların ve hızlı takip programlarının desteklediği daha önceki kariyer aşamalarında sorumluluk gerektiren pozisyonlara taşırlar. Başka bir deyişle, şirketlerin yönetim stillerine maruz kalma yoluyla yeni yeteneklerini geliştirmeye odaklanması gerekir.

- **Beceriler:** Bir şirketin önemli özelliklerinin üstesinden gelmesine yardımcı olmak için modele dahil edildiğinden bahsedilmektedir. Kuruluşlar genellikle işin kendisini ihmal ederken bireyleri karakterize etmişlerdir. Bu nedenle beceriler, organizasyonları görev alanlarına, en iyi yaptıklarına göre karakterize etmeye yardımcı olmaktadır. Örneğin Du Pont, yeniden yaptığı araştırmasında, Proctor ve Gamble'ın ürün yönetimine, Hewlett-Packard'ın yenilikçiliğine ve kalitesine ve IBM'in pazar oryantasyonuna ve iyi müşteri hizmetine dayalı olarak nitelendirildiğini belirtmektedir. Bu becerilerin incelenmesi, ölçeklerde düşük olan organizasyonların stratejilerinde değişiklik yapmalarına ve en iyi şirketler arasında sayılmalarına yardımcı oldukları için önemlidir (Salvarli ve Kayiskan, 2018, s. 108). Bu beceriler üzerinde yapılan bir çalışma, şirketlerin büyüklük elde etmek için mevcut becerileri yeni becerilerle birleştirebilmeleri açısından da önemlidir.

- **Üst Hedefler:** Üst düzey, üstün düzen veya bir sınıflandırma sistemi içindeki bir kategoriye ifade etmektedir. Örgütsel bağlamda, bunlar yol gösterici kavramlar ve değerlerdir. Bir işletmenin varlığının arkasındaki fikrin temelini oluştururlar. Paylaşılan değerler, çalışanların davranışları ve şirket eylemleri hakkında rehberlik eder ve böylece geride bir iz bırakır. Üst hedefler, liderlerin astlarında bir anlam duygusu aşılmasına yardımcı olduğundan, dış çevreye kıyasla bir örgütün iç çevresine dönüktür. Anlamlı bir ifade, olumlu bir yörüngeye ve istenen yöne dönüşebilmektedir.

Bununla birlikte, McKinsey 7 S modeli, önemli kurumsal yeterlilikleri temsil etmemesi nedeniyle eleştirilmiştir. Bu nedenle bu, stratejik bir iş biriminin rekabetçi gücünü artırmayı zorlaştırmaktadır (Tunçer, 2013, s. 220).

**Kotter'in Değişim Yönetimi Teorisi.** John Paul Kotter, iş dünyası, liderlik ve değişim alanlarında fikirlerin iyi bilinen bir araştırmacı olmakla birlikte, 1996 yılında, kuruluşlar tarafından uygulandığında başarılı bir değişikliğe yol açacağını düşündüğü sekiz stratejiyi içeren bir teori geliştirmiştir.

Teoriye göre, başarıya odaklanan ve bu nedenle değişen kültüre yanıt olarak geçici hedefler oluşturarak bir sıkıntı hissi veren bir liderden bahsetmektedir. Bu strateji, genellikle rekabetçi bir iş ortamında hayatta kalmayı amaçlayan şirketler tarafından uygulanmaktadır. Bireylerin belirli alanlarda beceri sahibi olmamaları nedeniyle iş başarısızlıklarının ortaya çıktığını, bu nedenle de doğru zamanlama ile

birlikte değişime ihtiyaç duyulduğunda bunun ölçmeyi zorlaştırdığını belirtmektedir (Karabal, 2015).

Örgütlerin yok olmaktan kurtulabilmesi ve hayatta kalabilmeleri için Kotter sekiz adım belirlemektedir. Bunlar, aciliyetin arttırılması, takımın oluşturulması, vizyonun doğru hale getirilmesi, iletişim kurulması, hareketlenmeye başlanması, kısa vadeli hedeflere odaklanılması, asla vazgeçmemek ve değişimi birleştirmektir.

**Birinci adım: Aciliyeti Arttırmak.** Bunu başarmak için kuruluşlar, personelini rahatlık durumlarından çıkma ve acil sonuçları kaydetme ihtiyacı konusunda duyarlı hale getirmelidir. Kısaltılmış bir zaman dilimi içinde her zaman planlar yapmak ve bunlar üzerinde hareket etmek için yanan bir istek ve kararlılık aşlar. Liderlik, yapılan her iş için verimli bir sonuç olmasını sağlayarak yanlış aciliyeti gerçek aciliyetten ayırmak için öne çıkmalıdır. Büyük liderler astlarının değerlerini işletme değerleri ile ilişkilendirmelidir (Hundekar, 2009, s. 15).

**Adım 2: Yol Gösterici Koalisyon Oluşturma.** Bu, değişime yönelik yetkin bir ekibi bir araya getirmeyi ifade eder. Görevler bir ekip olarak ele alınır çünkü genellikle bir kişi tarafından gerçekleştirilemeyen birkaç değişiklik projesi içerir. Bir takımda 'doğru insanlara' sahip olmak iş refahıyla sonuçlanır. Bu yaklaşıma atfedilen avantaj, insanlar daha hızlı değişen süreçlere neden olan uyum içinde hareket ettikleri için karar verme süreci söz konusu olduğunda zamandan tasarruf etmeleridir (Karanfil ve Tüzüner, 2019, s. 7).

Ekibi kurarken, ekibin belirli özelliklere sahip olması gerektiğini ima eden birkaç faktör kullanılmalıdır. Oluşturulan takımların, diğer oyunculara bir ayrımcılık hissi verebilecek bir lideri olması gerekir. Üyeler tarafından ifade edilen tüm fikirlerin hangi yorumlara ve bilgilendirilmiş kararlara ulaşılabacağı dikkate alınmalıdır. Verilen kararlara saygı gösterilmesi ve kurumun diğer üyeleri tarafından bu kararlara uyulması için ekip güvenilirlik kazanmalıdır. Gerektiğinde değişikliklere uyum sağlayabilecek esnek bir ekip olmalıdır. Son olarak, iletişim her takımı yönlendirir. Bu nedenle ortaya çıkan konularda dolaysız yanıt ile her iki yönde serbest iletişim akışı sağlayan bir ekip olmalıdır (Yeşil, 2018).

**Adım 3: Değişim Vizyonu Geliştirme.** Phil Shawe, vizyonu, geçmişinden ayırarak şirketin geleceğinin nasıl görüneceğinin öngörüsü olarak tanımlar. Kotter, açık bir değişiklik vizyonunun üç farklı işlevi sunduğunu bunların insanları istenen

yönde hareket etmeye teşvik etmek, insanların eylemlerini koordine etmek ve kapsamlı kararları netleştirmek olduğunu ifade etmektedir.

Engelsiz bir vizyon, bir işletmenin değerlerini, stratejilerini ve planlarını, işin mevcut durumunu göz önünde bulundurarak ve gerçekçi hedefler belirleyerek doğrular. Bu nedenle liderlik, belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesine yardımcı olmak için güçlü bir ana plan tasarlamaktadır. Değişim vizyonunun önemli bir özelliği, odaklanmayı, uyarlanabilirliği ve bulaşıcılığı sağlayarak rehberlik sunmasıdır (Hundekar, 2009).

**4. Adım: Satın Alma Vizyonunu İletme.** Vizyon, duvardaki bir resimdir ve bu nedenle kendilerinden ne beklediğini bilmesi için hedeflenen kişilere iletilmeli ve tercüme edilmelidir, böylece şirketi istenen yöne yönlendirir. Vizyonun iletilmesi, insanların vizyonu kavramaları ve benimsemeleri gerekmektedir. İletişim altında, vizyona verilen yanıt açısından ihmal ve sınırlı eyleme neden olabilmektedir. Bu şekilde, iletilen bilgiler tekrarlanmalı ve çeşitli kaynaklarda belirtilmelidir. e-postalar, toplantılar ve sunumlar gibi etkili platformlarda vizyon ifadeleri tekrarlanmalıdır (Karanfil ve Tüzüner, 2019, s. 9).

Tipik bir şirket vizyonu kullanılan dille ilgili olarak iddiasız ve canlı olmalı, personel içinde kolayca yayılmalıdır. Liderlik davranışı bu adımda önemli bir rol oynamaktadır çünkü bunlar Tiffany Madison tarafından belirtildiği gibi değişim için rol modeller olmaktadır.

**5. Adım: Geniş Tabanlı Eylemin Güçlendirilmesi.** Güçlendirmek, güç verme, daha güçlü hale getirme anlamına gelmektedir. Bu bağlamda Kotter bunu engelleri ortadan kaldırma süreci olarak özetlemektedir ve böylece bireylerin çalışmalarında üstünlük sağlamasına olanak tanımaktadır. Ayrıca belirtilen engeller yapısal ve rahatsız edici denetim sürecini içermektedir (Yeşil, 2018, s. 317).

Yapısal bir engel, bir kuruluştaki kişinin kontrolünün ötesindeki sorunları ima etmektedir. Bir görevi tamamlama girişimi genellikle yeterli kaynak veya şirket desteği olmaması nedeniyle engellenebilir. Dolayısıyla değişim gündemini olumsuz etkileyebilirler. Örneğin, bilgi sistemine dayanarak doğru bir şekilde yönetilen bir şirket, piyasanın mevcut rekabetçi doğasının farkındadır. Bu bilgi, pazarlama departmanında görevlerini nasıl üstlendiklerini olumlu yönde etkileyeceği için bir değişiklik yapmayı amaçlamaktadır (Karanfil ve Tüzüner, 2019, s. 8).

Çalışanların geri kalanı ile iyi anlaşılmayan davranışlara sahip yöneticiler ve liderler, vizyonu değiştirmek için bir engeldir. Eylemleri, faaliyetleri etkin bir şekilde baltalayabilir ancak değişimi tetikleyen bazı karakterleri hesaba katmadıkları duygusu vardır. Odaklanmış takım oyuncularını bu eylemleri görmezden gelmeyi tercih edebilirler fakat uzun vadede başarıya ulaşmak için diyalogla ve bulunan bir kararlar karşılıklı kalmaları gerekebilmektedir.

**6. Adım: Kısa Vadeli Kazançlar Oluşturma.** Kısa vadeli ulaşılabilir kazançlar yaratılmalı ve uzun vadeli hedeflerden önce onlara dikkat edilmelidir. Bu kısa vadeli hedefler belirlenen zaman diliminde elde edildiğinde, takımları bir sonraki aşamaya geçmeye motive ederler. Başarıya ulaşmak için erteleme üstesinden gelen gerçekçi ve ulaşılabilir hedeflerdir (Çolakoğlu, 2005, s. 68).

Kotter, refah için bu hedeflerin değişim çabası ile görünür, açık ve anlaşılır olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bunun avantajı, bireylerin sonuçlara ulaşıldığını anlamaları ve takdir etmelerine yardımcı olmasıdır. İnsanlar genellikle ücretleri ödendiğinde tatmin olurlar, böylece görevlerinde iki kat çaba sarf ederler, çünkü moralleri yerine gelmiştir. Kotter, ayrıca, kısa vadeli kazançların sempati duymayan bireyleri destekçilere ve hevesiz destekçileri de aktif yardımcıya dönüştürme kapasitesine sahip bir ivme kazandığını açıklamaktadır.

**Adım 7: Birakma!** Değişim sürecinin bu adımı, elde edilen kazanımların göz ardı edilmemesini, daha fazla değişiklik üretmek için tüm süreçte harmanlanmasını gerektirir. İnsanlar genellikle çok eyleme geçmeme alışkanlığı olan bir kültürü benimserken kazanımları çok uzun süre kutlayacaklardır. Bunun yankısının işin momentumunu ve ardından değişimin tersine çevrilmesini söndürecek yönündedir (Yeşil, 2018, s. 314).

Liderleri yöneticilerden geniş ölçüde ayıran dönüşümcü liderliğin başarıları kutlamak için çok fazla zaman harcamamakla birlikte, organizasyon içinde değişimi daha derinleştirmeyi amaçlayan birden fazla proje sunduğu bilinmektedir (Avcı, 2015).

**Adım 8: Stick Yapıştırma.** Bir işletme yürütürken, yeni uygulamaların ortaya çıkması olasılığı vardır. Bu nedenle liderlik, olumlu uygulamaların dahil edilmesini ve iş kültürünün bir parçası olmasını sağlamalıdır. Yeni uygulamayı iş kültürüne dahil ederek, çalışanları ve üstleri yeni iş yapma yönteminin orijinaline kıyasla neden

daha önemli olduğu konusunda ikna edilmelidir. Aşağıdaki şemada Kotter'in modeli bulunmaktadır.

Şekil 5.

*Kotter'in 8 Adım Modelinin İllüstrasyonu (Bukrek, 2020)*



Başarı, çalışanlar tarafından görülebilse de, liderlerin kuruluş içinden direniş yaşamaya hazır olmaları gerekmektedir. Bu konuda ilerlemenin yolu, direnişe resmi olarak hitap etmek ve yeni uygulamaların çözmeyi amaçladığı dirençli fikirde boşlukları vurgulamaktır.

Kotter, değişimi yönetmek için sekiz adımını analiz ederken ortaya çıkan çeşitli hususlara dikkat çekmektedir. Birinci adımda, Kotter'in vizyondan bahsetmeden bir aciliyet duygusu yaratarak başlamasıdır. Dinesh, gelecek henüz vaat edilmediğinde bireylerin statükoyu iptal etme ve değişimi kucaklama olasılığının düşük olduğunu savunmaktadır. "Gerçek aciliyet" ifadesinden farklı olarak sadece "sahte bir aciliyet" yaratıldığına itiraz etmektedir (Venkateswaran, 2020). Ayrıca, üçüncü adımda iddialı bir vizyondan bahsederken bunun organizasyonlarla tamamen ilgili olduğunu belirtmektedir. Ancak teori, bir vizyonu meşrulaştırmak için belirlenmiş bir parametre olmadığını kabul edemez. Bu nedenle, koalisyon ekibi ile karşılıklı anlaşmaya dayalı olarak belirlenen vizyonu tahmin etmek işinden lider sorumludur.

**Kübler-Ross Beş Aşamalı Model.** Bu teori (Değişim Eğrisi), 1960'ların ilk yıllarında Kubler-Ross'tan kaynaklanmıştır. Amaç, yoğun üzüntü sırasında çeşitli aşamaları açıklamaktır. Birisi sağlık koşullarına bağlı olarak olumsuz bir haber

aldığında, beş farklı aşamadan geçerek tepki göstereceğini öne sürmektedir. Bu model iş alanında önemli olmaya devam etmektedir çünkü kuruluştaki değişikliklerden haberdar edildikten sonra işçilerin performansında bir değişiklik öngörmek için kullanılmıştır (Gören, 2016, s. 241). Modelde bahsedilen aşamalar şunlardır: İnkâr (reddetme), öfke, pazarlık, depresyon ve kabul aşamalarıdır.

- Reddetme: Modelde, bir bireyin yeni ve olgusal bilgileri işlemeyi zor bulduğu ancak haberlere karşı savunma mekanizmalarını harekete geçirerek tepki verdiği ilk aşamadır. Etki, genellikle, düşünme ve buna göre hareket etme yetersizliği nedeniyle kişilerin üretkenlik düzeyinde bir düşüş olduğunda hissedilir. Elisabeth Kubler-Ross, uzun bir süre inkarda kalmayı seçtiğinde bu eğilimin genellikle zararlı olduğunu iddia eder.

- Öfke: Haber ve gerçeklik onaylandıktan ve bilginin derinliği anlaşıldıktan sonra, sık sık suçlanacak birini birçok şekilde tezahür eden öfke ile bulduğunu ifade eder. Bu aşamanın tipik bir özelliği silinebilir ve bıkkın olma eğilimidir

- Pazarlık: Öfke aşaması geçtikten sonra, mevcut çeşitli seçenekler için dış kaynak kullanmaya çalışarak kaçınılmaz durumu askıya alır. Haberin ölümle sonuçlanmadığı bir durumda, kişi kendisinden amaçlanan değişikliği tehlikeye atacak bir müzakere kurarak durumdan çıkış yolunu konuşmaya çalışacaktır. Pazarlık, kısmen veya tamamen bataklığın dışına çıkılmasına neden olan bir çözüm bulmaya yardımcı olur.

- Depresyon: Korku, üzüntü, pişmanlık, diğer olumsuz duygular arasında suçluluk ile karakterize edilen bir aşamadır. Burada kişi umudunu yitirir ve ileride bir yol bulamaz hale gelmektedir. Hayatın onun için bir anlamı olmadığı için sıfır heyecanın olduğu kişi hayatındaki en düşük noktadır. Bu aşamada motivasyon ve çalışma enerjisi kaybedilmektedir.

- Kabul: Değişime karşı direncin meyve vermeyeceğini fark ettikten sonra, kişi sonuçlarıyla birlikte durumu geri çeker ve kabul eder. Kişi devam etse de, bu aşamada mutluluk duygusu yoktur.

Bu modelin kederli aşamaları açıklamada oynadığı temel role rağmen, araştırmacılardan eleştiri aldığıdır. Modelin, çeşitli aşamaların teoriyi onaylamaya dayandığına dayanan ampirik araştırma ve ampirik kanıtların yetersiz olduğu savunulmaktadır. Ayrıca, modelin tercih edilen bir zaman dilimi içinde tekil bir

kültüre odaklandığını ve bu nedenle diğer kültürler için eski veya tamamen uygulanamaz olması gerektiğini savunmaktadır.

**Chin ve Benne'nin “İnsan Sistemindeki Değişimleri Etkileme”.** Chin ve Benne (1969) ve Havelock (1971), her biri farklı yaklaşımlar eklemişlerdir, ancak bazı örtüşen kavramları paylaşmışlardır. Modellerin bazıları birincil olarak inovasyon ve organizasyona odaklanırken, diğerleri bireye odaklanmıştır:

**Ampirik-Rasyonel Yaklaşım.** Ampirik-rasyonel modelin altında yatan temel varsayım, bireylerin rasyonel oldukları ve rasyonel kişisel çıkarlarını izleyecekleridir. Dolayısıyla, eğer “iyi” bir değişiklik önerilirse, iyi niyetli insanlar değişikliği benimseyecektir. Bu yaklaşım “değişimin yenilikçi tekniklerin yaygınlaştırılmasıyla yaratıldığını” göstermektedir. Bu modelin birincil stratejisi, araştırmalardan elde edilen bilginin yayılmasıdır. Bu tür araştırma sonuçlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için kullanılan kurum ve sistemlere örnek olarak tarımsal yayım sistemleri ve tarımsal araştırma sonuçlarını yayınlayan ilçe temsilcileri verilebilir. Eğitimde, bu faaliyetler eğitim araştırma ve geliştirme merkezleri, bölgesel eğitim laboratuvarları, devlet eğitim bölümleri, kolejler ve üniversiteler, ulusal difüzyon ağları, ara hizmet ajansları ve okul bölgelerindeki personel geliştirme personelinin alanıdır. Rasyonel görüş genellikle okul sistemlerinin yeni bilgi veya programı benimsemek veya uygulamak için gerekli zamana veya uzmanlığa sahip olmayan mevcut pasif alıcılara dolu olduğunu göz ardı etmektedir (Burns, Köster ve Fuster, 2016).

**Güç Zorlayıcı Yaklaşım.** Güç zorlayıcı yaklaşımı, çeşitli türlerin gücünün baskın faktör olduğu mevzuat ve dış kaldıraç yoluyla bireyleri ve sistemleri etkilemeye dayanır. İktidar; zorlayıcı stratejilerle politikayı, ekonomik ve ahlaki yaptırımları vurgularken, bu tür iktidarlar, bireyleri, değişimi benimsemeye “zorlamak” için kullanmaya odaklanır. Stratejilerden biri şiddet içermeyen protesto ve gösteriler. İkinci bir strateji, değişime ulaşmak için siyasi kurumların kullanılmasıdır. Örneğin, devlet düzeyindeki mevzuat yoluyla eğitim politikalarının değiştirilmesi verilebilir. Yargı kararları eğitim politikasını da etkiler. Üçüncü bir güç zorlayıcı strateji, güç seçkinlerini yeniden şekillendirmek veya manipüle etmektir. Örneğin, amaçlanan bir değişikliği desteklemek için insanları kamu



kurumuna getirmek söylenebilir. Tarih, zorunluluklar ve diğer güç zorlayıcı stratejilerle doludur ve bu da çok az değişikliğe neden olmuştur.

**Normatif-yeniden eğitici yaklaşım.** Normatif-yeniden eğitici yaklaşımda, bireyin aktif olarak tatmin edici ihtiyaç ve ilgi arayışında olduğu görülmektedir. Birey gelenleri pasif olarak kabul etmez, ancak hedeflerine ulaşmak için harekete geçer. Ayrıca, değişiklikler sadece yeni bilgilere rasyonel yanıtlar olmakla kalmaz, aynı zamanda daha kişisel değerler ve alışkanlıklar düzeyinde meydana gelir. Ayrıca, bireye sosyal ve kurumsal normlar rehberlik eder. Bu modelin kapsayıcı ilkesi, bireyin gerçekleşmesi durumunda kendi değişiminde yer alması gerektiğidir. Bu model, müşteri sistemine odaklanan ve sorunlarını tanımlamak ve çözmek için müşterilerle işbirliği içinde çalışan değişim araçlarının doğrudan müdahalesini içerir (Linda ve arkadaşları, 2020).

Normatif-yeniden eğitici yaklaşım, ihtiyaçları belirleyerek müşterilere değişim sürecinde yardımcı olmak için değişim araçlarının yardımını kullanır. Çözüm önerileri, alternatifleri inceleme ve eylemleri planlama; niyeti dönüştürmek; değişimin dengelenmesi gibi stratejiler uygular. İlk modellerde müşterileri desteklemek ve değişimi kolaylaştırmak için bir temsilci kullanımı mevcuttu. Değişim ajanı kavramı daha da gelişti. Eğitim ve diğer örgütsel değişim çalışmalarında önem kazanmaktadır.

**Bullock ve Bant'ın Planlanan Değişim Aşamaları.** R.J. Bullock ve D. Batten fikirlerini proje yönetiminden aldılar ve planlanan değişim için keşif, planlama, eylem ve entegrasyon kullanılmasını ileri sürmektedirler. Arama, yöneticiler değişim ihtiyacını onayladığında ve bunu başarmak için gerekli kaynakların güvenliğini sağladığında gerçekleşir. Bu kaynaklar fiziksel olabilir veya yöneticilerin uzmanlığı gibi zihinsel olabilir. Bir sonraki adım olan planlama, kilit karar vericilerin ve uzmanların daha sonra gözden geçirip onayladıkları bir değişiklik planı oluşturduklarında ortaya çıkar. Ardından, eylem planının yürürlüğe girmesiyle gerçekleşir. Eylem aşamasında geri bildirim için fırsatlar bulunmalıdır. Son olarak entegrasyon, değişim planındaki tüm eylemler gerçekleştiğinde başlar. Entegrasyon, değişiklikler kuruluşla uyumlu hale geldiğinde ve kuruluştaki politikalar ve prosedürler gibi bir dereceye kadar resmileştirme olduğunda gerçekleşir.

Bullock ve Batten 30'dan fazla değişim yönetimi modelini analiz ettiler ve hemen hemen her duruma uygulanabilecek kendi 4 aşamalı programlanmış değişiklik yönetimi modeline ulaştılar. Model, kuruluşun değişikliği uygularken geçtiği değişimin “*aşamaları*” ile değişimin “*süreçleri*”, yani kuruluşu istenen duruma getirmek için uygulanan yöntemler arasında ayırım yapması açısından faydalıdır. Model şu şekilde ilerler:

Arama aşaması - Kuruluş, değişiklik ihtiyacı konusunda karar vermelidir:

- Değişim ihtiyacını araştırır ve karar verir.
- Hangi değişikliklerin gerekli olduğunu belirler.
- Gerekli kaynakları belirler.

Planlama aşaması - Sorunun anlaşılması kısmıdır:

- Sorunun teşhisi,
- Amaç ve hedefleri netleştirmek,
- Değişikliği üstlenmek için gereken belirli faaliyetleri tanımlamak,
- Paydaşlarla değişiklikleri kabul etme,
- Değişikliğin gerçekleşmesini sağlamak için gereken destekleri belirleme,

Eylem aşaması - Belirlenen değişiklikler üzerinde anlaşmaya varılır ve kararlar uygulanır:

- Değişim desteği açıktır.
- Değişiklikler izlenir ve değerlendirilir.
- Sonuçlar iletilir.
- Gerekli durumlarda ayarlamalar ve ayrıntılandırmalar yapılır.

Entegrasyon aşaması - Değişikliği sabitleme ve gömme:

- Desteklenen ve güçlendirilen değişiklikler.
- Kurum genelinde iletilen değişimin sonuçları.
- Eğitim, öğretim yoluyla çalışanların sürekli gelişimi.
- Sürekli izleme ve değerlendirme.

**Beckhard ve Harris Değişim Formülü.** Değişim formülü, değişim sürecinin matematiksel bir temsilidir. Temel düşünce, değişimin meydana gelmesi için, değişim maliyetlerinin statükodan memnuniyetsizlik, önerilen değişikliğin arzu edilebilirliği ve değişikliğin pratikliği ile ağır basması gerektiğidir (Sidhu, 2020). İnsanlar kuruluşun mevcut durumundan memnun olmazlarsa veya değişiklikler bir

iyileştirme olarak görülmezlerse, değişiklik uygulanabilir bir şekilde yapılamazsa veya maliyet çok yüksekse, değişime karşı direnç olacaktır.

Bu formül ayrıca  $(D \times V \times F) > R$  şeklinde kavramsallaştırılabilir.

D = Memnuniyetsizlik

V = Vizyon

F = İlk Adımlar

R = Değişime Direnç

Bu formülün çarpma niteliği, herhangi bir değişkenin sıfır veya sıfıra yakın olması durumunda, değişime karşı direncin aşılamayacağını gösterir. Başka bir deyişle, D, V ve F değişkenleri birbirini telafi etmez ve biri çok düşük olduğunda, değişim maliyetinin çok yüksek olması muhtemeldir.

**Modellerin Değerlendirilmesi.** Değişim farklıdır ve bu nedenle çeşitli biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, değişikliği uygulamak için en iyi yöntemin değişiklik türüne bağlı olduğu anlamına gelir. Değişim dahili veya harici kuvvetler tarafından tetiklenebilir.

Değişim uygulaması sürecinde hem liderler hem de çalışanlar, yukarıda bahsedilen dört teori ile bireylerin oynadığı önemli rolü vurgulamaktadır. Bu durumda bireyler, yaklaşan değişime karşı duyarlı olmalıdır. Çünkü değişim, kendisinden beklenen sonuca dayanarak direnç veya kabul şeklinde olabilecek bir reaksiyonu çağırır. Liderler değişimin mühendisleridir ve bu nedenle doğru yaklaşımlarla elde edilecek vizyonları tasarlama sorumluluğuyla görevlendirilirler (Jalagat, 2016).

Değişim sürecindeki başarı, mükemmel iletişime, açık yönetim yapılarına ve uygulanan stratejiye tabidir. Bu aşamalar geliştirilmeli, ilgili ekiplerden bir yorgunluk hissini aşmak için aşamalar halinde uygulanmalıdır. Değişimin uygulanması; süreci farkındalık yaratma, başarma arzusu, doğru bilgi, yetenek ve pekiştirmeye ayıran modeli varsaymaktadır (Jeffrey ve Timothy, 2006). Bunlar, değişim liderlerinin dikkate alması gereken ilgili öğelerdir.

Lewin'in değişim modeli, etkili değişiklik uygulamasının ilk görevinin bireysel davranışları incelemek ve statükonun üstesinden gelmek olduğunu belirtir. Bu gerçekleştiğinde, birey, daha önce alışkın olmadığı en son öğeyi denemek için bir

neden bulur. Bunu daha sonra değişikliğin yürürlüğe girmesi ve son olarak uygulanan değişikliğin geri alınmaya karşı korunmasının sağlanması takip eder.

McKinsey'nin 7S modeli, istenen bir hedefe ulaşmak için bir kuruluştta birbirine bağlanması gereken yedi kritik özelliği vurgular. Bu nitelikler, üst hedefler olarak adlandırdığı merkezi bir koordinatöre sahiptir. Üst hedefler, bir kuruluştaki ticari varlığın varlığına neden olan dahili faaliyetlerdir. Bu hedeflere bağlı olan stil, yapı, sistemler, personel, beceri ve stratejilerdir.

Kotter'in modeli liderlik özelliklerinden bahseden bir modeldir. Kotter, değişikliklerin uygulanması için ilgili becerilerin kısa olduğu bir liderlik nedeniyle kuruluşların çoğunun pazarda başarılı olamadığını belirtmektedir. Bu nedenle model, liderlerin seçilen yönde yükselmek için gerçekleştirmeleri gereken sekiz görevin bir listesini çıkarır.

Bir kişinin davranışını genişleten modelinde Elisabeth Kubler-Ross tarafından farklı bir kapsam ele almaktadır. Diğer modellerde, işletmeler hakkında kapsamlı bir şekilde çalışma yapılırken bu modelde kişi davranışları üzerinde çalışma yapılmıştır. Bu model önemlidir çünkü değişikliğin getirdiği çalışanlardan beklenen tepkiyi öngörürken faydalı olan bireysel bir davranışı araştırır.

**Değişim Yönetimi Projeleri.** İş dünyası durgun bir dünya değildir. Örneğin küreselleşme ve teknolojidaki ilerlemeler süreci, işletmeleri sürekli olarak değişmeye zorlayan yalnızca iki boyuttur. Şirketler, faaliyet gösterdikleri dinamik iç ve dış ortamın farkında olmalıdır. Yöneticiler, bir kuruluştaki herhangi bir değişikliğin, değişikliğin uygulandığı alanın ötesine uzanan etkileri olabileceğini belirtmelidir. Değişim etkili bir şekilde yönetilmezse, işletmenin bir veya daha fazla paydaşında direnç ve düşmanlığa neden olabilir (Çelik, 2012, s. 60).

**Dış ve İç Etkiler.** Büyük olasılıkla bu tipler pratikte yukarıda açıklandığı gibi açık değildir. Değişiklik sürecinin bir türden diğerine geçmesi de olabilir. Bununla birlikte, her durumda, bir değişim yönetimi projesinin başlatılması için hemen hemen her zaman aynı faktörler vardır (Yeşil, 2018, s. 320).

**Dış Etkiler.** Mevzuat değişikliklerinin birçok işletmedeki istihdam ilişkilerinin rolünü etkilediği bir gerçektir. Örneğin iş sözleşmelerinin niteliği, sendikaların baskıları ve hükümet kararları istihdam ilişkilerinin rolünü etkilemiştir. Petrol fiyatları, bir işletmenin maliyetlerini etkileyen ekonomik etkinin bir örneğidir.

Petrol fiyatları da tüketicilerin otomobillerde yakıt tüketimine yönelik tutumlarını etkilemektedir. Terörizm günümüzde tüketicilerin toplu taşıma, turizm ve lüks mal tüketimine yönelik tutumlarını etkileyen politik bir etkidir (Tiyek, 2014, s. 14).

**İç Etkiler.** İşletmelerin kazançlı olması için yönetim, hızlanan teknoloji, yeni sistemler ve prosedürler ile yeni iş kültürlerinin etkilerini değerlendirmelidir. Örneğin, bir kuruluşta yeni teknoloji uygulandığında, teknolojik verimlilik, çalışanları yeni prosedürlerde eğitmek için yeterli önlem alınmadıkça hiçbir amaca hizmet etmemektedir. Sonuç olarak, yöneticilerin yeni teknolojinin verimlilikte bir artışa yol açmasını sağlamak için yeni sistemler ve prosedürler uygulaması gerekecektir. Örneğin, üretkenlik ve yaratıcılık avantajları elde etmek için çalışanlar çalışma ekipleri halinde yeniden düzenlenebilir (Sevim ve Bülbül, 2016, s. 60).

**Dış Kaynak.** Son yıllarda giderek daha fazla işletme dış kaynak kullanımının faydalarını tanımlamaktadır. İşletmeler, şirket içinde verilebilen hizmetleri sağlamak için başka bir işletme veya kişi ile ticari bir düzenlemeye girerek dış kaynak kullanırlar. İşletme, uzman bir şirkete dış kaynak sağlayarak ve temel iş süreçlerine odaklanarak üretkenliği artırabilir. Ayrıca, dış kaynak kullanımı sadece iş gücü için değil ofis / kat alanı için de maliyet tasarrufu avantajları sağlar. İşletmenin belirli bir hizmet için geçici veya dalgalanan bir talebi yerine getirmesini sağlar. Örneğin, yalnızca üç ay sürmesi bekleniyorsa yeni bir bilgisayar ağı kurmak için yeni BT personelini işe almaya değmeyebilir. BT departmanı, diğer işletme işlevlerinden kolayca ayrılabilceğinden, genellikle dış kaynaklıdır (Tutar, İnaç ve Güner, 2006, s. 285).

**Finansal Problemler.** Örneğin, değişikliğe direnmenin finansal nedenleri, yeni bir bilgisayar ağı sisteminin kuruluş genelinde tasarruf ve verimlilik için büyük bir potansiyele sahip olması, ancak bunun için büyük bir sermaye harcamalarının (muhtemelen işletmeyi uzun vadeli borç taahhütlerine maruz bırakması) gerekli olmasıdır. Yeni ekipman değiştirme veya satın alma maliyetinin yüksek olması, işletmeler için kısıtlayıcı bir maliyet olarak hareket edebilir ve genellikle değişim sürecini geciktirebilir. Yeni sistem arızalanırsa, işletme bu ekipmanı daha düşük bir fiyattan satmak zorunda kalabilir. Yeni bir bilgisayar ağı sisteminin piyasaya sürülmesi ile kuruluş içindeki çeşitli işler gereksiz hale gelebilir. Uzun vadede sistem maliyetleri düşürecek olsa da kısa vadede işverenlerin işten çıkarılma haklarını

ödemeleri gerekecektir. İşletme yeni bilgisayar ağ sistemini uyguladığında ilgili eğitim ve kolaylık kesinlikle gereklidir. Tüm personel yeni prosedür ve uygulamaların farkında olmalıdır. Uzun vadede fayda sağlasa da yeniden eğitim, mesleki gelişim kursları biçimindeki önemli maliyetler ve yeniden eğitim süresi boyunca geçici verimlilik kaybı ile ilişkilidir. Yeniden eğitim maliyetleri engelleyici ise, yöneticiler yeni bilgisayar ağ sistemini uygulamaya direnebilir (Yıldız, Akgül ve Güvercin, 2018, s. 18).

**Personel Sorunları.** Personel değişime direnebilir. Yöneticiler değişime karşı direnişin nedenlerini belirlemekten sorumludur. Çalışanların değişime direnmesinin bir nedeni de gelirlerini, güvenliklerini ve gelecekteki iş fırsatlarını tehlikeye sokabilmeleridir. Bir yandan, bir çalışanın beceri seviyesi azaltılabilir (beceri kaldırma). Örneğin, elli yıl önce banka çalışanları yeterli matematik ve muhasebe becerilerine ihtiyaç duyarken bugün bilgisayarlar bu görevleri yerine getirmektedir ve banka çalışanları artık bu becerilere ihtiyaç duymamaktadır (Tunçer, 2013, s. 215). Öte yandan, çalışanlar yeni beceriler edinmeleri gerektiğinde değişime direnebilirler. Örneğin, yeni bir bilgisayarlı sistemin uygulanması, tüm çalışanlara yeni prosedürlerin öğretilmesini gerektirir. Bazıları bu becerileri gerektiği kadar çabuk öğrenmek ve uygulamak istemeyebilir. Yaklaşan değişim karşısında, çalışanlar kariyer beklentilerini ve promosyon fırsatlarını kaybetmekten belirsiz, endişeli ve korkulu hale gelebilir. Örneğin, bir şirket birleşmeye veya devralmaya karıştığında çalışanlar iş güvenliğinin tehdit altında olduğunu düşünebilir. Çoğunlukla yinelenen yönetim konularının kaldırılması nedeniyle yeni iş genellikle daha az personel gerektirir. İşletmeler, böyle bir değişikliğin neden olabileceği rahatsızlıkları azaltmak için yöntemler formüle etmelidir. Yöneticiler yeni iş koşullarını öngörmeli ve bir an önce değişikliği uygulamaya hazır olmalıdır. Açıkçası, eğer yöneticiler değişimin gerekli olduğuna şiddetle inanmazlarsa işletmelerinin değişimi başarılı bir şekilde sunma şansı çok azdır (Gökmen, 2010, s. 15). Değişim temsilcileri ve çalışma ekibi yöneticileri sayesinde değişimi işin düzenli bir parçası olarak kabul eden bir işyeri kültürü oluşturabilirler. Direnci kırmak ve değişim sürecinin yönetimi için sorumluluk almak gerekmektedir. Diğer çalışanları değişim ihtiyacı ve arzusu konusunda ikna ederler. Çalışma ekipleri, yöneticiler ve çalışanlar arasında daha iyi iletişime olanak tanır.

***İş Kültürü Sorunları.*** Bir iş kültürü, yönetim ve çalışanların sahip olduğu değerleri, tutumları ve inançları ifade eder. Bir iş kültürü, değişimi desteklemeyen doğal tutumlara sahip olabilir ve iş durumunu iyileştirmeye motive olmayabilir. Uyumsuz bir iş kültürü, değişime karşı daha fazla dirence ve değişimin daha uzun süre uygulanmasına yol açabilir. Değişim yönetiminin başarısı, değişimin yönetim ve çalışanlar tarafından kabul edilmesinden önemli ölçüde etkilenir. Sonuçta, ürün veya hizmetin kalitesi, endüstriyel uyumsuzluk düzeyi ve işletmenin dış imajı, iş kültürünün ve çalışanlar ile yönetim arasındaki uyumun bir yansımasıdır (Genç, 2016, s. 121).

***Değişim Stratejileri ve Yaklaşımları.*** Projenin çalışması için, değişim sürecini yürütmenin çeşitli yolları vardır. İşletmenin türüne, kuruluşu, işletmenin yaşına ve çalışanlarının ortalama yaşına bağlı olarak, yönetim en iyi sonuçları almak için hangi stratejinin uygulanması gerektiğine karar vermelidir (Özer, 2015, s. 75).

***Direktif Stratejileri.*** Bu strateji, yöneticinin değişikliği yönetme hakkını ve başkalarına çok az katılımla veya hiç katılmadan değişiklik uygulamak için yetki kullanımını vurgular. Direktif yaklaşımının avantajı, değişimin hızlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesidir. Bununla birlikte, bu yaklaşımın dezavantajı, dayatılan değişikliğe karışan ya da etkilenenlerin görüş ve duygularını dikkate almamasıdır. Bu yaklaşım, değerli bilgi ve fikirlerin kaçırılmasına yol açabilir ve tartışmalar ve kararlaştırılmak yerine değişiklikler yapıldığında genellikle personelden güçlü bir direnç olabilmektedir (Eryeşil ve İraz, 2017, s. 132).

***Uzman Stratejileri.*** Bu yaklaşım, değişimin yönetimini bir “uzman” tarafından çözülmesi gereken bir problem çözme süreci olarak görmektedir. Bu yaklaşım temel olarak yeni, daha yalın bir yönetim sisteminin uygulamaya konması gibi daha teknik sorunlara uygulanır ve normalde uzman bir proje ekibi veya üst düzey yöneticiler tarafından yönetilir. Değişiklikten etkilenenlerle çok az ilgilenme olasılığı vardır. Bu stratejiyi kullanmanın avantajları, uzmanların çözümde önemli bir rol oynaması ve az sayıda “uzman” söz konusu olduğunda çözümün hızlı bir şekilde uygulanabilmesidir (Tahtaloğlu ve Özgür, 2016, s. 51). Yine, bu stratejiyle ilgili olarak etkilenenlerin uzman görüşlerinden farklı görüşleri olabileceği ve uygulanan çözüm veya yapılan değişikliklerin sonuçlarını takdir edemeyeceği için bazı sorunlar vardır.

**Müzakere Stratejileri.** Bu yaklaşım, üst düzey yöneticilerin değişimi etkilemek için müzakere ve pazarlık yapma istekliliğini vurgular. Üst düzey yöneticiler ayrıca, değişikliği uygulamak için ayarlamalar ve tavizler yapılması gerektiğini kabul etmelidir. Bu yaklaşım, değişiklikten etkilenenlerin hangi değişikliklerin yapıldığı, nasıl uygulandığı ve beklenen sonuçlar hakkında söz sahibi olma hakkına sahip olduğunu kabul eder. Bu yaklaşımın dezavantajı, değişimin gerçekleştirilmesinin daha fazla zaman alması, sonuçların öngörülememesi ve yapılan değişikliklerin, değişikliği etkileyen yöneticilerin toplam beklentilerini karşılamamasıdır. Avantajı, bireylerin değişime karıştığını ve yapılan değişiklikleri daha destekleyici olmalarıdır (Soysal ve Yalçın, 2013, s. 29).

**Eğitim Stratejileri.** Bu yaklaşım, yapılan değişiklikleri tam olarak desteklemeleri ve bireylerin istedikleri ve destekleyebileceği ortak bir kurumsal değerler kümesinin geliştirilmesine doğru ilerlemeleri için insanların değerlerini ve inançlarını değiştirmeyi içerir. Etkinliklerin bir karışımı kullanılacak ikna, eğitim, danışmanlar, uzmanlar ve kurum içi uzmanlar tarafından yönetilen eğitim ve seçimlerden meydana gelmektedir. Yine, bu yaklaşımın dezavantajı uygulanması daha uzun sürmesidir. Avantajı ise kuruluş içindeki bireylerin yapılan değişikliklere olumlu bağlılıkları olacaktır (Genç, 2016, s. 121).

**Katılımcı Stratejiler.** Bu strateji, beklenen değişikliklere dahil olan ve bu değişikliklerden etkilenen herkesin tam katılımını vurgular. Üst düzey yöneticiler tarafından yönlendirilmesine rağmen, süreç daha az yönetime hakim olacak ve daha çok organizasyon içindeki gruplar veya kişiler tarafından yönlendirilecektir. Değişiklik yapılmadan önce herkesin görüşleri dikkate alınacaktır. Dış danışmanlar ve uzmanlar süreci kolaylaştırmak için kullanılabilir ancak sonuçlarla ilgili herhangi bir karar vermeyeceklerdir. Bu sürecin ana dezavantajları, herhangi bir değişiklik yapılmadan önce geçen süredir. Yapılan toplantıların sayısı, danışmanların / uzmanların daha uzun bir süre boyunca ödenmesi ve sonuçların öngörülememesi nedeniyle daha maliyetli olabilir (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009, s. 126). Bununla birlikte, bu yaklaşımın faydaları, etkilenen herkesin katılımı nedeniyle yapılan herhangi bir değişikliğin desteklenmesi daha olasıdır. Bireyler ve grupların kuruluş içindeki bağlılığı artacaktır. Çünkü bireyler ve gruplar uygulanan değişiklikler üzerinde sahiplik hisseder. Kuruluş ve bireyler de bu deneyimden öğrenme fırsatı



bulurlar ve kuruluş ve nasıl işlediği hakkında daha fazla bilgi sahibi olurlar. Böylece becerilerini, bilgilerini ve etkinliklerini ve dolayısıyla bireylerin kuruluşa değerlerini arttırlar.

Bu beş değişiklik stratejisi birbirini dışlamaz ve değişimi etkilemek için bir dizi strateji kullanılabilir. Etkili değişim yönetimi becerisinin bir parçası, hangi stratejileri, ne zaman, nerede ve nasıl kullanacağını bilmektir. Hangi stratejinin benimseneceğine karar verirken sağlık ve güvenlik, erişilebilirlik ve sendika temsili gibi diğer konuların da dikkate alınması gerekebilir. Değişim yönetimi stratejileri ve bunların temel avantaj ve dezavantajları aşağıdaki şekilde birlikte verilmektedir (Passenheim, 2020, s. 36).

Şekil 6.

*Değişim Yönetimi Stratejileri*

Strateji	Avantajları	Dezavantajları
Direktif	nispeten hızlı	değişimden etkilenenlerin görüşlerini göz ardı eder
Müzakereci	<ul style="list-style-type: none"> <li>• alıcıların bazı sözleri var</li> <li>• azaltılmış direnç</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nispeten yavaş olabilir</li> <li>• beklenen değişikliğin değiştirilmesi gerekebilir</li> </ul>
Eğitim	değişmeye kendini adanmış insanlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nispeten yavaş</li> <li>• kaynak ve maliyet gerektirir</li> </ul>
Uzman	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ilgili uzmanlığı kullan</li> <li>• küçük gruplar gerekli</li> <li>• uygulanması nispeten hızlı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uzmanlığa meydan okunabilir</li> <li>• Danışılmayanların direnişi</li> </ul>
Katılım	<ul style="list-style-type: none"> <li>• değişikliğin kabul edilme olasılığı daha yüksektir</li> <li>• daha fazla insan değişmeye kararlı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uygulamak nispeten yavaş</li> <li>• yönetmek daha karmaşık</li> <li>• daha fazla kaynak gerektirir</li> <li>• artan maliyetler</li> </ul>

Büyük ölçekli değişim, kurumun, fakültenin veya bölümün çalışma biçiminin çeşitli yönlerinde değişiklik yapılmasını gerektirebilir. Değişim unsurları matrisi, kurumun tamamı, belirli bir paydaş (örn. Personel, öğrenciler veya işletmeler) veya değişikliğe uğrayan belirli bir departman veya grup için hazırlanabilir. Bu araç, karar

alıcılara, değişikliğin bu alanların her birinde gerçekleşmesi, olmaması veya kısmen uygulanması durumunda sonuçların ne olabileceğine dair bir resim sağlar. Değişiklik değişkenlerine ve olası uygulama sonuçlarına bakmak, değişim için zorlayıcı bir durum yaratırken ve böylece destek kazanırken destekleyici bir argüman sağlayabilir (Erol, 2011, s. 113).

Ancak hangi model kullanılırsa kullanılsın, üst yönetim tarafından desteklenmeli ve açıkça iletilmelidir. Yürütme kurulu bir rol modeli olarak hareket etmelidir ve değişim sürecini / projesini, etkilenen insanlar için kişisel bir iletişim ya da ifade ile başlatmalıdır. Yürütme kurulu, değiştirilen stratejiyi, organizasyonu ve iş kültürünü örnek olarak teyit etmeli ve etkilenen departmanları ve yöneticileri desteklemelidir.

### **Atalet Yönetimi**

Örgütlerin yapılarını seyrek olarak değiştirdiklerine dair yaygın literatür ve ampirik kanıtlar vardır (Durand ve Calori, 2006, s. 95). Organizasyonların yapılarını değiştirirken bu tür değişikliklerin istikrarı desteklediğini öne süren yapısal atalet (eylemsizlik) teorisidir (Burgelman, 2002, s. 328). Yapısal atalet, "organizasyonun yapıları, sistemleri, prosedürleri ve süreçlerindeki boyut, karmaşıklık ve birbirine bağımlılıktan kaynaklanan değişime karşı bir direnç" anlamına gelir (Schwarz, 2012, s. 549). Geleneksel olarak yapısal atalet teorisi, örgütsel ölüm oranına büyük önem vererek çevre, yaş ve boyut bağımlılıklarına odaklanmıştır. Yine de, örgüt sosyolojisine kök salmış olsa da, eylemsizlik teorisi ezici bir şekilde organizasyon üzerindeki dış etkilerin incelenmesine dayanmaktadır. Rasyonel, doğal seleksiyon süreci olarak bu atalet konusu düzenli olarak eleştirilmektedir (Baum ve Shipilov, 2006, s. 59). Değişim üzerine artan tartışma dalgasıyla birleştiğinde bu odaklanma eylemsizlik teorisinin geçerliliği hakkında eleştirel bir ilgiye yol açmaktadır. Organizasyonlar değişikliği üstlenirken kasıtlı olarak yapısal ataleti teşvik etmenin mantığını açıklamak için kavramsal bir model geliştirir.

Bir kuruluşun iş hayatındaki büyümesinin ve devamlılığının en önemli itici gücü değişime uyum sağlamak ve bu değişime katılmaktır. Fakat değişimde zorluk gösteren ve organizasyon gelişimi, başarısı, performansı ve verimliliği negatif duruma getiren faktörlerin ilklerinde örgütsel atalet bulunmaktadır (İbrahimoglu ve Seyhan, 2015, s. 615-616). Biçimsel anlamda, örgütsel atalet, bir örgütün çevredeki

değişikliklere tepki vermekten çok kendi içsel değişimi ve onu koruma arzusu konusundaki ısrarı olarak ifade edilir. Bu aşamada, organizasyon içinde bireysel alışkanlığın ve bağlılığın sürekliliği sebebiyle değişimlere ve gelişmelere karşı zorluk yaşandığı bilinmektedir (Arlı, Ölmez Ceylan ve Akduman Yetim, 2012, s. 74). Bu nedenle organizasyon yapısının değişimi engelleyen, içinde bulunduğu durumu muhafaza eden bir aşamaya dönüşmesi örgütsel ataletin kendi olarak ifade edilmektedir. Atalet durumuna sokulan bir kuruluş, içinde bulunduğu kabiliyetlerini kısıtlama yapmadan meydana gelen fırsatı tam olarak değerlendiremez ve yeni riskin ortaya çıkmasına da zemin hazırlar (Soysal, 2010, s. 19-20). Bundan dolayı kişilerin hayatlarında alışkanlığı, düşünceyi ve değer yargısını kolaylıkla terk etmek istememesi ve buna karşı direnmesi de örgütsel atalet yaratmaktadır (Çankaya, 2010, s. 66). Atalet, organizasyonları hantal hale getirir ve onların rakiplerinin gerisinde kalmalarına neden olur (Türkan ve Esmer, 2019, s. 527).

Eylemsizlik teorisi genellikle artımlı, birinci dereceden değişimle meşgul olup organizasyonlarda yapısal atalet için gömülü bir konum yaratır. Hannan ve Freeman 1984'ten bu yana yapılan ilerlemelere ve görünüşte mantıksız organizasyonel eylem ve kararların son sonuçlarına rağmen, organizasyon teorisi düzenli olarak organizasyonları bir dereceye kadar mantığı örnekleyen kuralcı varlıklar olarak tasvir etmektedir. Sonuçta, kuruluşlar rasyonel eylemi aşıl原因 güçlü savunma rutinleri içerir. Hayatta kalmak ve rekabetçi ortamlarda gelişmek için değişirler. Dahası, sosyal bilimlerde, mantığın tutarlılığı ve açıklığı, genellikle mantık dışı teorinin özelliklerinin ve araçlarının üzerinde değerlendirilmiştir. Bu mantığı sorgulayan yapısal değişim kararları ve eylemlerine ilişkin anlayışı genişletmek, eylemsizlik teorisini ekolojik çerçevenin ötesine genişletmeye yardımcı olmaktadır. Eğer değişim, doğal seçim dışındaki nedenlerden ötürü kasıtlı olarak eylemsizliği teşvik etmeyi içeriyorsa başarılı yapısal değişimin neyin yeniden değerlendirilmesini teşvik ederek yapısal atalet teorisini genişletmektedir (Schwarz, 2012, s. 568).

Organizasyon içindeki faktörlere daha az önem veren tipik popülasyon ekolojisi temelli yaklaşımların aksine, bilgi organizasyonun içine girer ve organizasyonel değişim sırasında iç ilişkilere odaklanır. Bireysel bilgi yapılarının kasıtlı örgütsel yapısal atalet seçimlerini ve sonuçlarını nasıl etkilediğini gösterir. Bu

süreci açıklamak için, eylemsizliği başlatma mantığına dayanan çatallı bir yapısal eylemsizlik tipolojisi önerir: Motive edilmiş yapısal atalet, belirli organizasyonel ve çevresel koşullar altında ortaya çıkan planlı bir müdahaleyi içeren kasıtlı yapısal atalettir. Tersine, motive edilmemiş yapısal atalet, kuruluşların otomatik olarak göreceli olarak atıl olduğunu varsayar. Bu durumda, güvenilir performans için baskılar nedeniyle uyarlanabilir yanıtlar zor ve tehlikeli olabilir. Burada motive edilmiş türe odaklanmaktadır. Firmaların motive edilmiş yapısal ataleti nasıl kullandıklarını açıklamak için, geleneksel ekoloji modellerinden uzaklaşan farklı bir yapısal atalet anlayışına ihtiyaç vardır. Sorun, mevcut atalet teorisinin hatalı olması değil, ekolojiye dayalı motive edilmemiş yapısal ataletin eksikliklerinin yapısal değişimin giderek dengesiz bir açıklamasını mümkün kılarak yapısal eylemsizlik teorisinin yaygın eleştirisine yol açmasıdır (Hassard, Cox ve Rowlinson, 2013, s. 311).

### ***Örgütsel Değişim ve Yapısal Atalet***

Pek çok bilim insanı, bir organizasyonun yapısını çevredeki tehdit ve fırsatlarla bir uyum biçimi ve bunlara bir yanıt olarak değiştirme ihtiyacını düzenli olarak belirtmiştir (George ve Jones, 2001, s. 423). Örgüt yapısının teorileştirilmesindeki değişimin merkezi yeri göz önüne alındığında, bu odak, değişime karşı bir hayranlık oluşturmaktadır. Pazarla ilgili belirsizlik, teknolojideki değişiklikler, küreselleşmeye yönelik eğilimler ve yeni pazarlara girmenin önündeki engellerde meydana gelen değişiklikler bu ilginin artmasına yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, aynı zamanda, örgütlerdeki yapısal değişimle ilgili teori ve araştırmaların çoğu sınırlayıcıdır. Araştırmacılar, değişimin örgütsel ve davranışsal sonuçlarını yorumlamaya ve değişim eğilimlerini belirlemeye, tartışmaya ve gözden geçirmeyle giderek daha fazla meşgul olmaktadır (Yeşil, 2018, s. 309). Bu odaklanma, kanıtlar büyük organizasyonel değişimin genellikle yavaş ve etkisiz olduğunu veya olumsuz sonuçlara sahip olduğunu gösterdiğinde yapısal değişikliği tekrar tekrar onaylamayla sonuçlanmıştır (Clegg ve Walsh, 2004, s. 229). Aynı zamanda örgütsel değişim paradoksunu da gözden kaçırır ve değişim sırasında sınırlı başarı genellikle statükonun güçlendirilmesi anlamına gelir (İraz ve Şimşek, 2005, s. 102). Bu paradoks, iç süreçlerin değişimi nasıl etkisiz hale getirdiğini açıklarken gösterir, tıpkı Denrell ve March'ın (2001), yeni değişim alternatiflerinin yerleşik

alternatiflere kıyasla daha kötü performans göstermesine yol açan yetkinlik tuzağına ilişkin açıklaması gibidir (Denrell ve March, 2001, s. 529).

Değişimle ilgili endişelere rağmen, kuruluşlar riski en aza indirmeye ve hayatta kalma şansını artırmaya çalışırken, yaklaşık otuz yıllık araştırmalar norm olarak bir tür istikrar da sunmaktadır. Daha önce, örgütsel araştırmacılar değişim veya istikrar koşulları hakkında teori geliştirdiler ve bu da nüfus ekolojisi, kaynak bağımlılığı, acil durum teorisi ve kurumsal teoriyi içeren geniş bir listeye sonuçlandı. Bu tür araştırmalar çoğunlukla başarı ve başarısızlık, hayatta kalma ve kurumsal yapılanmayla ilgilenir. Son zamanlarda, organizasyonların çevrelerini izledikçe değişimi hem sınırlandırdıklarını hem de teşvik ettiklerini kabul eden bir istikrar-değişim ikilemine daha fazla önem verilmiştir (Schwarz, 2012, s. 547). Bu fenomen yeni değildir. Eylemsizlik değişimin içine gömülüdür. Bununla birlikte, ekoloji araştırmalarının gelişimi eylemsizlik, değişim ve çevre hakkında geniş tartışmalara yol açtığından, ikilik genellikle önemsenmiyor. Kasıtlı eylemsizliği anlamaya odaklanmayı teşvik eden şey bu iki kutuplu reaksiyonun mantığıdır (Beunen ve Patterson, 2017).

**Atalet Teorisi ve Rutinlerin Değiştirilmesi.** Yapısal atalet teorisi, çok sayıda araştırmacıyı örgütsel değişimin etkisini keşfetmeye motive etmiştir. Organizasyonel değişiklikleri engelleyen dört tür süreç gecikmesi vardır. Eylemsizlik teorisi yapısal süreçleri ele alır ve organizasyonların temel özelliklerindeki değişikliklerle ilgilidir (Hannan, Polos ve Carroll, 2003, s. 466).

Yapısal atalet ilk olarak kuruluş sırasındaki koşulun bir organizasyonu şekillendirmesi gerektiğini belirtir. İkincisi, kuruluşun mevcut rutinlere daha çok bağlı olduğunu öne sürer çünkü güçlü eylemsiz kuvvetler kuruluşları değişimden korur ve değişime karşı direnç ile bir değişiklik yapmak için gereken süreyi uzatır. Organizasyonların iyi bir ilk yaklaşım olarak adlandırılan önceki rutin ve deneyime göre davranması muhtemeldir. Yapısal atalet, birçok organizasyon türünün neden temel özelliklerinde değişiklik başlatmak istemediğini ve bu nedenle değişim olasılığının düşük olduğunu açıklamak için bir mekanizma geliştirir (Wang, 2011, s. 24). Eylemsiz bir strateji görüşünü benimseyen teorisyenler, bir organizasyonun kısıtlı olduğunu ve mevcut stratejisini radikal bir şekilde değiştirmekten daha iyi koruyabildiğini savunurlar. Mimari değişim genellikle zararlıdır çünkü yeniden

yapılanmalar maliyet getirir, kurumda uygunluk seviyelerini düşürür, dikkatleri operasyonlardan uzaklaştırır ve dolayısıyla performansı düşürür. Operasyondan yeniden yapılandırmaya kadar yeniden yönlendirme dönemlerinin operasyonların verimliliğini düşürdüğünü, kısa vadede düşük performansa yol açtığını ve bir firmanın uzun vadede hayatta kalma şansını azaltabileceğini belirtmektedir (Bruton ve Lau, 2008, s. 640).

Eylemsizliğin anlamı geniş bir şekilde araştırılmıştır. Eylemsizlik teorisi sadece organizasyonel operasyon rutinlerine değil, aynı zamanda operasyon rutinlerini yaratma ve değiştirme prosedürleri olan modifikasyon rutinlerine de atıfta bulunur (Acar ve Gürel, 2015, s. 68). Kuruluşlar, çalışma rutinlerini değiştirme konusunda ne kadar çok deneyime sahip olursa bir modifikasyon rutini geliştirme olasılığı o kadar yüksektir. Momentum benzeri bir tarzda, geçmişte yapılan değişikliğin türü özellikle gelecekte tekrarlanması muhtemeldir. Belirli bir tür değişikliğin erken meydana gelmesi, müteakip benzer türden değişikliklerin olasılığını artırır. Örgütler, önceki değişiklikleri tekrarlamak, geçmiş yapılarını güçlendirmek ve genişletmek için bir ivmeye sahiptir ve önceki evrim yönüne bağlı olarak uygulamalara sahiptir (Büte, 2018, s. 110). Ayrıca, bir şirket belirli bir tür değişiklikle ilgili ne kadar çok deneyime sahip olursa bu tür bir değişikliğin daha geniş bir sorun dizisine uygulanması olasılığı o kadar yüksektir. Tarihsel eylemlerin değişimin hem olasılığı hem de içeriği üzerinde güçlü etkileri vardır. Bununla birlikte, bu deneyim yetersizliğinin yöneticilerin piyasa faaliyetlerinin kapsamını sınırlamalarına ve fırsatları kaçırmalarına neden olduğu belirtilmektedir (Ertürk, 2010, s. 68).

Atalet genellikle tehlikeli olarak görülmesine rağmen, potansiyel faydalar da kaydedilmiştir (Acar ve Gürel, 2015, s. 72). Eylemsizliğin potansiyel faydaları, eksik bilgilerle yapılan değişiklik kararlarından kaynaklanan hataların maliyetini en aza indirebilmesidir. Değişim çabasının maliyeti düştüğü için, sunulan değişimin olası faydalarının yakalanması daha düşük seviyededir ve bu nedenle gerçekleştirilmesi daha caziptir (Aydın ve Yücel, 2017, s. 42). Nitekim Hannan ve Freeman (1984), ataletin başarının bir yan ürünü olduğunu savunmaktadır. Atalet ayrıca sağlam bir ürün ve verimlilik rutini sunmada daha fazla güvenilirlik sağlayabilir (Sorensen ve Stuart, 2000, s. 90). Sorensen ve Stuart (2000), bir dizi rutin ile deneyimin daha önce

uygulanan verimliliği elde etmeye yol açtığını eklemektedir. Deneysel öğrenme, geçmiş deneyimlerle tutarlı bir değişikliği uygularken bir hayatta kalma avantajı anlamına gelir. Bununla birlikte, bu tarzın yararlı olup olmadığının firmaların çevreyi yorumlama ve buna tepki verme mekanizmalarına bağlı olduğunu da savunuyorlar (Dobrev, Tai-Young ve Carroll, 2003, s. 277).

Dahası, eylemsizlik, çözüm arama sürecinin en son kullanılan rutinlerle başladığını ifade eder. Aynı türdeki son değişiklikten bu yana geçen süre arttıkça belirli bir tür organizasyonel değişiklik olasılığı azalır. Geçen zaman, yaştan ziyade birikmiş deneyimin daha iyi bir göstergesidir çünkü değişiklik deneyim saatini sıfırlar (Paşaoğlu, 2013, s. 3-5). Yaşam döngüsünde daha sonra meydana gelen değişikliklerin, uyarlanabilir bir sonuç üretmesinin daha uzun sürdüğü iddia edilmektedir. Ek olarak, değişimin ortaya çıkması bir organizasyonu geçici olarak daha yumuşak hale getirir. Değişimi engelleyen atalet kuvvetleri bir kez aşıldığında, momentum, hareket halindeki bir organizasyonun hareket halinde olma eğiliminde olduğu anlamına gelir (Arslan, 2019, s. 19-20).

Ayrıca, kültür önceki deneyimlerden güçlü bir şekilde etkilendiğinden ve bir kez kurulup kabul gördüğü için firmanın erken tarihinin damgasını yansıttığı için kültürün değiştirilmesi zordur. Dolayısıyla, örgütsel kültürün de eylemsizlik eğilimleri vardır. Kuralları çiğneyen değişiklikler genellikle kültürel muhalefetle karşılaşır, bu nedenle bu tür değişiklikler genellikle sorundur. Sertlik olarak tanımlanır (Hannan, Pólos ve Carroll, 2007, s. 27). Kültürel kod, yalnızca sınırlı sayıda olası kural ve yapıya izin vermesi nedeniyle sınırlandırılmıştır. Bu nedenle birçok olası alternatif ahlaki olarak kabul edilemez ve üyelik kültürü anlar, kucaklar ve herhangi bir ihlal tespit edildiğinde yaptırım uygulamaya istekli hale gelir. Ancak muhtemelen daha önce yapılanlara benzer değişikliklere karşı çıkmaz. Jacobs ve arkadaşları (2008), hedefler erken değiştirilirse daha sonra tekrar değişme olasılıklarının daha yüksek olduğunu, erken değiştirilmezse tekrar değişme olasılıklarının azaldığını eklemektedir (Jacobs, Christe-Zeyse, Keegan ve Polos, 2008, s. 250).

**Yapısal Atalet Sınıflandırması: Yapısal Tepkideki Varyasyonlar.** Yapısal olarak inert firmalar çevresel değişim karşısında yüksek başarısızlık risklerinden muzdariptir çünkü atalet bu tür değişimin hızına ayak uydurmayı

zorlaştırır. Geleneksel olarak, bu ekoloji teorisine dayalı bakış açısı, bir organizasyonun mimarisinin yapısını tek tip ve dolayısıyla bu tehlikeyi anlamak için nispeten önemsiz olarak ele alarak ölüm risklerine odaklanır. Atalet ve yapı hakkındaki son tartışmaları yenileyen bu makalede, yapısal atalet oluşumunun özellikleri başarısızlıkla ilişkili ölçülebilir hayatta kalma riskleri olan başarısızlık tehlikeleri bağlamında incelenmiştir. Bir yapısal atalet sınıflandırması geliştirilerek organizasyon yapısı üzerine bir sözleşme geliştirmek için 52 sektörde Tayvan Güvenlik Borsasında listelenen 755 firmadan oluşan bir örneği test edilmiştir. Buradaki amaç başarısızlık tehlikelerini içeren yapısal ataletin türe göre farklılık gösterdiğini onaylamaktır. Bulgular, bu farklı kategoriler için onaylayıcı çevresel ve kaynak koşullarını birbirinden ayırır ve arıza tehlikelerinin her bir türün özellikleriyle ne ölçüde ilişkili olduğunu detaylandırır. Bu varyasyon, başarısızlığa yol açan koşullara rağmen, inert kuruluşların zaman içinde neden gelişmeye devam ettiğini daha iyi açıklamada yardımcı olur. Bu mantığı tartışmak, yapısal ataletin dar temsilini ve birkaç on yıl boyunca teorik gelişiminin sınırlarını ele alır. Aynı zamanda, geleneksel örgütsel ekoloji önlemlerinin farklı yapısal atalet türlerinin özellikleri lehine artan başarısızlık tehlikeleriyle uğraşan örgütlerde meşru bir şekilde küçümsenebileceğini göstermektedir (Gavin ve arkadaşları, 2020). Arıza tehlikelerinin her bir türün özellikleriyle ne ölçüde ilişkili olduğunu detaylandırmaktır. Bu varyasyon, başarısızlığa yol açan koşullara rağmen, inert kuruluşların zaman içinde neden gelişmeye devam ettiğini daha iyi açıklamada yardımcı olur. Bu mantığı tartışmak, yapısal ataletin dar temsilini ve birkaç on yıl boyunca teorik gelişiminin sınırlarını ele alır. Aynı zamanda, geleneksel örgütsel ekoloji önlemlerinin, farklı yapısal atalet türlerinin özellikleri lehine artan başarısızlık tehlikeleriyle uğraşan örgütlerde meşru bir şekilde küçümsenebileceğini göstermektedir. Değişim ve başarıyı yönetme üzerine onlarca yıllık bilimsel odaklanma ve teori oluşturmaya rağmen başarısızlık ve başarısızlıkla başa çıkmak büyüleyici, kalıcı bir örgütsel özellik olmaya devam etmektedir (Heine ve Rindfleisch, 2013, s. 12). Bu sabitlik, başarısızlıktan öğrenme stratejileri, inovasyonda başarısızlık kullanma veya iyileştirme için başarısızlığı dahil etme gibi organizasyonlarda devam eden pratik başarısızlık yerleşimini kabul etmektedir (McKinley, Latham ve Braun, 2014, s. 91).



Bununla birlikte, böylesi bir dayanıklılık, aynı zamanda, kuruluşlar ve özellikleri konusundaki tartışmalarda başarısızlığın konumuna da dikkat çekmektedir. Tarihsel olarak, tüm kuruluşların ufuk açıcı bir özelliği olarak iyi bir şekilde kuramsallaştırılmış ancak şu anda ya değişim temalarına hizmet ediyor ya da değişim süreçlerine derinlemesine bağlamsallaştırılmış olarak sunulmaktadır (Schwarz, 2012, s. 548). Özellikle farklı yapısal atalet türlerinin benzer tepkilerle sonuçlanıp sonuçlanmadığı araştırılmaktadır. Temelini başarısızlığın varlığını kabul ederek bir firmanın başarısızlıkla ilişkili ölçülebilir hayatta kalma riskleri olarak tanımlanan başarısızlık tehlikeleri bağlamında yapısal ataletin oluşumu incelenmektedir (Dobrev ve Gotsopoulos, 2010, s. 1155). Bu tehlikeler, çevresel baskılar ve kaynak kullanımındaki farklılıklar karşısında bir kuruluşun risk alma ve risk yönetiminin kapsamını artırır veya azaltır. Örgütsel ekolojide, başarısızlık tehlikeleri, yapısal uyum girişimlerinin yönetilmesi gereken bir başarısızlık riski ile ilişkili olduğunu varsayarak istikrarı modellemenin bir yoludur (Suddaby ve Foster, 2017, s. 22).

Örgütsel ekoloji literatürünün yapısal atalet ve başarısızlığın daraltılmış bir açıklaması olduğu düşüncesi giderek artmaktadır. Yapısal atalet değişen mimarilere karşı kalıcı örgütsel direnç olarak tanımlanır. Yani, ortam değiştikçe yeni konfigürasyonlara geçmek yerine, yapısal olarak atalet, firmaların başarısızlıkla tamponlanma olasılığının daha yüksek olduğudur. Çünkü ataletin firmayı bir organizasyonel popülasyondaki değişimle ilişkili yükümlülüklerden ve risklerden koruduğu konusundaki anlayış yaygın olarak kabul edilmektedir (Hannan, Polos ve Carroll, 2003, s. 467). Yine de, ekoloji araştırması eylemsizliğin kaynaklarına ilişkin anlayışı ilerletmiş olsa da, başarısızlık tehlikeleri ile ilgili yapısal eylemsizlik farklılıklarının yapısı ve bu farklılıkların sunduğu olasılıklar hakkında çok az çağdaş anlayış bulunmaktadır. Bu eksikliğin farkına varmak sonuçsaldır. Devam eden atalet gelişimindeki bu boşluk, yukarıda bahsedilen iyi kabul görmüş ekoloji perspektifinin yapısal stabilite ve bunun başarısızlık bağlantısını varsaydığı düşünüldüğünde anlaşılabilir.

Organizasyonlar dinamik ortamlarda bile adaptasyondan ziyade seçimin bir yan ürünü olarak öngörülür çünkü güvenilir ve hesap verebilir olan organizasyonlar yapıları yeniden üretme ve istikrarı destekleme eğilimindedir. Bu akıl yürütmeye,

değişime veya yeniden yapılanmaya teşebbüs eden kuruluşlar, daha zayıf performans ve ölüm riski taşıyor olarak görülmektedir (Barnett ve Pontikes, 2008, s. 1239).

Bu doğrulamaya rağmen, yapısal ataletle ilgili mevcut ekoloji literatüründeki sorun, bunların deneysel çalışmaya paralel olarak ilerlememiş olmasıdır. Özellikle ekoloji temaları ve araştırmaları dışında; kullanışlılığı ve değeri hakkında sorulara yol açan bir yetersizliktir (Schwarz, 2012, s. 549).

Çağdaş ekoloji araştırmalarının kısa bir kesiti, yapısal atalet teorisinin özellikle organizasyon teorisindeki tarihsel yerleşimi nedeniyle organizasyonlarla ilgili diyaloga derinlemesine gömüldüğünü göstermektedir (Gilbert, 2005, s. 749). Aynı zamanda Haveman ve Klutz (2015), kuruluşlar hakkında düşünmenin giderek daha dar ve daha az önemli hale geldiğine işaret etmektedir. Bu tepkinin merkezinde, yapısal ataletin aşırı derecede karmaşık ve son derece soyut olduğu düşüncesi vardır (Dobrev, Witteloostuijn ve Baum, 2006, s. 4). Bu görüş, yapısal eylemsizlik teorisinin çağdaş örgütsel bilim adamlarına hitap etmesinin daralmasına yol açmaktadır. Sonuç olarak, yapısal atalettaki farklılıkların incelikli açıklamaları ekoloji araştırmalarında sınırlı bir varlığa sahiptir. Özellikle derinliği nasıl farklı bir şekilde ortaya çıkabileceği konusunda tartışmaya sınır getirmektedir. Bu eksikliğe yanıt olarak, ataletin nasıl temsil edildiğine dair halihazırda yerleşik farklılıklar olduğunu kabul ederken orijinal tartışmasının ortaya çıkardığı yerleşik özelliklerine, yani yaş, boyut ve güce dayalı olarak ve daimi varsayım benzer koşulların benzer bir organizasyon biçimine yol açtığı ekoloji teorisinde, yapısal eylemsizlikteki varyasyonları test etmektedir (Hassard, Cox ve Rowlinson, 2013, s. 309).

Bu nedenle, örgütsel yapıya birincil katkı olarak, gelişmekte olan bir ekonomide türe göre yapısal atalet sınıflandırması geliştirip test ederek atalet teorisi genişletilmektedir. Bu yaklaşım, bu yapıyı çalışmanın ve uygulamanın yollarının daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Eylemsizliğin nasıl güçlendirildiğinin dinamiklerini yöneten örgütsel ekolojinin temel özellikleri olarak, bir ortamın aniden farklılaşması veya değişmesi (yani sarsılması) ve bir kuruluşun fazla kaynaklarını nasıl kullandığı veya sürdürdüğü (yani gevşeklik), özellikle bağlamla ilgili olan atalet türlerinin benimsenmesindeki farklılıkların potansiyelini gösterir (Türkan ve Esmer, 2019).

Türe göre farklılıklara odaklanan bu odaklanma, örgütsel dönüşüm ve gelişim üzerine kuramlaştırmanın çok daha kapsamlı ve meşgul olacak şekilde evrimleştiğini kabul ederken, yapısal atalet ve başarısızlık üzerine tartışmalar, mimari kademeler gibi gelişen ekoloji temalarına gömülü kalmaya devam etmektedir (Burke, 2017, s. 24). Spesifik olarak, yapısal bir atalet sınıflandırmasını (1) belirli farklı türler arasındaki başarısızlıkla ilişkili hayatta kalma risklerindeki farklılıklar ve (2) çevresel sarsıntıların rolü ve (3) başarısızlığa yanıt olarak atalet türüne göre kaynak gevşekliği oluşturmaktadır. Eylemsizliğin ve bunun alaka düzeyinin bir testi olarak yapısal eylemsizliğin türe göre sınıflandırılması, örgütsel araştırmada yapısal ataletle ilgili ek ilgi ve tartışma geliştirmek için gerekli çerçeveyi sağlar ve örgütsel yapı üzerine ampirik araştırmanın coğrafi erişimini geliştirmekte olan ekonomiler genişletir. Bu odakla, geleneksel örgütsel ekoloji önlemlerinin, farklı yapısal atalet türlerinin özellikleri lehine artan başarısızlık tehlikeleriyle uğraşan kuruluşlarda meşru bir şekilde küçümsenebileceğini göstermektedir (Yang ve Schwarz, 2016, s. 1230).

Örgütsel araştırmadaki yapısal ataletle ilgili sorun, tarihi ve gelişimi göz önüne alındığında, yapının geniş çapta "bilindiğinin" varsayılmasıdır. Ancak atalet ve onun parçalarını, özelliklerini ve ölçülerini neyin oluşturduğu bilinmektedir. Bu bakış açısıyla ve örgütlerdeki varlığı göz önüne alındığında, yapısal atalet bir kuruluş örgütsel teorisi olarak görülmüştür. Bu, önemli ama gömülü bir teori ve daha fazla süslemek için çekirdek bir boyuttan ziyade ılımlı veya ikincil bir rol oynayan bir yapı olarak tasvir edilmiştir (Haveman ve Kluttz, 2015, s. 12).

Örgütsel popülasyonların nasıl uyum sağladığına ve geliştiğine vurgu yapan ve örgütsel formdaki çeşitliliği şekillendiren dış etkilere odaklanan örgütsel ekolojiden kaynaklanan yapısal atalet, çevrenin örgütsel yapı üzerindeki etkilerini dikkate almaktadır. Baskılar ve kısıtlamalarla karşı karşıya kalan kuruluşlar, çevrelerine uyum sağlamak için yapısal ataleti benimserler. Bir organizasyonun uyumsuzluğu performansın düşmesine ve dolayısıyla onun hayatta kalma olasılığının azalmasına yol açar. Temelinde, kuruluşların çevre tarafından seçildiği, hayatta kalmak için çevresel gerekliliklere yakından uymaları gerektiği ve dağılmaya ya da ortadan kaybolmaya uymayanlar olduğu varsayılmaktadır (Levinthal ve Posen, 2007, s. 590).

Le Mens, Hannan ve Pólos (2015) bir güncellemede belirttiği bakış açısında rakiplerin üstün tesisler, teknolojiler ve stratejiler sunduğu için ve pazar zevkleri geliştiği için ortamların değiştiğini iddia etmektedir. Aynı zamanda, yaşlanan büyük kuruluşlar, artan atalet baskıları nedeniyle bu değişikliklere iyi uyum sağlayamazlar ve bu da performans düşüşlerine neden olmaktadır. Bu yaklaşım, dinamik ortamlarda kuruluşların yüksek derecede güvenilirlik (yani, çevresel taleplere rağmen performansının kalitesi ve doğruluğunda mümkün olduğu kadar az değişiklik yapma yeteneği) ve yüksek hesap verebilirlik (yani, kuruluşların hesap verme rasyonel olarak kararlar, kurallar ve eylemler için) öngörmektedir. Buna göre, yapısal atalet, bu tür bir seçimin evrimsel bir yan ürünüdür. Çünkü daha güvenilir ve hesap verebilir firmalar yapıları yeniden üretme eğilimindedir. Yapının tekrar üretilebilirliği eylemsizliği güçlendirir ancak seçimin istenmeyen bir sonucudur. Paradoksal olarak, atalet çevresel değişimin hızına ayak uydurmayı zorlaştırdığından, atalet uğrayan firmalar çevresel değişim karşısında yüksek ölüm riski riskine maruz kalırlar (Le Mens, Hannan ve Pólos, 2015, s. 560).

Ekolojistler, bu seçim sürecine ve kuruluşların ve başarısızlıkların örgütsel popülasyonları ve değişimi yönlendirdiği görüşüne odaklanarak kuruluşların güçlü eylemsizlik kuvvetlerine maruz kaldıklarını çünkü bir kez kurulduklarında yapılarının zaman içinde fazla değişmediğini varsayarlar. Bu iddiayı haklı çıkarmak için yapısal ataletin kullanılan ve çevresel gereksinimlere uyan özelliklere sahip kuruluşların rekabet avantajı olduğu ve bu nedenle hayatta kalmak için seçildiği iddia edilmektedir. Basitçe ifade etmek gerekirse kuruluşların popülasyonlarını kapsayan çevrenin nitelikleri zamanla değiştikçe, popülasyondaki kuruluşların baskın özellikleri de değişir. Ancak bireysel bir örgütsel adaptasyon sürecinden ziyade bir seçim ve ayıklama süreciyle karşılaşmaktadır. Yapısal atalet, bu sürecin bir yan ürünüdür ve herhangi bir yeniden düzenleme girişiminin başarısızlık olasılığını (yani ölüm oranını) artırması nedeniyle bunun riskli bir teklif olduğunu düşündürmektedir (McKinley ve Mone, 2003, s. 358).

Değişim tezine karşı bu direncin kışkırtıcı doğası ve başarısızlığın yeri ve değerine odaklanması göz önüne alındığında, atalet teorisi örgütsel araştırmada neredeyse paradigmatik bir statü kazanmıştır. Yapısal atalet üzerine tartışma, örgütsel kuramın içine gömülüdür ve daha sonra ekoloji dışı araştırmacılar için

erişilebilirliğini sınırlandırmıştır. Sonuç olarak, makro örgütsel başarısızlık literatürünün taranması, yapısal ataletin bu tartışmanın önemli bir itici gücü olmadığını göstermektedir (Trahms, Ndofor ve Sirmon, 2013, s. 1279).

Alandaki makro örgütsel bilimin göreceli değeri ve karmaşıklığı çağdaş organizasyon tartışmasının kabul edilebilir ve entegre bir özelliği haline gelmektedir. Örgütsel araştırmacılar, kaynakları, koşulları veya etkileri gibi geniş eylemsizlik temalarını keşfederler. Ancak bunu 1984 yılında Hannan ve Freeman'ın orijinal temsilini veya başarısızlık tasvirine meydan okumayı geliştirmek yerine dahil etme eğilimindedirler (Ruef, 2006, s. 38).

Bu eksiklik, organizasyonel tasarım ve yapı üzerine uygulamalı tartışmanın ilerlemeye devam etmesine rağmen ve eylemsizlik yorumunda ilerleme olmasına rağmen (örneğin, yaş, çevre, uyum ve rutin, tartışma, kuruluşların temel özelliklerinde (kuruluşun misyon veya hedeflerinden, yetki biçimlerinden, girdileri çıktılara dönüştürmek için kullanılan temel teknolojiden oluşan) değişiklikleri başlatamadığı (veya isteksiz olduğu) ilkesine dayanan yapısal ataleti teorileştirme eğilimindedir (Håkonsson, Klaas ve Carroll, 2013, s. 183). Bu eğilim, aslında Hannan ve Freeman'ın (1984) organizasyonel formun ve eylemsizlik gücünün açıklamasıdır. Bu tartışma sınırlamasının ilerlemesini daha da vurgulayan Barnett ve Pontikes'in (2008) değişim riskleri üzerine başarı ön yargısı argümanı veya Hannan gibi, eylemsizliğin veya yerleşiminin yeni yorumlarını içeren karar verme ve değişim araştırmalarında birkaç gelişme bulunmaktadır (Barnett ve Pontikes, 2008, s. 1240).

Eylemsizlikle ilgili bu problemin sonucu olarak yapısal atalet üzerine özel bir odak olduğunda, onun orijinal teoremlerini ve önermelerini test etmeye, özelliklerini belirlemeye ve belirli endüstrilerde ataletin eğrisel etkisini açıklamaya dikkat edilmektedir (Le Mens, Hannan ve Pólos, 2015, s. 562). Örgütlerdeki atalet hakkında riskleri kabul ederek ve farklı yapısal eylemsizlik tepkilerinin ne ölçüde var olduğunu incelemek için bir yapısal atalet sınıflandırması aşağıda verilmektedir.

**Yapısal Atalet Tepkilerinin Bir Sınıflandırması.** Popülasyonlardaki atalet organizasyonların yapısal olarak değişme potansiyeline sahip olduğu ve yapısal ataleti benimseyen organizasyonların genellikle bunu yapma baskısına

maruz kaldığı genel olarak kabul edilmiş ancak yeterince araştırılmamıştır (Haveman ve Kluttz, 2015, s. 10).

Sınıflandırmanın temelinde, Gilbert'in (2005) yapısal eylemsizlik kararları için olası alternatif açıklamaları açıklamak için farklı eylemsizlik kaynaklarının sınıflandırılması veya Yi ve diğerlerinin (2016) gibi yapısal eylemsizlikte varyasyon örnekleri olduğu kabul edilmektedir (Yi, Knudsen ve Becker, 2016, s. 789). Benzer şekilde, Schwarz (2012) değişim sırasında eylemsizliğe yaklaşmanın farklı yolları olduğunu belirtmektedir (Schwarz, 2012). Ancak bu tür hesaplar sınırlıdır çünkü tipik olarak kuruluşların bir karar verdikten sonra yapısal olarak benimsedikleri "yolda" teoriler oluştururlar (Ruef, 2006, s. 35). Bu bağlamda, Hannan'ın (ve bazı meslektaşlarının) kavramsal olarak daha geniş olması için orijinal eylemsizlik tezini yeniden yönlendirmek için en az on yıl harcamış olması ilginçtir.

**Yapısal Atalet Türleri ve Benimsenmesi.** Sınıflandırmanın özü, firmaların isteğe bağlı ve bağlamsal faktörlerin bir kombinasyonu ile ilgili yapısal atalet tercihlerini nasıl benimsediğine (veya sürdürdüğüne) ilişkin farklı yollar önermesidir. Ekoloji yaklaşımlarına uygun olarak, odak noktası, daha geniş bir popülasyon içindeki bireysel firmalara ve yapısal ataletin doğasında bulunan seçim sürecine odaklanmaktadır. Bu odağı kullanarak, yapısal atalet içindeki farklılıklara özgü, çevresel çeşitlilik tarafından yönlendirilen, organizasyonların nasıl oluştuğu ve çalıştığına dair birden fazla olası model olduğu iddiasından yararlanılmaktadır (Schwarz, 2012, s. 549). Bunu yaparak, Hannan ve Freeman'ın (1984) eylemsizlik baskıları yeterince güçlü olduğunda, başka bir örgütlenme biçimine hareketlilik olasılığının düşük olduğu iddiasıdır. Bu seçim, farklı kuruluşlar için atalet gücünde farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bir kuruluşun çevre değişiklikleri olarak yaş, boyut ve kaynak baskılarına atıfta bulunur ve başarısızlıkla ilişkili hayatta kalma risklerini etkiler (Hannan, 2005, s. 52). Bu güç sürekliliğinin tanınması, türlere göre atalet farklılıklarının sınıflandırılması olasılığını oluşturmanın anahtarıdır. Bu tür farklılıklar, dış, çevresel baskılar ve iç kaynak kapasitesi baskılarından kaynaklanır ve yapısal ataletin bir organizasyon sınıfından diğerine değişmesini sağlar (Schwarz ve arkadaşları, 2020). Bu farkı kullanarak ve onun teşvik ettiği seçim kısıtlamalarına dayalı olarak, dört tür eylemsizliği (kısıtlı, rastlantısal (tesadüfi), alışılmış ve amaçlı) formüle edilmesine olanak tanır.

**Kısıtlı atalet**, sınırlı veya sınırlı yapısal eylemsizlik tipi tepkidir. Organizasyon, yapısal değişimi kolaylaştırmak için yeni bir eylem planını taahhüt etmek için yeterli kaynağa sahip değildir ve bu da zaman içinde daha yavaş bir değişim hızıyla atalet seçimine yol açar. Esneklik olmadan, firmalar etkisiz stratejik tercihleri tersine çeviremezken yapıyı hızlı bir şekilde değiştirmek zordur (Shimizu ve Hitt, 2004, s. 45). Bu tanımayı desteklemek için yetersiz kaynaklarla bir değişim ihtiyacı tercih edilebilir olsa da, IBM'in ataletinin yeni başlayan rakipler karşısında aşamalı olarak nasıl evrildiği gibi ataleti güçlendiren önemli yapısal değişiklikler yapılamaz. Bu sınırlama tepkisi, bir firmayı yapısal olarak yeniden hareket edemez ve değiştiremez hale getirir. Sonuç olarak ve bir sınıflandırma testi ile ilgili olarak, kısıtlı yapısal atalet firmalarının en zayıf olacağını tahmin edilmektedir. Çünkü tüm atalet türleri arasında en yüksek arıza tehlikesine sahipler. Yani, arıza tehlikeleri ile ilişkili en yüksek riskleri taşımaktadır (Yi, Knudsen ve Becker, 2016, s. 790).

**Tesadüfi atalet**, ani veya reaktif bir yapısal atalet tepkisidir. Ortamın yol açtığı belirsizlik, örgütsel nüfusa koordine olmayan bir tepkiye yol açarak, değişmek yerine yapısal ataleti sürdürmenin değerini güçlendirir. Bu bağlamda, yapısal atalet kurumsal kimliğin bir parçası olarak görülüyor. Örneğin, Firestone Tire ve Rubber'ın değişen bir pazara yanıt verme ihtiyacı karşısında yapısal olarak atıl kalması ve firmanın pazar payında önemli değişikliklere yol açması gibidir (Sull, 2005, s. 12). Bu türün temeli, kuruluşun halihazırda taahhüt ettiği kaynaklara yeterli erişiminin olmaması veya kaynak sağlama konusunda kesinliğe sahip olmamasıdır. Bu kaynak hareketliliği olmadan organizasyon, olası herhangi bir yeniden yapılanmayı beklenmedik bir şekilde yavaşlatarak ve dolayısıyla yapısal statükoyu istemeden güçlendirerek değişime yanıt verir. Bu tür yapısal eylemsizlik tepkisi kasıtsız olduğu için, nüfus kaynaklı çevresel baskılarla tesadüfi bir uyum sağlar ve daha sonra yüksek bir arıza tehlikesine sahip olma eğilimindedir. Yani, arıza tehlikeleriyle ilişkili artan bir risk taşımaktadır.

**Alışılmış eylemsizlik**, uyumlu bir yapısal eylemsizlik tepkisidir. Bunun uyumu, değişimle uğraşırken gerçekleşir. Tekrarlanabilir ve güvenilir organizasyonel faaliyetler yoluyla istikrarı sağlamada rutinlerin oynadığı rolü kabul eder (Yi, Knudsen ve Becker, 2016, s. 792). Bu tür, yapısal değişikliklerin uygulanabilir ve

mümkün olmasına rağmen, rutinin organizasyonel uyumu engellediği ve yapının korunmasını kolaylaştırdığı, devlet dairesi rutini ve bununla ilişkili bürokrasi ile ilişkili atalet gibi hayatta kalma ve verimlilik için avantajlar sağladığı varsayımına dayanmaktadır. Kaynaklara yeterli erişim ile organizasyon aktif olarak eylemsizliği korur. Yapısal değişim alternatiflerini göz önünde bulundurmamak yerine, yapısal eylemsizliğe gömülü rutin, kararlılığın avantajlarını sürdürmenin bir yolu olarak görülüyor. Bu yanıt, güvenilirliğin yapısal atalet için merkezi olduğu ve ataletin göreceli olduğu temelinde gerekçelendirilir. Bu alışkanlık, aktörlerin tekrar eden tepkilere ve uygulamalara güvenmesine izin verir. Mevcut kaynakları ve rutin kalıpları güçlendiren firma ile bu sınıflandırma üzerindeki bir testin parçası olarak, alışılmış atalet türlerinin orta düzeyde bir arıza tehlikesidir. Yani, kısıtlı türlerden daha düşük bir arıza tehlikesi, ancak tesadüfi atalet türlerinden daha yüksek bir risk taşıyacağı savunulmaktadır (Schwarz, Yang, Chou ve Chiu, 2020, s. 36).

*Amaçlı atalet*, ölçeğin diğer ucundaki yapısal ataletin kısıtlanmış atalet için en yüksek güç doğrulamasıdır. Statükonun eylemsizliği seçme baskısı nedeniyle, firma kurumsal kimliğini veya itibarını örgütsel nüfusla eşleştirmeyi seçer. Çevresel baskı kabul edilmektedir ve odak, mevcut kaynakları ve mevcut organizasyonel eylemleri tahsis etmenin bir yolu olarak uygunluk ve yapısal değişkenliği sınırlandırmaktır. Le Mens ve ark. (2015), statüko tercihinin zaman içinde kendi kendini güçlendirdiğini, bir yapının ne kadar uzun süre yerinde kalırsa organizasyonun yapısal değişime karşı çıkma olasılığının o kadar yüksek olduğunu belirtmektedir. Örneğin, Gilbert (2005) gazete kuruluşlarının ataleti onaylayarak dijital medyaya nasıl tepki verdiğini, operasyonlardaki bu değişikliği mevcut yapıları absorbe ettiğini göstermektedir. Bu türün temeli, kaynaklardaki bir dereceye kadar kesinliğin kuruluşa tutarlı performans için kapasite vermesidir. Örgütsel yapıların sağlamlığının ve güçlü ataletin benimsenmesinin avantajlarına ilişkin yapısal atalet teorisi bulgularına uygun olarak, amaçlı yapısal atalet türlerinin en düşük başarısızlığa sahip olacağını tahmin edilmektedir. Yani tüm atalet türlerinin tehlikesi, arıza tehlikeleriyle ilişkili en düşük risktir (Hannan, Pólos ve Carroll, 2007, s. 42).

**Çevresel Sarsıntılar ve Yapısal Atalet Tepkileri.** Eylemsizliğin nasıl gerekçelendirildiğine bağlı olarak, farklı yapısal eylemsizlik tepkilerinin mevcut olduğu ölçüde, çevre ve bazı kuruluşların ortam değiştiğinde belirli bir türü



benimseyip benimsemediğinin (ve ilişkili bir arıza tehlikesinin olup olmadığının) dikkate alınması önemlidir. Eylemsizlik teorisi testleri, dinamik bir ortamın, stratejileri ve yapıları çevreleri kadar hızlı veya buna tepki olarak değiştirmeleri durumunda kuruluşlar için açık riskler sunduğunu iddia etmektedir (Dobrev, Tai-Young ve Carroll, 2003, s. 270). Çevresel değişim, bir organizasyonun yeniden organize olma yeteneğini kısıtlıyor olarak görülmektedir. En basit haliyle, kuruluşlar çevresel şoklara karşı oldukça savunmasızdırlar. Onları güçlü meşruiyet kısıtlamalarına maruz bırakır. Bu baskı, değişen koşullara yeterince hızlı adapte olamamaya dayalı olarak yapı değiştirme yeteneğini sınırlar veya çevresel koşullar değiştiğinde bir eylem planını tersine çevirmek için bir engel görevi görür (Davis, Eisenhardt ve Bingham, 2009, s. 420). Temel olarak, çevresel seçim yapısal istikrarı ve dolayısıyla yapısal olarak atalet firmaları destekler. Sonuç olarak, ekoloji yaklaşımları, dinamik ortamlar tehdidiyle karşı karşıya olan kuruluşların, sistematik yapısal değişimi teşvik etmek yerine ataleti güçlendirmenin en iyisi olduğunu varsayar (Denrell, Liu ve Mens, 2017, s. 42). Bu ilişki arıza tehlikeleri bağlamında farklı atalet türleri için ele alınmaktadır.

Bu temel göz önüne alındığında ve eylemsizliğin benimsenmesi bağlamsallaştırılırken çoğu ekoloji araştırması, çevreyi seçim sürecinin sabit bir özelliği olarak sunma eğilimindedir. Ortam değişikliği, ataletin test edilmesinde ve seçiminde bir moderatördür. Eylemsizliği değerlendirmedeki tipik odak noktası, belirli bir eylemsizlik etkisinden ziyade buradaki ayarlama veya kısıtlama sürecini detaylandırmaktır (Barnett ve Pontikes, 2008, s. 1249). Buna yanıt olarak ve atalet gücünü belirlemede çevrenin bu etkisi fark edilerek, kısa vadeli çevresel sarsıntılara odaklanarak atalet türleri test edilmektedir.

Örgütlerde, çevresel bir sarsıntı (ani ve benzeri görülmemiş bir olay) oluşumlarını önceden tahmin etmek zor ve organizasyonlar üzerindeki etkileri yıkıcı ve potansiyel olarak olumsuzdur. Örneğin, ani ekonomik gerileme ve beklenmedik hükümet politikası değişiklikleri tüm kuruluşları etkilemektedir (Bradley, Aldrich, Shepherd ve Wiklund, 2011, s. 492). Bir sarsıntı, beklentilerle çelişen ve dramatik sonuçlardan kaçınmayı amaçlayan eylemi hızlandıran algıları harekete geçirebilir. Örgütlerin değişime nasıl uyum sağladığını ortaya çıkaran uyarıcı veya tetikleyici yanıtlar sağlayabilir. Bu da onları şirketleri ve tepkilerini değerlendirmek

için etkili bir araç haline getirir. Arıza risklerindeki artışa çevre şoklarının yerleştirilmesini kabul ederek ve ölüm oranlarını keşfetmede sarsıntıları kullanması, farklı koşullarda atalet türleri testine izin verdiği için kısa vadeli sarsıntıların etkisine odaklanmaktadır (Bradley, Aldrich, Shepherd ve Wiklund, 2011, s. 491). Aynı zamanda eylemsizlik teorisinin temel özelliklerini de kapsar. Bu özelliklerden (1) zamanlama, ortamlardaki küçük değişikliklerin genellikle firmalara zaman içinde açık, ölçülebilir riskler ve zorluklar sunduğu düşünülmektedir (Wan ve Yiu, 2009, s. 795). Diğer özellik ise (2) hız, kalıcı özelliklerden ziyade geçici çarpımlardır. Böylece çeşitli olası yapısal tepkileri ve (3) duyarlılığı tetikler. Bu durum hem organizasyonları hem de bireyleri etkiler ve eylemsizliğin mikro düzeyini değerlendirmenin etkili bir yolunu sunar (Berger ve Le Mens, 2009, s. 8140).

Ortamdaki farklılıkları yapısal atalet türlerine açıkça bağlayan şey, bir sarsıntının etkisi ile bunun bir organizasyonun stratejisi ve yapısı üzerindeki ilgili baskısı arasındaki bu bağlantıdır. Sonuç olarak ve odak noktasının bir parçası olarak çevresel sarsıntılar, başarısızlık tehlikelerine karşı yapısal eylemsizlik yanıtlarında benzerliklerin veya farklılıkların olasılığı üzerindeki belirli çevresel değişimin etkisinin ne olduğu hakkında sorular ortaya çıkarır. Türle göre yapısal atalet sınıflandırması, çevrenin kendisinden ziyade, başarısızlıkla ilişkili çevresel baskılara yapısal bir tepki beklemektedir. Çevre önemlidir. Ancak seçim hala eylemsiz örgütleri desteklemektedir (Stieglitz, Knudsen ve Becker, 2016, s. 1860). Bu anlamda ve bu ilkenin türe göre bir testi olarak, bir ortam "sarsıldığında" (yani aniden saptığında veya değiştiğinde), bu durum eylemsizlik türünden bağımsız olarak tüm kuruluşlar için sistematik bir etki yaratacaktır. Ortamdaki ani rahatsızlıklar, eylemsizlik türlerinin benimsenmesindeki potansiyel farklılıkları bozacak veya en aza indirecektir. Bu nedenle, atalet teorisinin çevre tasvirine açık bir ilerleme olarak, kısa vadeli sarsıntıların atalet tipi ile arıza tehlikelerinin organizasyonuna yönelik risk arasındaki ilişkiyi etkisiz hale getirdiği bilinmektedir (Schwarz, Yang, Chou ve Chiu, 2020, s. 59).

**Aşırı Kaynaklar ve Yapısal Atalet Tepkileri.** Örgütsel ekoloji ile ilişkili risk üzerine bir tartışmanın parçası olarak ve kuruluşların çevreleriyle olan bağlantıları göz önüne alındığında, kaynaklar ve kaynakların nasıl kullanıldığı, kuruluşların nüfusların eylemlerine nasıl uyum sağladıklarına ve bunlara nasıl tepki

verdiklerine bağlıdır. Özellikle, kaynakların rekabet avantajı yaratmada ve büyüme fırsatları sunmada rol oynadığı görülmektedir. Bu şekilde, eylemsizlik ilginç bir ikilem sunar. Örgütler, koşullar değiştiğinde uygulanabilir kalmak için ellerinde tuttıkları kaynaklardaki aşırı kapasiteyi koruma eğilimindedir. Fazla kaynak stoğuna olan bu bağımlılık, seçimin bir yan ürünü olarak ataleti güçlendirir ve kaybedilen (olası) kaynakların verimsizliği veya gerekli kaynaklara duyulan ihtiyaç nedeniyle eylemsiz kalma risklerini yükseltir. Bu nedenle kaynaklar, kurumsal ekolojiyi karakterize eden ve yüksek oranda yeniden üretilebilir yapılara yol açan güvenilirlik ve hesap verebilirlik yeterlikleri için gereklidir (Bradley, Aldrich, Shepherd ve Wiklund, 2011, s. 502).

Bir örgütün fazla kaynaklarını nasıl kullandığı ve koruduğu, o örgütün hayatta kalma olasılığını artırır. Organizasyonların aşırı kaynak kapasitesini sürdürmenin verimlilikleri ile ilgili olarak yapılandırma ve rekabet etme biçimindeki bu model, “gevşeklik” olarak bilinir hale gelmektedir. Kaynak bolluğu, bir örgütün iç veya dış baskılara uyum sağlamasının yanı sıra dış çevre ile ilgili stratejide değişiklikler başlatmasına izin veren bir kaynak desteği anlamına gelmektedir. Kaynak bolluğu, bir firmanın yapısal tepkisine göre yararlı ya da zararlı bir rol oynayabilir. Yeniliği besler ve risk almayı teşvik ederken, aynı zamanda deneyleri azaltır ve büyümeyi engelleyebilir (Dolmans, van Burg, Reymen ve Romme, 2014, s. 513). Bireysel organizasyonların ve organizasyon popülasyonlarının sosyal çevresine ilişkin bir tartışmanın parçası olarak, atalet teorisi, bir organizasyonel popülasyonun ortamındaki değişimin genellikle diğer organizasyonel popülasyonların kompozisyonunda veya faaliyetlerinde değişiklikler anlamına geldiğini ileri sürer. Bu seçimin anahtarı, kuruluşların sermaye biriktirme, çalışan bağlılığı veya beceriler gibi gevşek kaynakların sürekli akışını sağlamak için yapıyı ayarlamasıdır (Schwarz, Yang, Chou ve Chiu, 2020, s. 38).

Bu perspektiften bakıldığında, fazla kaynakların bir organizasyonun yapısını doğrudan etkilediği göz önüne alındığında, gevşeklik farklı eylemsizlik türlerinin testiyle ilgilidir. Gevşeklik yüksek olduğunda (ve firma fazla kaynakları tampon olarak kullanabildiğinde), kuruluşlar daha fazla yapısal özgürlüğe sahiptir ve çevresel baskılardan bağımsız olarak yapıları seçebilirler. Ancak gevşeklik düşük olduğunda (ve firma çevreye tepkisiz kalmayı göze alamadığında), yapısının

koşullara ve ekolojik gerekliliklere bağlı olması daha olasıdır. Bu fikir, organizasyonların gevşek kaynaklara nasıl tepki vereceğini, eylemsizliğin gücünü belirleyeceğini göstermektedir. Bir firmanın kaynak bolluğu ile eylemsizlik türü yanıtlarındaki farklılıkları bildiren, şirketin iç stratejisi üzerindeki etkisi arasındaki bu bağlantıdır. Burada, sınırlı ve tesadüfi eylemsizlik türleri, alışılmış ve amaçlı tipler kaynak erişimine ve daha fazla kesinliğe sahipken (yüksek bolluk) kaynaklarının sınırları ve daha az kesinlik (düşük gevşeklik) ile karakterize edilir. Bu tasvir dahilinde, amaçlı atalet en çok fazla kaynaklara dayanır ve bu nedenle bir organizasyonun aşırı kaynak kapasitesiyle yapısal olarak nasıl başa çıktığını göstermek için uygun bir ölçüm kriteridir (Suddaby ve Foster, 2017, s. 21).

Bu kaynak temelli farklılıkların doğruluğunu test etmek için, gevşek kaynakların türe göre nasıl dağıtıldığına ve özellikle emilen gevşeklik etkileriyle nasıl ilişkilendirildiğine odaklanılmaktadır. Absorbe edilen kaynaklar, işletme sermayesi veya belirli insan kaynakları gibi belirli görevlere veya rutinlere tahsis yoluyla organizasyonda gömülü olan aşırılıkları ifade eder. Mevcut operasyonlara bağlı oldukları göz önüne alındığında, yeniden yerleştirilmeleri kolay değildir ve bu da ataleti destekleme olasılıklarını artırır. Ayrıca, gecikmeli bir performans etkisine sahip olduğu gösterilmiştir (Tan ve Peng, 2003, s. 1255). Aksine, emilmemiş (veya mevcut) kaynaklar, belirli görevlere atanmamış ve taahhüt edilmemiş, nakit ve pazarlanabilir menkul kıymetler gibi oldukça esnek veya kolayca yeniden dağıtılabilen aşırı ve mevcut kaynakları ifade etmektedir. Mali kaynaklar, başarısızlık oranlarının azaltılmasına veya yönetilmesine yardımcı olarak, absorbe edilmemiş olarak düzenlenmiştir (George, 2005, s. 663). Bu ayrımı akılda tutarak emilen kaynak gevşekliği testiyle, kaynaklara göre arıza tehlikelerine verilen tepkilerde açık farklılıklar öngörülmektedir. Bu değerlendirme, firmanın hayatta kalmasını tehlikeye atan etkilerin tamponlanmasında gevşekliğin iyi belgelenmiş rolünü kabul etmektedir (Thornhill ve Amit, 2003, s. 502). Bu bilgiyle ve kuruluşların zaman içinde yapıyı yeniden üretmek ve korumak için güvenilir kaynaklar aradıklarını ve kullandıklarını kabul ederek, atalet türlerinde kaynakların teşvik ettiği farklılıkları vurgulamak için emilmiş gevşeklik ve amaçlı atalet gündemde bulunmaktadır.

### ***Atalet Yönetimi ile Değişim İlişkisi***

Örgütsel değişime ve dinamik ortamlara artan ilgiyle birlikte, kuruluşlardaki değişimin, kuruluşların istikrar ve değişim arasındaki gerilimleri nasıl yönettiği konusunda olduğu kabulünü ön plana çıkarırlar (Ahlstrom, 2010, s. 15). Eylemsizlikle başa çıkmanın temel yönü değişimi ve başarısızlığı birbirine bağlamak olarak devam etmektedir. Sürekli değişen ortamlarda atalet modellenmesine ve bunun sonucunda yapısal denge arayışına rağmen, başarısızlıklara yapısal tepkiler söz konusu olduğunda, geleneksel örgütsel ekoloji önlemlerinin farklı yapısal atalet türlerinin özellikleri lehine meşru bir şekilde önemsiz gösterilebileceğini göstermiştir.

Yapısal ataletin tasvir edildiğinden çok daha dinamik ve yararlı bir yapı olduğu ve başarısızlık yaşayan kuruluşlar (ve deneyimi yönetenler) tarafından daha stratejik olarak kullanılabilmesi ifade edilmektedir. Yapısal ataletin bu şekilde türe göre uyarlanması, farklı pazarlarda zamanla ataletin gelişmesine izin verir. Bu nedenle, atalet farklılıklarını mümkün kılan koşullar (türe göre), başarısızlık tehlikeleri ile karşı karşıya olan üst düzey yöneticiler için mevcut bir dizi eylemsizlik yanıtı seçeneği gösterir. Başarısızlıkla başa çıkmada ve sonraki öğrenmede önemli olan farklı eylemsizlik yollarının sunulmasıdır. Yapısal olarak hareketsiz şirketlerdeki bu dinamizmin özelliklerini kabul etmek, ilgili baskıları yönetmek ve yapıyı uyarlamak için yaygın olarak kabul edilen zorunluluktan ziyade başarısızlığa daha pragmatik yanıtlar sağlamaktadır (Schwarz, Bouckennooghe ve Vakola, 2020).

Atalet, yalnızca bireylerin yaşamlarında değil, kuruluşların yaşamlarında da bir olgudur. Örgütte bulunan atalet, örgütsel atalet diye kavramsallaştırılır. Örgütsel atalet; kuruluşların işlevsiz hale gelememesi, kendini yenileyememesi, değişikliklere uyum sağlayamaması, yeniliğe açık olmaması, bulunduğu durumu sürdürmek istemesi ve harekete geçememesi olarak tanımlanabilir. Organizasyonel atalet, organizasyonların yaşamlarını negatif yönde değiştiren faktörlerden biridir. Örgütte bulunan atalet, örgütün değişiminin ve yeniliğin önündeki engellerden birisidir. Değişimin kendisi, kuruluşlar için kritik bir önceliğe haizdir. Bu nedenle ataletin bir örgütte bulunması, o örgütün stratejik yönetimini negatif olarak etkileyecektir.

Organizasyonel ataletten kurtulmak ve değişimi yönetebilen bir yapıya ulaşmak için organizasyonların aktif bir değişim kültürü oluşturması gerekir. Aktif

değişimli bir kültür yaratabilen organizasyonlar; bilgiyi üretme, aktarma ve üretim sürecinde kullanma becerisi kazanırlar.

### **Alanla İlgili Araştırmalar**

Örgütsel değişim ve atalet ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır.

### ***Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar***

Eroğlu ve Alga'nın (2019) yaptığı araştırmada, örgütlerin çevrelerindeki hızlı değişimlere adapte olabilmeleri için değişimin gerekliliği ve örgütlerin değişimi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesinde etkili olan birçok faktör bulunduğu belirtilerek bu faktörlerden biri olarak çalışanların değişime yönelik tutumları bu sürecin sonucunu belirleyecek önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Çalışanların değişimi olumlu algılaması ve değişime gönüllü olması onların değişime açık olmaları ile açıklanmaktadır. Diğer taraftan, hızla değişen çevrede çalışanların önceki bilgi ve deneyimleriyle yeni sorunlara çözüm bulmaları pek mümkün görünmemektedir. Bu yöndeki bir eğilim örgütsel atalet kavramını gündeme getirmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, çalışanların örgütsel değişime açıklıkları ile örgütsel atalet düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu çerçevede nicel araştırma yöntemleri uygulanarak, 303 üniversite çalışanından oluşan örneklem üzerinde çeşitli analizler yapılmıştır. Bu çalışmanın en önemli bulgusu, örgütsel değişime açıklık ile örgütsel atalet arasında negatif bir ilişki olduğunun tespit edilmesidir (Eroğlu ve Alga, 2019).

Karayel'in (2020) hazırladığı kitap çalışması iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Örgütsel Atalet kavramı, sebepleri, çeşitleri ve örgütsel ataletin önlenmesine yönelik alınabilecek tedbirler yer almaktadır. İkinci bölümünde ise Örgütsel değişim kavramı, ilgili teoriler, örgütsel değişimin önemi, direnç sebepleri, örgütsel değişime etki eden içsel ve dışsal faktörler ve son olarak örgütsel değişim ve atalet ilişkisi ele alınmıştır (Karayel, 2020).

Türkan ve Esmer (2019) araştırmalarında, örgütsel atalet kavramını teorik olarak inceleyerek ataletin önemini, nedenlerini, olumsuz etkilerini ve atalet için alınabilecek önlemleri ortaya koymuşlardır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada

örgütsel atalet kavramı ile ilgili yapılmış güncel çalışmalar incelenerek konunun teorik çerçevesi çizilmeye çalışılmaktadır. Araştırma sonucunda, güçlü bir örgüt kültürü, adil yönetim, yenilik, işbirliği, öğrenme ve sinerjik liderliğin örgütsel ataleti engellediği vurgulanmaktadır. Örgütsel ataletin üstesinden gelinmesi, örgütün yeniden harekete geçmesini sağlayarak örgüt performansını artıracak dolayısıyla örgütsel başarıya olumlu yansiyacaktır (Türkan ve Esmer, 2019).

Aydın Yalçiner (2015) çalışmasında, eğitim kurumlarında atalet ve örgütsel değişim yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “örgütsel atalet” ve “örgütsel değişim yönetimi” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Erzincan ili Kemah ilçesinde görev yapan 103 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda atalet düzeyinin orta düzeyde olduğu ve bazı değişkenlere bağlı olarak atalet düzeyinin değiştiği görülmüştür. 41-50 yaş aralığındaki kadın öğretmenlerin evli öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Lise öğretmenleri ve özel okullarda görev yapan öğretmenler diğer alt gruplara göre çok daha fazla atalet yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin örgütsel değişim yönetimi düzeyi incelendiğinde, örgütsel değişim yönetimi algısının düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Aydın Yalçiner, 2016).

### ***Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar***

Schwarz, Bouckenooghe ve Vakola'nın (2020) yaptığı araştırmada, kuruluşların ve üyelerinin değişime nasıl tepki verdiği hakkında bildiklerimize rağmen, kuruluşlar değişim sırasında başarısızlıkla yüzleşmek, hafifletmek ve bunlarla başa çıkmak için aşırı miktarda zaman harcamaya devam ettiğini araştırmıştır. Organizasyonel değişim başarısız olduğunda ne olduğuna odaklanana çalışmasındaki amaç, örgütsel değişim başarısızlığının ortaya çıkmasının altında yatan süreçler ve mekanizmalarla ilgili bilgiyi geliştirmek ve teoriyi ilerletmektir. Bu araştırmada, öncelikle başarısızlık üzerine yerleşik bakış açılarının incelenmesi yapılmış ve başarısızlık sürecinin daha bütünsel bir hesabını sunmak için bütünleştirici bir yaklaşım sunulmuştur. Çerçeve, gelecekteki araştırmalar için çok düzeyli, birbirine bağlı bir strateji oluşturur. Gelişen deneyimin üç yapı boyunca değişim sırasında başarısızlığı nasıl tanımladığını, yarattığını ve uyguladığını vurgulamaktadır (Schwarz, Bouckenooghe ve Vakola, 2020).

Hannan, Polos ve Carroll'un (2002) yaptığı araştırmada, örgütsel değişimin yapısal yönlerine ilişkin resmi bir teori üzerine inşa edilen bu araştırma, yapısal ataletle odaklanmaktadır. Ataleti, değişen mimari özelliklere karşı kalıcı bir örgütsel direnç olarak tanımlamaktadır. Mimari ataletin evrimsel sonuçlarını inceleyip ana teorem olarak, seçimin mimari ataleti desteklediğini, organizasyonların birleştiren ortalama atalet seviyesinin muhtemelen zamanla arttığını tutar. İkinci bir teorem, değişikliklerin sonuçları hakkındaki öngörü daha sınırlı olduğunda mimari ataleti destekleyen seçim yoğunluğunun daha fazla olduğunu tutar. Bu nedenle, mimari ataleti destekleyen seçim yoğunluğunun, basit ve şeffaf olanlardan oluşan karmaşık ve opak organizasyonlardan oluşan popülasyonlarda daha güçlü olduğunu vurgulamaktadır (Hannan, Polos ve Carroll, 2002).

Majid ve arakadaşlarının (2011) yaptıkları araştırmanın amacı, gelişmekte olan ülkeler bağlamında örgütsel atalet ile başa çıkmak için bir çerçeve geliştirmektir. Çağdaş örgütsel teoride, atalet, örgütsel değişimin etkinliği üzerinde olumsuz etkileri olabilecek önemli bir kirlenici faktör olarak kabul edilir. Organizasyonel atalet, değişim için dinamik bir portföyün önündeki büyük bir engel olarak kabul edildiğinden bu araştırma, değişim sürecine direnebilecek bir grup atalet kuvveti hakkındaki anlayışı incelemeyi ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın bulguları, gelişmekte olan ülkelerin örgütsel bağlamında bir dizi zorluk önererek mevcut çalışmalara katkıda bulunmuştur. Ayrıca, bu makale örgütsel değişimin önündeki bağlama bağlı engelleri ele almakta ve bu nedenle paydaşlar tarafından politikalarını gözden geçirmek ve organizasyonlarını iş ortamının taleplerine göre yeniden yapılandırmak için kullanılacak yeni ampirik ve teorik çerçeveler sunmaktadır (Majid ve arakadaşları, 2011).

Greve (1999) çalışmasında, kuruluşun pazar payı üzerindeki pazar pozisyonundaki değişikliklerin sonuçlarını incelemekte, ortalamaya yönelik atalet ve gerileme argümanlarını test ederek ve örgütsel değişimin sonuçlarına ilişkin çalışmaların son metodolojik eleştirilerini dikkate alıp ataletini test etmektedir. ABD radyo endüstrisinde format değişikliği üzerinde yapılan bir çalışma, 1984-1992, değişikliklerin atalet teorisinin öngördüğü gibi performansın düşmesine neden olduğunu göstermektedir (Greve, 1999).



Schaefer'in 1998 yılında yaptığı çalışmada, etki etkinliği ile kuruluşlarda değişime karşı direnç arasındaki ilişkinin ekonomik bir modelini incelemiştir. Etki aktivitesinin değişim için zararlı engeller yaratabileceğini ve değişimin etki maliyetlerinin firmanın beklentileriyle olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Model, anlamlı bir değişim sağlanmadan önce firmaların genellikle hayatta kalma tehdidi olan bir krize katlanmaları gerektiği görüşünü rasyonalize etmektedir. Çalışanların etki faaliyetinde bulunup bulunmama konusundaki seçimlerinin firmanın organizasyon şeklini değiştirmeyi seçip seçmeyeceğine dair inançlarına bağlı olabileceğini göstermektedir. Çalışanlar değişim bekliyorsa, en iyi yanıtları kendi lehlerindeki değişimin şeklini etkilemeye çalışmaktır (Schaefer, 1998).

Vladislav ve Andriy (2005) tarafından yapılan çalışmada, 1991'den beri Ukrayna tarımında meydana gelen örgütsel değişimin teorik bir tartışmasını sunmaktadır. Bu örgütsel değişim ilginçtir, çünkü: (1) önemli atalet ile karakterize edilmiştir ve (2) aynı zamanda, değişime karşı bilinçli direnç uygulanmasında ampirik olarak ilgili bir faktör olmamıştır. Makale, bilinçli direncin ötesinde yatan bu örgütsel değişimin atalet güçlerinin tanımlanmasını amaçlamaktadır. Bu atalet güçlerinin tarım işletmelerinin yöneticileri tarafından bir dizi yol bağımlılığı etkisi ve fırsatçı davranışla temsil edildiği gösterilmiştir. Bu örgütsel değişimdeki atalet, bu nedenle hem fırsatçı hem de fırsatçı olmayan tiplerin rasyonel bireysel davranışların kombinasyonunun istenmeyen bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Makale, bu atalet görüşü ile mevcut başlıca örgütsel değişim teorileri arasındaki ilişkinin tartışılmasıyla sona ermektedir (Vladislav ve Andriy, 2005).

Örgütsel Eylemsizliğin Üstesinden Gelmek: Stratejik Örgütsel Değişimi Sağlamak için Üç Parçalı Bir Model Lynn Godkin Lamar Üniversitesi Seth Allcorn New England Üniversitesi

Godkin ve Allcorn'ın (2004) araştırmasında, içgörü, eylem ve psikolojik durağanlığın stratejik, yüksek etkili organizasyonel değişimin uygulanmasının önündeki doğal engeller olduğunu öne sürmektedir. Yöneticiler, öğrenme araçları olarak sistemin başarısızlık döngülerini kesintiye uğratabilecek ve onları iyi niyetli kaldıraç noktalarına dönüştürebilecek etkiye açık özelliklerini belirlemelidir. Bu

makale, yüksek etkili kurumsal gelişime ve kurumsal değişime karşı direncin doğasını araştırmaktadır (Godkin ve Allcorn, 2004).

Badeleh, Enayati ve Azari'nin (2019) yapmış oldukları araştırmada, sağlık bilimleri ve sağlık sisteminin kaydettiği önemli ilerlemeler, esnek değişikliklere uyum sağlamayı ve hedefleri ilerletmek için verimli gelişmeler yapmayı mümkün kılmıştır. Değişime direnç, örgütsel atalet tedavisi gerektiren bir örgütsel hastalık biçimi olarak kabul edilecektir. Bu çalışmadan yola çıkarak, örgütsel ataleti sağlık sisteminde etkili gelişimin önünde bir engel olarak araştırmayı amaçlamaktadır. Bulgular örgütsel direnç nedeniyle örgütsel ataletin ortaya çıkarılacağını gösterir ve bazen bu direncin ortadan kalkmaması ve başta titizlik gerektiren sağlık sistemi olmak üzere örgütte durgunluk yaratılması ciddi örgütsel sorunlara yol açacaktır. Müşteri memnuniyeti, örgütsel hayatta kalma, yüksek sağlık ve tıbbi hedeflerin ilerlemesi verimli bir gelişim gerektirmekte ve bu durum örgüt içindeki ve dışındaki tüm paydaşların yardımıyla ve örgüt içindeki ve dışındaki ilişkilerin güçlendirilmesi amacıyla yapılmalıdır.

Bu nedenle, ataleti ortadan kaldırarak ve sağlık sisteminde esneklik yaratarak, sağlık hizmetlerinin sunumunda etkili adımlar atabilir ve rekabet avantajını artırabilir. Bu nedenle sağlık sisteminde etkili dönüşüm ihtiyacı giderek daha belirgin hale gelebilir (Badeleh, Enayati ve Azari, 2019).

Amiripour, Dossey ve Shahvarani'nin (2017) yaptıkları çalışma da, İran'daki dört sivil toplum okulunda matematiksel bir müfredat yeniliğine odaklanan bir araştırmadır. Bu çalışma, değişimle ilişkili dinamik yetenekler (fırsatları algılama, fırsatları yakalama ve varlıkları yeniden yapılandırma) ve örgütsel ataleti çevreleyen konular (kaynak bulma, değişimde yol bağımlılığıyla yüzleşme ve yeni süreçler oluşturma) ile ilgili okullardan 100 eğitim personelinin dengeli, rastgele örneklemini incelemiştir. Toplanan ek veriler, personelin okullarında oluşturulan yenilikler ve yeni süreçler hakkındaki algılarını tanımlamıştır. Önceki yılın final matematik sınavından alınan öğrenci performans verileri de toplanmıştır. Veriler, gelişmiş öğrenci başarısı da dahil olmak üzere, okulların eğitimsel değişim potansiyelinin bir kısmını tanımlamaktadır. Tüm verilerin bilgi verdiği değişkenler çok değişkenli yöntemlerle değerlendirilmiştir. Bulgular, dinamik yeteneklerle ilgili inançların eğitim performansı üzerinde önemli bir pozitif etkiye sahip olduğunu ve eğitim

performansının matematik sınavı puanları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayrıca okulların örgütsel ataletinin okulların eğitim performansı üzerinde önemli bir olumsuz etkisi olduğunu göstermektedir. Yukarıda belirtilen değişkenlerin tanımlayıcı faktörlerinin analizine dayalı olarak sonuçlar oluşturulmuş ve değişimin uygulanması için verilen öneriler sunulmuştur (Amiripour, Dossey ve Shahvarani, 2017).

## **BÖLÜM III**

### **Yöntem**

Araştırma, eğitim yöneticilerinin örgütsel atalet düzeyini belirlemek için yapılmış tanımlayıcı bir araştırmadır. Araştırmada tarama (betimsel) yöntemi ve nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılmıştır.

Betimleyici tarama yöntemi, var olan bir durumu var olan ya da geçmişte olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Nicel araştırma, olguları ve vakaları nesnel hale getirerek gözleme, ölçülebilme ve sayılarla ifadelendirme yöntemiyle araştırmayı görünür kılan türdür. Niceliksel araştırmalarda yöntem, araştırmanın evreni içinde çalışma konusu hakkında yönün sorgulanmasıdır. Diğer bir ifadeyle, konusunun çoğunlukla bir analizden ziyade, çok daha gelişigüzel sayılarla verilerin saptanmasıdır (Karasar, 2012).

Araştırmanın nitel bölümü bir durum çalışmasıdır ve bütüncül tekli durum desenden oluşmaktadır. Araştırmacıların çoğunlukla nitel yöntemi kullanma sebebi eylemlerin, deneyimlerin ve olayların nasıl gerçekleştirebileceği konusunda çalışmalarıdır. Nitel yöntemde esas olanın kişiden bağımsız olarak ele alınamayacağı önemlidir. Ayrıca niteli gerçekleştiren araştırmacılar, araştırmış olduğu konunun kendi içerisinde konumlandırılmasıdır (Tanyaş, 2014).

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Belirlenen konudaki bireylerin ifadelerinin veya ilgisi, becerisi, yeteneği, tutumu vb özelliklerinin belirlenmiş olduğu, çoğunlukla farklı çalışmalara göre çok fazla veriler üstünde gerçekleştirilen araştırmalar bütünüdür. Taramadaki amaç; nesnenin, toplumun, kurumun, olayın doğasını ve özelliği tanımlayabilmektir. Tarama araştırma modelinin bir özelliği genelleştirici olmasıdır.

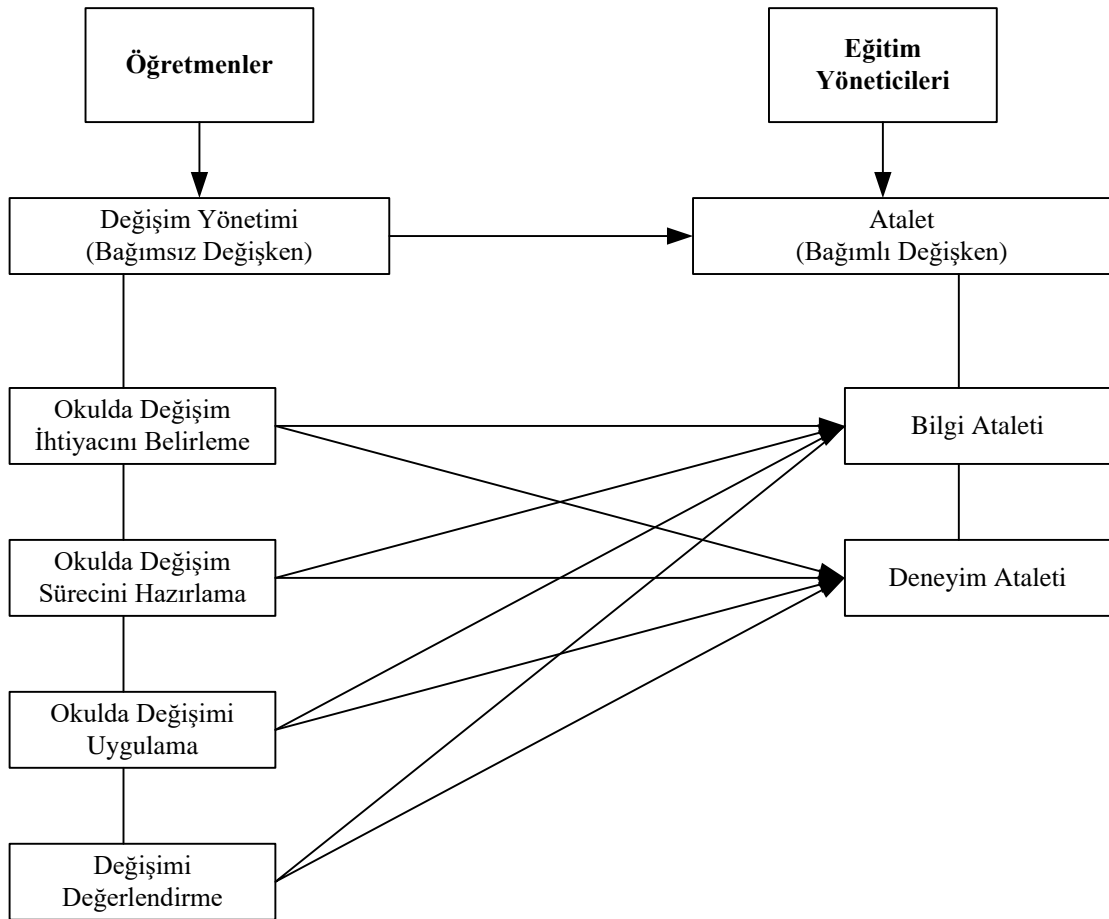
Bu araştırmada, öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisi irdelenecektir. Örgütsel atalet ölçeği (ÖAÖ) boyutları; bilgi ataleti (BA) ve deneyim ataletidir (DA). Örgütsel değişim ölçeği (ÖDÖ) alt boyutlarında; okuldaki değişimin ihtiyaçlarını belirlemek (ODİB), okulun değişim sürecine hazırlamak (ODSH), okuldaki değişimin uygulanması (ODU) ve değişimin değerlendirilmesi (DD) boyutlarından oluşmaktadır. Bu ayrımlar ışığında

temel araştırma sorusu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Aşağıda asıl araştırmanın modelinde kullanılmak üzere bağımsız değişkeni örgütsel değişim yönetimi, bağımlı değişkeni örgütsel atalet olarak kurgulanmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisi olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın model olarak tasarımı aşağıdaki şekilde gösterilmektedir. Diğer yandan araştırmanın soruları da ifade edilmiştir.

Şekil 7.

*Araştırma Modelindeki Bağımlı/Bağımsız Değişkenlere Ait Tasarım*



İfade edilen araştırmanın kurgusuna ait asıl araştırmanın soru ifadesi aşağıdaki gibidir.

- Erzincan il merkezinde görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisi var mıdır?

Durum çalışması nitel araştırmalar için genellikle kullanılan yöntemdir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmaları araştırması genellikle tek bir olayı veya küçük sayılardaki durumu yakın veya derinlik olarak anlamak istenildiğinde başlar (Yin, 2017). Araştırma da nitel desenler içinde yer alan durum çalışmasıyla yapılmıştır. Durum çalışması güncel bir olgubilim kendi ortamı içinde gören, nesne ve içeriklerle meydana çıkararak, sınırın kesin bir şekilde belirsiz olduğu ve daha fazla kanıt ve datanın zorunluluk hallerinde kullanılan bir araştırma tekniğidir (Özdemir, 2012).

### **Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Araştırma evreni, Millî Eğitim Bakanlığı Yönetim Bilgi Sistemi resmi kayıtlarına göre toplam 2113 eğitimci ve eğitim yöneticisinden oluşmaktadır.

Örneklemlerin büyüklüğü için kullanılacak formüller aşağıda bulunmaktadır:

$$n = \frac{Z^2 \pi (1 - \pi) N}{Z^2 \pi (1 - \pi) + (p - \pi)^2 (N - 1)}$$

Z: Güvenin düzeyi %95 için: 1,96

$\pi$ : Evrenin ait birimin oran değeridir. Bu değer ise 0.50 alınmıştır.

p-  $\pi$ : Yanılma payı durumudur. Gözardı edilendir.

N: 2113

$$n = \frac{(1.96)^2 * 0.50(1-0.50)*2113}{(1.96)^2 * 0.50(1-0.50) + (0.05)^2 * (2113-1)}$$

$$n = \frac{3.8416*0.50(0.5)*2113}{3.8416*0.25+0.0025*2112}$$

$$n = 2029.32/6.24 = 325$$

$$\text{Tabaka ağırlığı} = 325 / 2113 = 0.15$$

Yukarıda bulunan formül içindeki p ve q değerleri 0.5 olup, kabul edilen örneklem hataları (d) ise % 5 değerinde alınmıştır. Sonuçlar için % 95 güven aralığında (t=3.8416) ve d=0.05 örneklem hata içerebildiği kabul edilir. Burada en düşük örneklemin değeri 325 birey hesaplanmıştır.

Bu araştırmanın evreni, Erzincan il merkezinde bulunan okullarda çalışan tüm öğretmen ve yöneticilerden (N=2133) oluşmaktadır. Resmi kayıtlara göre Erzincan il merkezinde bulunan okullarda sınıf öğretmeni 436, okulöncesi öğretmeni 125, yabancı dil öğretmeni (İngilizce-Almanca-Arapça 179), din kültürü öğretmeni 93, rehber öğretmen 77, diğer branş öğretmenleri 1223 olmak üzere toplam fiilen çalışan öğretmen sayısı 2133'dür. Örneklem sayısı (n=325) bulunmuştur. bu durumda , araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmeni 120, okulöncesi öğretmeni 20, yabancı dil öğretmeni (İngilizce-Almanca-Arapça) 60, din kültürü öğretmeni 27, rehber öğretmen 22, diğer branş öğretmenleri 396 olmak üzere toplam 645 öğretmen oluşturmaktadır. Ayrıca Erzincan il merkezinde görev yapan 212 (evren) eğitim yöneticisinden 99 (örneklem) kişi araştırmaya dahil edilmiştir. Yani araştırmaya toplamda 744 eğitimci katılmıştır. Basit rastgele örnekleme yapılmıştır.

Tablo 2.

*Araştırmaya Katılan Eğitimcilerin Branşlara Göre Sayı ve Yüzdeleri*

		<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Öğretmen Branşları</b>	Sınıf Öğretmeni	120	18,6%
	Okulöncesi Öğretmeni	20	3,1%
	Yabancı Dil Öğretmeni	60	9,3%
	Din Kültürü A. B. Öğretmeni	27	4,2%
	Rehber Öğretmen	22	3,4%
	Diğer branş	396	61,4%
	<b>Toplam</b>	<b>645</b>	<b>100,0%</b>
<b>Görevlerine Göre Yöneticiler</b>	Müdür yardımcısı	58	58,6%
	Okul müdürü	41	41,4%
	<b>Toplam</b>	<b>99</b>	<b>100,0%</b>

Bunun yanında 744 eğitimci arasından araştırmanın nitel araştırma tarafına 71 öğretmen ve 11 eğitim yöneticisi katılım göstermiştir.

Araştırmanın nitel araştırma bölümüne 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içinde Erzincan il merkezi içinde görevde olan örgütsel değişim yönetimi görüşme sorularını gönüllü olarak yanıtlayan 71 öğretmen ve ÖAÖ görüşme sorularını cevaplayan 11 eğitim yöneticisi katılmıştır. Öğretmenlerin soruları içten gelerek cevaplayabilmeleri adına isim yerine kodlar kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında *amaçlı örneklem yöntemi* kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Amaçlı örnekleme yöntemleri bazı kaynaklarda ölçüt örnekleme olarak da ele alınmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bunun nedeni ise kolay ulaşılabilir bir teknik olduğu içindir. Nitel araştırmada genellikle kullanılmış diğer bir yöntem ise kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir. Maliyete ve zamana göre avantajlı tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada hem nicel hem de nitel ölçekler kullanılmıştır.

#### ***Nicel Araştırma Veri Toplama Araçları***

Araştırma için hazırlanan ölçek, üç bölümden oluşmuştur. Ölçek öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisini belirleme ile ilgili olmak üzere toplam 91 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılacak görüşme formu için, bu konuda yapılan çalışmalarda yer alan modellerden yararlanılmıştır.

Demografik 10 (I. Bölüm), ÖAÖ ölçeği 14 (II. Bölüm) ve ÖDÖ 67 (III. Bölüm) olmak üzere toplamda 91 ifadeden oluşan ölçek formları randomize örneklem yöntemi ile seçilen (n=645) öğretmenlere ve (n=99) yöneticilere uygulanmıştır.

Ölçek soruları (1) (n=744) Erzincan il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin demografik bilgilerini içeren sorular, (2) ÖAÖ ölçeği ile ilgili sorular, (3) ÖDÖ ile ilgili sorulardan (5 Likert ölçekli) oluşmaktadır.



### ***Sosyo-demografik Verilere Ait Form***

Geliştirmiş olan “Kişisel Bilgi Formu” nda katılımcılara cinsiyeti, yaşı, branşı, medeni durumu, çocuğu olup olmadığı, çocuk varsa sayısı, mesleğindeki hizmet etme zamanı, bulunduğu okulda hizmet etme zamanı, sendikaya üyelik durumu, aldığı eğitim seviyesi ve mezun olduğu kurumun türü sorulmaktadır.

### ***Örgütsel Değişim Ölçeği (ÖDÖ)***

Prof. Dr. Mehmet Akif Helvacı danışmanlığında Ak (2006) tarafından hazırlanan “İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri (Uşak ili örneği)” konulu araştırma tezinde kullandığı ölçme aracı esas alınmıştır. Örgütsel Değişim Ölçeğinde; okulda değişim ihtiyacını belirleme, okulu değişim sürecine hazırlama, okulda değişimi uygulama ve değişimi değerlendirme boyutları bulunmaktadır. Okulda değişimin gerekliliğini belirleme yeterlikleri 9 madde, okulu değişime hazırlama ve programlama yeterliklerini sorgulayan 31 madde, okulda gerçekleşen değişimi uygulama yeterliklerini ölçen 22 madde ve değişimi değerlendirme 5 madde olmak üzere toplam 67 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin her birinde davranışı gösterebilen sıklık durumun ortaya çıkarılmasında beş seçenekli Likert kullanılmıştır. Burada sırasıyla “Hiç, Az, Orta, Çok, Pekçok” (1-5) şeklinde derecelendirilmiştir.

### ***Örgütsel Atalet Ölçeği (ÖAÖ)***

Liao, Fei ve Liu, (2008) tarafından geliştirilen ölçek ve Çankaya ve Demirtaş (2010) tarafından yazılan “Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Üniversite İklimi ve Atalet Arasındaki İlişki” konulu makalede kullanılmıştır. Ölçek, bilgi ataleti ve deneyim atalet olarak iki bölümden oluşmaktadır. Her bölüm için yedi madde vardır. Ölçek iç tutarlılığı parametresi (.741), KMO noktası (.761) olarak belirtilmiştir (Çankaya, 2010). Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı (.60)’tan büyük olma durumunda verilere ait faktör analizleri için uygunluk göstermiş olduğunun yanı sıra iki çalışma için de ölçek iç tutarlılığı katsayısının büyük olması güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Ölçekte 14 madde vardır ve bireylerden, her makalede belirtilen fikirler için beş seviyede “Hiç katılmıyorum” dan “Tamamen Katılıyorum” a kadar değişen bir görüş sunmaları istenmektedir.

### ***Nicel Araştırma Veri Toplanması***

Araştırmada Erzincan il merkezinde görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla 10 adet demografik soru, 14 adet ÖAÖ sorusu, 67 adet ÖDÖ sorusu olmak üzere 91 soru ve ifadeden oluşan ölçek formları okulların yöneticilerinden ve öğretmenlerinden oluşan toplam resmi verilere göre 2113 eğitimciye ulaştırılmaya çalışılmış olup çalışmaya 645 öğretmen ve 99 yönetici katılmıştır. Araştırmanın tamamı için istatistik hesaplamalarında 0.05 anlamlılık kabul edilmiştir.

### ***Nicel Verilerin Verilerin İstatistiksel Değerlendirilmesi***

Bu araştırma için elde edilmiş veriler SPSS 24.0 programıyla analize tabi tutulmuştur. Analizlerden önce ölçeklere ait Cronbach's Alpha değerleri saptanmıştır. Araştırma kapsamına alınanların sosyo-demografik özellikleri belirlenirken frekans analizinden yararlanılmıştır. Ölçek puanına ait betimleyici istatistiklerden olan ölçeklere ait ortalamalar, standart sapmalar, alt ve üst değerler bulunmuştur. Ölçeklerin puanları arasındaki karşılaştırmalarda parametrik ya da parametrik olmayan hipotezlere ait testin hangilerinin kullanılmış olacağına karar verirken ölçeklerin her ikisinden elde edilmiş değerlerin normal dağılım durumları için Kolmogorov-Smirnov testiyle birlikte çarpıklık ve basıklık katsayısı incelenmiş, daha sonra da normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Normal dağılım gösteren ölçeklerin puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak karşılaştırılmasında parametrik testler için bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testi kullanılmış, bağımsız değişken sayısı iki olduğu için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Diğer taraftan ikinin üstündeki kategoriden oluşan bağımsız değişkenler için ölçek puanı karşılaştırmasında ANOVA kullanılmıştır. Farklı kategorilerin belirlenmesi için post-hoc testlerinden Tukey tercih edilmiştir. Her iki ölçek puanlarındaki ilişkide, veri seti normal dağılım göstermiş olduğundan dolayı Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Yordama durumu ise lineer regresyon ile incelenmiştir.

### ***Nitel Araştırma Soruları***

Öğretmenlerin değişim yönetimi hakkındaki görüşlerini belirleme formundaki 5 adet soru ve yöneticilerin atalet düzeylerine değişim yönetiminin

etkisinin belirleme formundaki 5 adet soru araştırmacı tarafından literatür desteğinde uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır.

Araştırma soruları tam olarak ulaşılmak istenen konuları ortaya çıkarmayı hedeflemelidir. Bu nedenle konu alanını içermeyen geniş kapsamlı sorular sorulmamalıdır (Charmaz ve Belgrave, 2012). Pilot çalışma yapmak işe yarayan ve yaramayan soruların tespit edilmesini kolaylaştırır (Merriam, 2009).

Bundan dolayı araştırmacı soruları tanımlamak için 5 öğretmenin katıldığı odak gruptan oluşan bir pilot çalışma yapılmıştır. Ayrıca 3 yöneticinin oluşturduğu odak gruptan oluşan ikinci bir pilot çalışma daha yapılmıştır. Araştırmacı hangi soruların sorulacağı ve hangi konuların gündeme getirileceği hakkında bir fikir sahibi olurken bu sonuçları danışmanı ile görüşerek sorulara son hali verilmiştir.

Çalışmada nitel veri elde etme aracı kullanılmıştır. Söz konusu veri elde etme aracı görüşme formlarıdır. Nitel çalışmalarda ağırlıklı olarak kullanılan görüşmelerle, deneyimlerle, tutumlarla, niyetlerle, yorumlarla, zihinsel algılarla ve tepkiler ile gözlenemeyen durumlar anlaşılmaya çalışılmaktadır. Görüşmeci karşı tarafın sorulara rahat, dürüst ve doğru cevaplar vermesi için güven ortamı sağlanmak zorundadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın ele aldığı konuya göre görüşmenin yapıldığı kişi sayısına, sorularının yapılarına göre 3 kategoriye ayırabileceğimiz farklı gruplandırmalar bulunmaktadır. Bunlar; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme formu olarak isimlendirilmektedir. Bu araştırma için yarı yapılandırılmış form hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırma yapılacak konunun başlıkları mevcuttur ve her katılımcıya yaklaşık benzer sorular sorulur (Seggie ve Bayyurt, 2017).

### ***Nitel Verilerin Toplanması***

Erzincan il merkezinde görev yapan 71 öğretmene değişim yönetimi ile ilgili görüşleri için 5 adet, 11 eğitim yöneticisine ise değişim yönetiminin atalet düzeyine etkisinin belirlenmesi için de 5 adet soru sorulmuştur.

### ***Geçerlik ve Güvenirlik***

Geçerlik durumu nitel araştırmalarda verilerin doğru olup olmadığını ölçmek için kullanılır. Güvenilirlik ölçümü ise elde edilen verilerin yinelenebilirliği ile

bağlantılıdır. Söz konusu yönde araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik katsayılarını yükseltmek için aşağıda bahsedilen işlemler gerçekleştirilmiştir.

- a) Araştırmada iç geçerliliği (inandırıcılığı) yükseltmek açısından görüşme formu oluşturulurken bağlı literatür araştırılması neticesinde hususla bağlantılı kavramsallar meydana getirilmiştir. İçerik analizi ana temalar ve ana temaları ortaya çıkartan alt temaların aralarındaki bağlantı ile temaların her birisinin diğer temalarla bağlantısı denetlenerek bütünlüğün sağlanmasına çalışılmıştır. Bu duruma ek olarak verilerin elde edilmesi sonrasında, erişilen neticeler ve yorumlamalar verilerin sağlandığı öğretmenler tarafından teyit edilmiştir. Başka bir yönden görüşme esnasında elde edilen verilerden yalnızca bilim için yararlanılacağı ve gizli kalacağı ile ilgili mutabakat imza altına alınması, karşı karşıya olan itimadın ortaya çıkartılmasında ehemmiyetli bir faktör olmuştur. Bu şekilde görüşme boyunca elde edilen verilerin gerçeği aktarması gerçekleştirilmiştir.
- b) Araştırmada dış geçerlik (transfer) katsayısını yükseltmek açısından araştırma boyunca ve söz konusu aşamalarda gerçekleştirilenler detaylı bir biçimde izah edilmiştir. Söz konusu kapsamda, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanma aşaması, çözümleme işlemleri ile analitik genelleme yapılmıştır. Literatürde çalışma konusu ile bağlantılı araştırmalarla gerçekleştirilen karşılaştırma işlemleriyle kuram genellemesi sağlanarak detaylı bir şekilde betimleme yapılmıştır. Bunun dışında hem vaka ve nesnelere hem de bunların değişkenlik ortaya koyan niteliklerini göstermek için örneklem usulü ile gönüllük esasına istinat eder biçimde katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
- c) Araştırmanın iç güvenilirliğinin sağlanması için meydana getirilen temaların kodlayıcılardaki güvenilirliği “kappa” analizi ile yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda sağlanan kappa değeri 1,00 şeklindedir ve söz konusu değer kodlamalarda mükemmel seviyede uyumu göstermektedir (Landis ve Koach, 1977).
- d) Çalışmanın dış güvenilirliği (teyit edilebilirlik) yükseltmek açısından bütün veri elde etme vasıtaları, işlem görmemiş veriler, analiz safhasında

gerçekleştirdiği kodlamalar ve rapora esas olan algılar, notlar, yazılar ve çıkarımlar uzman bir kişinin teyidinde sunulmuştur.

### ***Nitel Veri Toplama Süreci***

Çalışmamızda eğitim yöneticilerinin örgütsel atalete, öğretmenlerin ise değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış sorular, katılımcı tipine uygun kişisel formlara dönüştürülerek uygulanmıştır. Eğitim yöneticilerinde ve öğretmen formlarında 5'er soru yer almıştır. Eğitim yöneticilerinin örgütsel atalete ve öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerini almak yaklaşık olarak 15-25'er dakika devam etmiştir. Araştırmacı veri toplama sürecini yönetmiştir. Veri toplama sürecinde zaman açısından herhangi bir kısıtlama getirilmemiş, öngörülen veri toplama süresi eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere bildirilmiştir. Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin sorulan sorulara doğru, dürüst ve rahat bir şekilde yanıt vermelerini gerçekleştirmek açısından eğitim yöneticilerine örgütsel atalete, öğretmenlere değişim yönetimine ilişkin verdikleri bilgilerin gizli tutulacağı, adlarının ifşa edilmeyeceği, elde edilen verilerin doktora tezinin araştırma kısmı için kullanılacağı ve diğer insanlarla paylaşım yapılmayacağı taahhüt edilmiştir. Bu sayede değişim yönetimine ve atalete ilişkin görüş alma sırasında araştırmacı ile eğitim yöneticileri ve öğretmenler arasında bir güven ortamı oluşmuştur.

### ***Verilerin Toplanmasında Etik Süreç***

**Araştırmanın Fiilen Yürütüleceği Birimin Bağlı Olduğu Kurumdan İzin Alınması.** Araştırma Erzincan il merkezinde bulunan okullarda gerçekleştirileceği için yasal izin alınması gerekmiştir. Bunun için araştırmacı tarafından izin alınmıştır.

**Araştırma İçin Katılımcıların Bilgilendirilmesi ve Katılım İçin İzin Formlarının Doldurulması.** Eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere nitel çalışma öncesi araştırma amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük temeline dayalı şekilde sağlanacağı ifade edilmiştir. Araştırma içerisinde eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerinin isimlerinin hiçbir şekilde belirtilmeyeceği, isimlerin kodlanacağı belirtilmiştir. Bu durum sayesinde eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere araştırmanın gizliliği ve güvenliği hususunda teminat verilmiştir. Eğitim yöneticileri ve öğretmenler nitel çalışma hususunda olumlu görüş bildirmişler

ve araştırmada gönüllü olarak yer alacaklarını bildirmişlerdir. Bunun üzerine araştırmaya katılım izin formunu okuyarak imzalamışlardır (Ek-11).

### *Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması*

Araştırma sırasında nitel veri elde etme aracı kullanılmıştır. Veri elde etme aracının niteliği çerçevesinde veri analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sayesinde betimleyici analizleri esnasında farkında olunamayan terim ve tema kısımları kendilerini göstermektedir. İçeriğin analiz edilme sürecinde esas olarak yapılan işlem, birbirine benzeyen veriler arasında öne çıkan terimleri ve temaları bir araya getirmek ve ifade edilen verileri gören bireyin anlayabileceği bir formda yapılandırıp yorumlar yapabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Söz konusu amacın gerçekleştirilmesi için ilk başta verinin kavramsal hale getirilmesi sağlanmış, diğer bir ifadeyle kodlama yapılmıştır. Aşağıda düzenlenmiş olunan kodlar araştırma içerisinde kullanılmıştır:

Tablo 3.

### *Öğretmen Kodları*

<b>Kod</b>	<b>Kod</b>	<b>Kod</b>	<b>Kod</b>
Ö1: Araştırmaya katılan öğretmen 1.	Ö21: Araştırmaya katılan öğretmen 21.	Ö41: Araştırmaya katılan öğretmen 41.	Ö61: Araştırmaya katılan öğretmen 61.
Ö2: Araştırmaya katılan öğretmen 2.	Ö22: Araştırmaya katılan öğretmen 22..	Ö42: Araştırmaya katılan öğretmen 42.	Ö62: Araştırmaya katılan öğretmen 62.
Ö3: Araştırmaya katılan öğretmen 3.	Ö23: Araştırmaya katılan öğretmen 23.	Ö43: Araştırmaya katılan öğretmen 43.	Ö63: Araştırmaya katılan öğretmen 63.
Ö4: Araştırmaya katılan öğretmen 4.	Ö24: Araştırmaya katılan öğretmen 24.	Ö44: Araştırmaya katılan öğretmen 44.	Ö64: Araştırmaya katılan öğretmen 64.
Ö5: Araştırmaya katılan öğretmen 5.	Ö25: Araştırmaya katılan öğretmen 25.	Ö45: Araştırmaya katılan öğretmen 45.	Ö65: Araştırmaya katılan öğretmen 65.
Ö6: Araştırmaya katılan öğretmen 6.	Ö26: Araştırmaya katılan öğretmen 26.	Ö46: Araştırmaya katılan öğretmen 46.	Ö66: Araştırmaya katılan öğretmen 66.
Ö7: Araştırmaya katılan öğretmen 7.	Ö27: Araştırmaya katılan öğretmen 27.	Ö47: Araştırmaya katılan öğretmen 47.	Ö67: Araştırmaya katılan öğretmen 67.
Ö8: Araştırmaya katılan öğretmen 8.	Ö28: Araştırmaya katılan öğretmen 28.	Ö48: Araştırmaya katılan öğretmen 48.	Ö68: Araştırmaya katılan öğretmen 68.
Ö9: Araştırmaya katılan öğretmen 9.	Ö29: Araştırmaya katılan öğretmen 29.	Ö49: Araştırmaya katılan öğretmen 49.	Ö69: Araştırmaya katılan öğretmen 69.
Ö10: Araştırmaya katılan öğretmen 10.	Ö30: Araştırmaya katılan öğretmen 30.	Ö50: Araştırmaya katılan öğretmen 50.	Ö70: Araştırmaya katılan öğretmen 70.
Ö11: Araştırmaya katılan öğretmen 11.	Ö31: Araştırmaya katılan öğretmen 31.	Ö51: Araştırmaya katılan öğretmen 51.	Ö71: Araştırmaya katılan öğretmen 71.
Ö12: Araştırmaya katılan öğretmen 12.	Ö32: Araştırmaya katılan öğretmen 32.	Ö52: Araştırmaya katılan öğretmen 52.	Ö72: Araştırmaya katılan öğretmen 72.
Ö13: Araştırmaya katılan öğretmen 13.	Ö33: Araştırmaya katılan öğretmen 33.	Ö53: Araştırmaya katılan öğretmen 53.	Ö73: Araştırmaya katılan öğretmen 73.
Ö14: Araştırmaya katılan öğretmen 14.	Ö34: Araştırmaya katılan öğretmen 34.	Ö54: Araştırmaya katılan öğretmen 54.	Ö74: Araştırmaya katılan öğretmen 74.
Ö15: Araştırmaya katılan öğretmen 15.	Ö35: Araştırmaya katılan öğretmen 35.	Ö55: Araştırmaya katılan öğretmen 55.	Ö75: Araştırmaya katılan öğretmen 75.
Ö16: Araştırmaya katılan öğretmen 16.	Ö36: Araştırmaya katılan öğretmen 36.	Ö56: Araştırmaya katılan öğretmen 56.	Ö76: Araştırmaya katılan öğretmen 76.
Ö17: Araştırmaya katılan öğretmen 17.	Ö37: Araştırmaya katılan öğretmen 37.	Ö57: Araştırmaya katılan öğretmen 57.	Ö77: Araştırmaya katılan öğretmen 77.
Ö18: Araştırmaya katılan	Ö38: Araştırmaya katılan	Ö58: Araştırmaya katılan	

öğretmen 18.	öğretmen 38.	öğretmen 58.
Ö19: Araştırmaya katılan	Ö39: Araştırmaya katılan	Ö59: Araştırmaya katılan
öğretmen 19.	öğretmen 39.	öğretmen 59.
Ö20: Araştırmaya katılan	Ö40: Araştırmaya katılan	Ö60: Araştırmaya katılan
öğretmen 20.	öğretmen 40.	öğretmen 60.

Tablo 4.

*Eğitim Yöneticisi Kodları*

<b>Kod</b>
Y1: Araştırmaya katılan yönetici 1.
Y2: Araştırmaya katılan yönetici 2.
Y3: Araştırmaya katılan yönetici 3.
Y4: Araştırmaya katılan yönetici 4.
Y5: Araştırmaya katılan yönetici 5.
Y6: Araştırmaya katılan yönetici 6.
Y7: Araştırmaya katılan yönetici 7.
Y8: Araştırmaya katılan yönetici 8.
Y9: Araştırmaya katılan yönetici 9.
Y10: Araştırmaya katılan yönetici 10.
Y11: Araştırmaya katılan yönetici 11.

## BÖLÜM IV

### Bulgular

Erzincan il merkezinde görev yapan (Milli Eğitim Bakanlığı Yönetim Bilgi Sistemi resmi kayıtlarına göre) toplam 2113 eğitimciden 645 öğretmenin yöneticilerinin değişim yönetimine ilişkin görüşleri, 99 eğitim yöneticisinin ise atalet düzeylerine dair veriler değerlendirilerek değişim yönetiminin atalet etkisinin bulunup bulunmadığı incelenmiştir.

### Öğretmenlerin Nicel Verilerine Ait Bulgular

#### *Sosyo-Demografik Bulgular*

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlere, onların profillerine ilişkin demografik özellikleri sorulmuştur. Bu sorular, öğretmenin cinsiyeti, yaşı, branşı, medeni durumu, çocuğu olup olmadığı, varsa çocuk sayısı, meslekteki hizmet süresi, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, sendikaya üyelik durumu, eğitim düzeyi ve en son mezun olduğu kurum türüne ilişkin soruları içermektedir.

Tablo 5.

*Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları-I*

Demografik özellikler	n	%	
Cinsiyet	Kadın	320	49,6
	Erkek	325	50,4
Yaş	20-30 yaş	117	18,1
	31-40 yaş	276	42,8
	41-50 yaş	168	26,0
	51-60 yaş	70	10,9
	61 ve üzeri yaş	14	2,2
			23,61±9,70
Branş	Sınıf Öğretmeni	194	30,1
	Okulöncesi Öğretmeni	20	3,1
	Din Kültürü A. B. Öğretmeni	27	4,2
	Rehber Öğretmen	22	3,4
	Diğer	382	59,2
Medeni durum	Evli	560	86,8
	Bekâr	85	13,2
Çocuk bulunma durumu	Evet	467	72,4
	Hayır	178	27,6



Tablo 5 (Devamı).

	1	142	22,0
	2	236	36,6
Çocuk sayısı	3	241	37,4
	4	20	3,1
	5	6	0,9
	0-5 yıl	121	18,8
	6-10 yıl	107	16,6
Meslekteki hizmet süresi	11-15 yıl	126	19,5
	16-20 yıl	106	16,4
	21 ve üzeri yıl	185	28,7
	1-5 yıl	424	65,7
Bulunduğu okuldaki hizmet süresi	5-10 yıl	127	19,7
	11 yıl ve üzeri	94	14,6
	Toplam	645	100,0

Tablo 5'te öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, branşı, medeni durumu, çocuğu olup olmadığı, çocuk sayısı, meslekteki hizmet süresi, bulunduğu okuldaki hizmet süresi bilgisine ait dağılımlar görülmektedir. Cinsiyette ise (n=320) (%49,6) kadın, (n=325) (%50,4) erkek, yaşlarına göre (n=117) (%18,1) 20-30 yaş arası, (n=276) (%42,8) 31-40 yaş arası, (n=168) (%26,0) 41-50 yaş arası, (n=70) (%10,9) 51-60 yaş arası, (n=14) (%2,2) 61 ve üzeri, yaş ortalaması  $23,61 \pm 9,70$ , branşlarına göre (n=194) (%30,1) sınıf öğretmeni, (n=20) (%3,1) okul öncesi öğretmeni, (n=27) (%4,2) din kültürü a.b. öğretmeni, (n=22) (%3,4) rehber öğretmen, (n=382) (%59,2) diğer branşlar, medeni durumlarına göre (n=560) (%86,8) evli, (n=85) (%13,2) bekâr, çocuk bulunma durumlarına göre (n=467) (%72,4) çocuğu var, (n=178) (%27,6) çocuğu yok, çocuk sayısına göre (n=142) (%22,0) 1 tane, (n=236) (%36,6) 2 tane, (n=241) (%37,4) 3 tane, (n=20) (%3,1) 4 tane, (n=6) (%0,9) 5 tane, meslekteki hizmet sürelerine göre (n=121) (%18,8) 0-5 yıl arası, (n=107) (%16,6) 6-10 yıl arası, (n=126) (%19,5) 11-15 yıl arası, (n=106) (%16,4) 16-20 yıl arası, (n=185) (%28,7) 21 yıl ve üzeri, bulunduğu okuldaki hizmet sürelerine göre (n=424) (%65,7) 1-5 yıl arası, (n=127) (%19,7) 5-10 yıl arası, (n=94) (%14,6) 11 yıl ve üzeri olarak bulunmuştur.

Tablo 6.

*Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları-II*

<b>Demografik özellikler</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
Sendikaya üyelik durumu	Üyeyim	471	73,0
	Üye değilim	174	27,0
Eğitim düzeyi	Önlisans	29	4,5
	Lisans	560	86,8
	Lisansüstü	56	8,7
En son mezun olduğu kurum türü	Eğitim Enstitüsü	39	6,0
	Eğitim Fakültesi	404	62,6
	Fen Edebiyat Fakültesi	114	17,7
	Diğer	88	13,6
	<b>Toplam</b>	<b>645</b>	<b>100,0</b>

Tablo 6, öğretmenlerin sendikaya üyelik durumu, eğitim düzeyi ve en son mezun olduğu kurum türü bilgilerinin dağılımlarını göstermektedir. Sendikaya üyelik durumlarına göre (n=471) (%73,0) sendikaya üye, (n=174) (%27,0) sendikaya üye değil; eğitim düzeylerine göre (n=29) (%4,5) önlisans, (n=560) (%86,8) lisans, (n=56) (%8,7) lisansüstü olarak bulunurken en son mezun olduğu kurum türüne göre (n=39) (%6,0) eğitim enstitüsü, (n=404) (%62,6) eğitim fakültesi, (n=114) (%17,7) fen edebiyat fakültesi ve (n=88) (%13,6) diğer okullar olarak bulunmuştur.

***Örgütsel Değişim Tanımlayıcı İstatistikler, Normal Dağılım Bulguları ve T Testi ve Varyans Analizleri***

**Tanımlayıcı İstatistikler.** Araştırmada öğretmenlerin örgütsel değişim görüşleri 67 madde ile incelemeye tabi tutulmuştur. Bu maddelerin değişken ve boyutlarına ilişkin ortalamaları ve standart sapmaları, min. ve maks. değerleri hesaplanmış ve tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7.

*Örgütsel Değişim Ölçeği Değişkenine Dair Tanımlayıcı İstatistikler*

	±	ss	Minimum	Maksimum
<b>ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM</b>	3,79	,72	1,01	5,67
ODİB	3,67	,82	1,11	8,22
ODSH	3,78	,75	1,00	5,87
ODU	3,84	,81	1,00	7,27
DD	3,87	,82	1,00	5,00

Öğretmenler, örgütsel değişimle ilgili soruların likert tekniğiyle 1 ile 5 arası cevaplandırmışlardır. Öğretmenlerin cevabıyla örgütsel değişim ortalaması 3,79, standart sapması 0,72 bulunmuştur. Yanıtların elde edilen bulguya göre eğilimi “Pek çok” ifadesine yakın bulunmaktadır. Örgütsel değişim boyutları arasında en yüksek ortalamaya sahip boyut ise 3,87 ile DD’dir. Bu boyut altında öğretmenlerin DD özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu kanısına varılmıştır. Katılımcıların cevapları bu boyutta “Pek çok” ifadesinden yana olmuştur. En düşük ortalamanın 3,67 ile okulda değişim ihtiyacını belirleme boyutu görülmektedir.

**Normal Dağılım Bulguları.** Uygun analiz yöntemlerinin seçimi için önce verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek gerekmektedir. Bu analizler sonucu veriler normal dağılmış olursa Parametrik, normal dağılmıyorsa Parametrik olmayan yöntemlere başvurulacağı planlanmıştır.

Eğer örneklem sayısı 30’dan küçük olsaydı Shapiro-Wilk testi kullanmış olacaktık. Fakat örnek sayısı 30’dan büyük olduğu için hesaplamalarımızda Kolmogorov-Smirnov testini kullanmış olduk. Kolmogorov-Smirnov testin anlamlılığı ise 0,05’ten büyük olursa, verilerin normal dağıldığı varsayılır. Bundan başka kesin olarak normal dağılım sonucuna varmak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılır Çarpıklık ve basıklık değerinin normal dağılıma işaret etmesi için verilere ait değer -1,00 ile +1,00 değerleri arasında seyretmesi gerekir (Gürbüz, 2007). Uygulanan ölçek sayısı 645’tir. Tablo 8’deki normallik değeri; örgütsel değişim için 0.000 şeklinde olmuştur. Örgütsel değişim değerleri 0,05’ten büyük olduğu için dağılımın normale uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 8.

*Tek-Örnekleme Kolmogorov-Smirnov Testi*

		<b>Örgütsel Değişim</b>
Normal Parametreler <sup>a,b</sup>	Ortalama	3,8108
	Std. Sapma	,02935
	Keskinlik	.050
En uç noktalar	Positive	,050
	Negative	-,040
Dağılım ölçüleri	Çarpıklık	-,539
	Basıklık	,585
Asimptotik Anlamlılık (2-yönlü)		,001
a. Test dağılımı normaldir		
b. Veriden Hesaplanmıştır		

Özetle, örgütsel değişim çarpıklık değerlerine göre normaldir. Elde edilen verilere göre analizler parametrik yöntemlerle yapılmıştır.

**Güvenilirlik Analizi ve Faktör Analizi Sonuçları.** Araştırmanın ölçeğindeki sorular için güvenilirlik analizleri yapıldı. Ölçek sorularındaki güvenilirlik için Cronbach's Alpha testi kullanıldı. Cronbach Alfa katsayısına ait değerlendirmede ölçüt;  $0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçeğin güvenilirliğinin olmadığıdır.  $0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçeğin düşük güvenilirlik göstermesidir.  $0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçeğin oldukça güvenilir olduğudur.  $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olarak kabul edilmiştir. Ölçeklere ait soruların Cronbach Alpha değer durumları Tablo 9-10-11'de bulunmaktadır. Bu araştırma için kullanılmış her iki ölçeğe ait güvenilirlik değerleri, sosyal bilimler alanındaki kabul edilebilirlik durumunda olduğu ifade edilebilir.

***Güvenilirlik Analizi***

Tablo 9.

*Örgütsel Değişim Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi*

<b>Güvenilirlik Analizi</b>	
Cronbach's Alpha	N of Items
,983	67

ÖDÖ'nin iç tutarlılık katsayı hesaplanmıştır. Yapılan analizin sonucu olarak Cronbach's Alpha katsayısı 0,983 bulunmuştur.

Tablo 10.

*Örgütsel Değişim Ölçeği Maddelerine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları*

	Cronbach Alpha
Madde1	,983
Madde2	,983
Madde3	,983
Madde4	,983
Madde5	,983
Madde6	,983
Madde7	,983
Madde8	,984
Madde9	,983
Madde10	,983
Madde11	,983
Madde12	,983
Madde13	,983
Madde14	,983
Madde15	,983
Madde16	,984
Madde17	,983
Madde18	,983
Madde19	,984
Madde20	,983
Madde21	,983
Madde22	,983
Madde23	,983
Madde24	,983
Madde25	,984
Madde26	,983
Madde27	,983
Madde28	,983
Madde29	,983
Madde30	,983
Madde31	,983
Madde32	,983
Madde33	,983
Madde34	,983
Madde35	,983
Madde36	,983
Madde37	,983
Madde38	,983
Madde39	,983
Madde40	,983
Madde41	,983
Madde42	,983
Madde43	,983
Madde44	,983
Madde45	,983
Madde46	,983
Madde47	,983
Madde48	,983
Madde49	,983
Madde50	,983
Madde51	,983
Madde52	,983
Madde53	,984
Madde54	,983
Madde55	,983
Madde56	,983
Madde57	,983
Madde58	,983
Madde59	,983
Madde60	,983
Madde61	,983
Madde62	,983
Madde63	,983
Madde64	,983
Madde65	,983
Madde66	,983
Madde67	,983

Alpha katsayısı 0,983 çıktığı göz önüne alındığında, ölçek yüksek güvenilirlikte görülmektedir. Değişkenler için güvenilirlik çok az bir farkla azalma gösterse bile, kabul edilebilirdir. Bundan dolayı değişkenlerin hepsi ölçek içinde yer alabilir. Diğer taraftan; ölçek içinde hiçbir değişkenin çıkarılmasına gerek yoktur ve ölçeğin güvenilirliği yüksektir.

### ***Faktör Analizi***

Veriler için faktör analizleri uygunlukları KMO and Bartlett's tekniği ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 11.

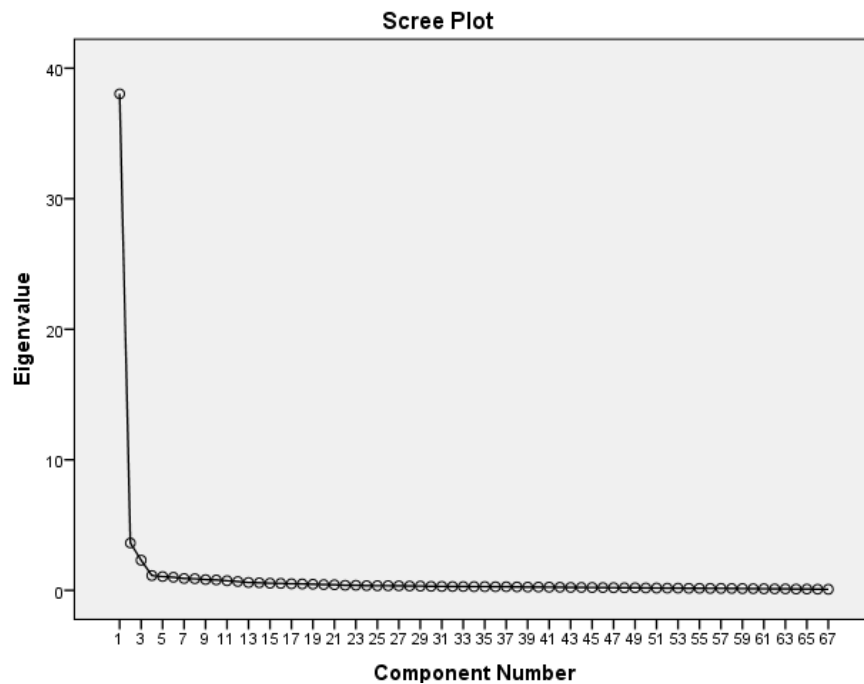
### ***Örgütsel Değişim Ölçeği Örneklem Uygunluğu***

<b>KMO and Bartlett's Test</b>		
Kaiser-Meyer-Olkin değeri		,986
Bartlett Değeri	Ki-kare	46867,610
	df	2211
	Sig.	,000

KMO and Bartlett'in anlamlılık değeri sig: ,00 ( $p < 0,05$ ) çıkmıştır. Diğer bir ifade ile araştırma da kullanılan verilere ait faktör analizi uygun çıkmıştır (Tatlidil, 2002).

Şekil 8.

### ***Örgütsel Değişim Ölçeği Scree Plot***



Şekil 8’de de görüldüğü gibi eğri düzleşiyor ve plato değerleri oluşuyor. Buarada 4 faktör bulunmaktadır. Dördüncü faktörün haricinde eğri doğrusallaşmaktadır.

Tablo 12.

*Örgütsel Değişim Ölçeği Faktör Matrisi*

Component	Total Variance Explained						Rotation Sums of Squared Loadings <sup>a</sup>
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Total
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	38,139	56,924	56,924	38,139	56,924	56,924	35,839
2	3,967	5,921	62,845	3,967	5,921	62,845	15,698
3	2,529	3,774	66,619	2,529	3,774	66,619	30,251
4	1,067	1,592	68,211	1,067	1,592	68,211	3,340
5	1,059	1,581	69,792				
6	,968	1,444	71,236				
7	,908	1,355	72,591				
8	,841	1,255	73,846				
9	,827	1,235	75,081				
10	,751	1,121	76,201				
11	,704	1,050	77,252				
12	,630	,940	78,192				
13	,606	,904	79,096				
14	,576	,860	79,955				
15	,558	,833	80,788				
16	,530	,791	81,579				
17	,496	,741	82,320				
18	,484	,723	83,042				
19	,453	,677	83,719				
20	,423	,631	84,350				
21	,413	,616	84,967				
22	,394	,588	85,554				
23	,379	,566	86,121				
24	,365	,545	86,665				
25	,362	,541	87,206				
26	,355	,529	87,735				
27	,338	,505	88,240				
28	,326	,486	88,726				
29	,321	,480	89,205				
30	,309	,461	89,667				
31	,300	,448	90,115				
32	,296	,442	90,557				
33	,291	,434	90,991				
34	,283	,422	91,414				
35	,275	,410	91,824				
36	,269	,402	92,226				
37	,263	,392	92,618				
38	,255	,381	92,999				
39	,245	,365	93,364				
40	,242	,361	93,725				
41	,236	,352	94,077				
42	,228	,341	94,418				
43	,217	,323	94,741				
44	,213	,318	95,059				
45	,209	,312	95,371				
46	,206	,307	95,678				
47	,201	,300	95,979				
48	,187	,280	96,258				
49	,184	,274	96,533				
50	,172	,257	96,789				
51	,171	,255	97,044				
52	,164	,245	97,289				
53	,162	,241	97,530				
54	,154	,230	97,760				
55	,146	,219	97,979				
56	,144	,215	98,194				

Tablo 12 (Devamı).

57	,136	,203	98,398
58	,133	,199	98,596
59	,128	,191	98,788
60	,120	,179	98,967
61	,117	,174	99,141
62	,112	,167	99,308
63	,109	,163	99,471
64	,099	,148	99,618
65	,096	,143	99,761
66	,083	,124	99,885
67	,077	,115	100,000

Ölçeklere ait faktörün analizleri yapıldıktan sonra analizin sonucu olarak özdeğer (eigenvalue değeri) birin üzeri ve dördüncü bileşen olduğu bulunmuştur. Bileşenlerden birincisi ölçekte ölçülmeye çalışılan özelliğin %56,92'nı açıklamaktadır. Ayrıca ikinci sıradaki bileşen %5,9'nu, üçüncü bileşen %3,7'ni, dördüncü bileşen %1,5'ni ifade etmektedir. Genel olarak bu ölçeğin ölçmeye çalıştığı kısmın %68,21'ni ifade edebilmektedir.

Tablo 13.

*Örgütsel Değişim Ölçeği Pattern Matrisi*

	Pattern Matrix <sup>a</sup>			
	Component			
	1	2	3	4
Madde58	,919			
Madde63	,917			
Madde52	,908			
Madde56	,906			
Madde61	,896			
Madde67	,895			
Madde62	,865			
Madde48	,864			
Madde39	,859			
Madde50	,859			
Madde57	,858			
Madde43	,851			
Madde64	,850			
Madde65	,844			
Madde55	,842			
Madde60	,841			
Madde54	,833			
Madde36	,829			
Madde40	,823			
Madde42	,814			
Madde37	,809			
Madde45	,800			
Madde49	,798			
Madde46	,795			
Madde41	,785			
Madde33	,780			
Madde66	,779			
Madde38	,770			



Tablo 13 (Devamı).

Madde34	,763		
Madde51	,745		
Madde59	,737		
Madde44	,721		
Madde33	,712		
Madde47	,709		
Madde53	,392		
Madde7		,872	
Madde6		,860	
Madde1		,781	
Madde2		,763	
Madde5		,736	
Madde16		,551	
Madde14		,504	
Madde28		,487	
Madde10		,412	
Madde29		-,816	
Madde21		-,805	
Madde20		-,799	
Madde32		-,776	
Madde17		-,764	
Madde30		-,764	
Madde22		-,760	
Madde15		-,735	
Madde27		-,729	
Madde18		-,717	
Madde3		-,689	
Madde13		-,669	
Madde4		-,654	
Madde23		-,614	
Madde12		-,603	
Madde26		-,590	
Madde31		-,516	
Madde11		-,488	
Madde24		-,478	
Madde9		-,411	
Madde8			,574
Madde28			,434
Madde19			

Tablodaki 12 ve 13'te her bir maddenin bileşenler altındaki değerleri incelendiğinde; (33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67) numaralı ifadelerinin 1' nci faktör, (1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 16, 19, 28) numaralı ifadelerinin 2' nci faktör, (3, 4, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, ) numaralı ifadelerinin 3' ncü faktör, (25) numaralı ifadenin 4' ncü faktörün altındaki en yüksek değere ait bulunduğu görülmektedir.

### *T Testi ve Varyans Analizleri*

Ölçeği dolduran öğretmenlerin sosyo-demografik bilgileri ile ÖDÖ geneli ve alt boyutları t-testi ve varyans analizi bu kısımda yer verilmiştir.

Tablo 14.

#### *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=645)*

	<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>s</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
– ODİB	Kadın	320	37,95	8,06	3,433	,001*
	Erkek	325	35,68	8,67		
– ODSH	Kadın	320	38,13	7,96	,326	,744
	Erkek	325	37,94	7,06		
– ODU	Kadın	320	38,65	8,38	-,147	,883
	Erkek	325	38,74	7,91		
– DD	Kadın	320	38,82	8,13	-,464	,643
	Erkek	325	39,12	8,35		
<b>Değişim yönetimi geneli</b>	Kadın	320	38,33	7,77	,588	,557
	Erkek	325	37,99	6,92		

\*p>0,05

Tablo 14 öğretmen cinsiyetleri incelendiğinde ölçekten aldığı puanı karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Tablo 14'e göre öğretmenlerin değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB boyutuna ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerler yönüyle anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,05). Kadın öğretmenlerin ODİB ölçeğinden almış oldukları puanlar erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bir başka ifadeyle; öğretmenler ODİB konusunda farklı yanıtlar vermişlerdir. ODSH, ODU, DD, Değişim yönetimi geneli ölçeklerinden cinsiyetlerine göre puanlar arasında istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,05). Bir başka ifadeyle; kadın ya da erkek öğretmenler ODSH, ODU, DD, değişim yönetimi genelinde benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 15.

*Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*  
(n=645)

	Yaş	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p	Fark
- ODİB	20-30 yaş	117	39,35	7,32	23	50	<b>5,632</b>	<b>0,000*</b>	<b>1-4</b>
	31-40 yaş	276	37,25	8,54	13	82			
	41-50 yaş	168	35,21	8,13	11	50			
	51-60 yaş	70	34,65	9,27	17	50			
	61 ve üzeri yaş	14	36,66	9,35	18	50			
- ODSH	20-30 yaş	117	39,30	6,56	19	50	1,621	0,167	
	31-40 yaş	276	38,07	7,91	10	50			
	41-50 yaş	168	37,15	7,52	10	58			
	51-60 yaş	70	37,58	7,24	13	50			
	61 ve üzeri yaş	14	39,53	7,69	22	50			
- ODU	20-30 yaş	117	39,96	6,65	19	50	1,299	0,269	
	31-40 yaş	276	38,39	8,64	10	72			
	41-50 yaş	168	38,12	7,94	10	50			
	51-60 yaş	70	38,70	8,50	19	50			
	61 ve üzeri yaş	14	41,03	9,18	20	50			
- DD	20-30 yaş	117	39,86	7,03	16	50	0,870	0,481	
	31-40 yaş	276	38,84	8,51	10	50			
	41-50 yaş	168	38,40	7,95	10	50			
	51-60 yaş	70	38,91	9,37	16	50			
	61 ve üzeri yaş	14	41,42	9,65	14	50			
<b>Değişim yönetimi geneli</b>	20-30 yaş	117	39,56	6,36	20	50	1,904	0,108	
	31-40 yaş	276	38,12	7,79	10	56			
	41-50 yaş	168	37,30	7,15	10	50			
	51-60 yaş	70	37,65	7,26	18	50			
	61 ve üzeri yaş	14	39,78	7,95	20	50			

\*p&gt;0,05

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB boyutuna ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). 20-30 yaş arasında bulunan öğretmenlerin ODİB ölçeğinden almış oldukları puanlar (31-40, 41-50, 51-60, 61 ve üzeri) yaşlarında olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. ODSH, ODU, DD, Değişim yönetimi geneli ölçeklerinden yaşlarına göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Tablo 16.

*Öğretmenlerin Branşlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*  
(n=645)

	Yaş	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p	Fark
– ODİB	Sınıf Öğretmeni	194	38,39	9,01	13	82	<b>3,803</b>	<b>,005*</b>	<b>2-3</b>
	Okulöncesi Öğretmeni	20	39,72	9,08	23	50			
	Din Kültürü A. B. Öğretmeni	27	35,72	8,15	16	50			
	Rehber Öğretmen	22	38,08	6,99	23	50			
	Diğer	382	35,85	8,08	11	50			
– ODSH	Sınıf Öğretmeni	194	39,07	7,46	10	50	<b>2,837</b>	<b>,024*</b>	<b>2-5</b>
	Okulöncesi Öğretmeni	20	41,51	6,64	30	50			
	Din Kültürü A. B. Öğretmeni	27	37,87	6,12	24	50			
	Rehber Öğretmen	22	37,80	6,89	23	50			
	Diğer	382	37,35	7,63	10	58			
– ODU	Sınıf Öğretmeni	194	39,51	8,06	10	50	1,274	,279	
	Okulöncesi Öğretmeni	20	40,40	8,90	19	50			
	Din Kültürü A. B. Öğretmeni	27	39,66	6,31	27	5,0			
	Rehber Öğretmen	22	38,63	6,67	29	50			
	Diğer	382	38,13	8,31	10	72			
– DD	Sınıf Öğretmeni	194	39,97	8,42	10	50	1,962	,099	
	Okulöncesi Öğretmeni	20	40,70	8,78	16	50			
	Din Kültürü A. B. Öğretmeni	27	40,66	6,46	30	50			
	Rehber Öğretmen	22	39,00	6,94	30	50			
	Diğer	382	38,25	8,24	10	50			
<b>Değişim yönetimi geneli</b>	Sınıf Öğretmeni	194	39,19	7,44	10	51	<b>2,494</b>	<b>,042*</b>	<b>2-5</b>
	Okulöncesi Öğretmeni	20	40,85	7,33	27	50			
	Din Kültürü A. B. Öğretmeni	27	38,38	5,54	27	50			
	Rehber Öğretmen	22	38,20	6,68	26	50			
	Diğer	382	37,47	7,39	10	56			

\*p&gt;0,05

Tablo 16’ da öğretmenlerin branşlarına göre ölçekten aldığı puan değerleri karşılaştırılmıştır. Bunun için Anova testi sonuçları çıkarılmıştır. Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri ODİB, ODSH ve değişim yönetimi geneli boyutlarına ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Okul öncesi öğretmenlerinin ODİB, ODSH, ve değişim yönetimi geneli ölçeğinden aldıkları puanlar (Sınıf Öğretmeni, Din Kültürü A. B. Öğretmeni, Rehber Öğretmen ve Diğer branşlarda) olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bir başka ifadeyle; Okul öncesi öğretmenlerinin ODİB, ODSH ve değişim yönetimi geneli konusunda farklı yanıtlar vermişlerdir. Öğretmenlerin ODU ve DD alt ölçeklerinden branşlarına göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 17.

*Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=645)*

	Medeni durum	n	$\bar{x}$	s	t	p
– ODİB	Evli	560	36.72	8.40	-,689	,491
	Bekâr	85	37.39	8.74		
– ODSH	Evli	560	37.93	7.47	-,910	,363
	Bekâr	85	38.72	7.82		
– ODU	Evli	560	38.61	8.14	-,657	,511
	Bekâr	85	39.24	8.15		
– DD	Evli	560	38.93	8.19	-,353	,724
	Bekâr	85	39.27	8.59		
<b>Değişim yönetimi geneli</b>	Evli	560	38.06	7.30	-,805	,421
	Bekâr	85	38.75	7.68		

\*p&gt;0,05

Tablo 17’ de öğretmenlerin medeni durumlarına göre ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB, ODSH, ODU, DD, Değişim yönetimi geneli ölçeklerinden medeni durumlarına göre aldıkları puanlar arasında istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p<0,05$ ). Bir başka ifadeyle; evli ya da bekâr öğretmenler değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB, ODSH, ODU, DD, değişim yönetimi genelinde benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 18.

*Öğretmenlerin Çocuk Bulunma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=645)*

	Çocuk bulunma durumu	n	$\bar{x}$	s	t	p
– ODİB	Evet	467	36,27	8,54	<b>-2,619</b>	<b>,009*</b>
	Hayır	178	38,21	8,05		
– ODSH	Evet	467	37,70	7,66	-1,806	,071
	Hayır	178	38,90	7,07		
– ODU	Evet	467	38,43	8,32	-1,360	,174
	Hayır	178	39,40	7,62		
– DD	Evet	467	38,67	8,39	-1,521	,129
	Hayır	178	39,77	7,78		
<b>Değişim yönetimi geneli</b>	Evet	467	37,82	7,46	-1,879	,061
	Hayır	178	39,04	7,00		

\*p&gt;0,05

Tablo 18’ e göre öğretmenlerin çocuk bulunma durumlarına göre ölçekten aldığı puanın karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Değişim

yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB ölçeğinden çocuk bulunma durumlarına göre öğretmenlerin ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bir başka ifadeyle; çocuğu bulunmayan öğretmenler değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB konusunda farklı görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODSH, ODU, DD, değişim yönetimi geneli ölçeklerinden çocuk bulunma durumlarına göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Tablo 19.

*Öğretmenlerin Çocuk Sayılarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=645)*

	Çocuk Sayısı	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p
– ODİB	1	142	38,19	8,28	17	82	2,224	,065
	2	236	35,98	8,42	11	50		
	3	241	36,90	8,64	17	50		
	4	20	34,44	7,12	22	46		
	5	6	40,55	3,95	34	46		
– ODSH	1	142	38,32	7,08	13	50	1,128	,342
	2	236	37,24	8,40	10	58		
	3	241	38,52	7,05	12	50		
	4	20	39,33	5,18	27	50		
	5	6	38,60	2,28	34	41		
– ODU	1	142	38,72	7,22	18	50	1,240	,293
	2	236	37,96	9,16	10	72		
	3	241	39,24	7,76	13	50		
	4	20	41,04	5,78	27	50		
	5	6	36,97	5,66	26	42		
– DD	1	142	38,67	6,92	20	50	1,167	,324
	2	236	38,29	9,19	10	50		
	3	241	39,67	8,13	14	50		
	4	20	40,90	5,44	30	50		
	5	6	38,33	8,14	22	44		
<b>Değişim yönetimi geneli</b>	1	142	38,46	6,84	18	51	1,092	,360
	2	236	37,38	8,14	10	56		
	3	241	38,63	7,05	14	50		
	4	20	39,35	4,70	28	48		
	5	6	38,30	3,15	33	41		

\* $p>0,05$ 

Tablo 19' a bakıldığında öğretmenlerin çocuk sayılarına göre ölçekten aldığı puanları karşılaştırmak için Anova testi yapılmıştır. Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB, ODSH, ODU, DD, değişim yönetimi geneli ölçeklerinden çocuk

sayılarına göre aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p<0,05$ ). Bir başka ifadeyle; çocuk sayısı değişkenine göre öğretmenler, değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB, ODSH, ODU, DD, değişim yönetimi genelinde benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 20.

*Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=645)*

	Meslekteki hizmet süresi	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p	Fark
– ODİB	0-5 yıl	112	39,57	7,31	13	50	<b>5,682</b>	<b>,000*</b>	<b>1-5</b>
	6-10 yıl	107	37,00	7,47	23	50			
	11-15 yıl	126	36,70	7,97	20	50			
	16-20 yıl	106	36,83	9,64	13	82			
	21 ve üzeri yıl	185	34,94	8,83	11	50			
– ODSH	0-5 yıl	121	39,16	7,48	11	50	1,357	,247	
	6-10 yıl	107	37,94	7,35	20	50			
	11-15 yıl	126	38,50	6,86	12	50			
	16-20 yıl	106	37,61	8,34	10	58			
	21 ve üzeri yıl	185	37,28	7,53	10	50			
– ODU	0-5 yıl	121	39,84	7,42	10	50	,794	,529	
	6-10 yıl	107	38,24	7,93	20	50			
	11-15 yıl	126	38,48	7,84	11	50			
	16-20 yıl	106	38,73	8,62	10	72			
	21 ve üzeri yıl	185	38,34	8,63	10	50			
– DD	0-5 yıl	121	39,98	7,77	10	50	,730	,572	
	6-10 yıl	107	38,43	7,65	18	50			
	11-15 yıl	126	38,92	8,19	16	50			
	16-20 yıl	106	39,22	8,06	10	50			
	21 ve üzeri yıl	185	38,53	8,97	10	50			
<b>Değişim yönetimi geneli</b>	0-5 yıl	121	39,50	7,18	12	50	1,541	,189	
	6-10 yıl	107	37,95	7,27	21	50			
	11-15 yıl	126	38,28	6,87	13	50			
	16-20 yıl	106	37,99	7,89	10	56			
	21 ve üzeri yıl	185	37,40	7,46	10	50			

Tablo 20’ de öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan Anova testi sonuçları verilmiştir. Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB ölçeğinden meslekteki hizmet sürelerine göre aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). 0-5 yıl arasında meslekteki hizmet süreleri bulunan öğretmenlerin ODİB ölçeğinden almış oldukları puanlar (6-10 yıl,

11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl) meslekteki hizmet süreleri olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri ODSH, ODU, DD, değişim yönetimi geneli ölçeğinden meslekteki hizmet sürelerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Tablo 21.

*Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=645)*

		Buldukları okuldaki hizmet süresi	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p
–	ODİB	1-5 yıl	424	37,00	8,17	13	50	,417	,659
		5-10 yıl	127	36,64	8,96	17	82		
		11 yıl ve üzeri	94	36,15	9,00	11	50		
–	ODSH	1-5 yıl	424	38,26	7,29	10	50	,689	,502
		5-10 yıl	127	37,83	7,60	16	58		
		11 yıl ve üzeri	94	37,29	8,38	10	50		
–	ODU	1-5 yıl	424	39,02	8,01	10	72	,983	,375
		5-10 yıl	127	38,07	7,87	18	50		
		11 yıl ve üzeri	94	38,07	9,03	10	50		
–	DD	1-5 yıl	424	39,29	7,98	10	50	,971	,379
		5-10 yıl	127	38,48	8,08	16	50		
		11 yıl ve üzeri	94	38,19	9,49	10	50		
<b>Değişim yönetimi geneli</b>		1-5 yıl	424	38,42	7,15	10	56	,833	,435
		5-10 yıl	127	37,80	7,33	18	51		
		11 yıl ve üzeri	94	37,46	8,25	10	50		

Tablo 21' de öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet sürelerine göre ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan Anova testi sonuçları verilmiştir. Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB, ODSH, ODU, DD, değişim yönetimi geneli ölçeklerinden buldukları okuldaki hizmet sürelerine göre aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p<0,05$ ). Bir başka ifadeyle; buldukları okuldaki hizmet süreleri değişkenine göre öğretmenler değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB, ODSH, ODU, DD, değişim yönetimi genelinde benzer yanıtlar vermişlerdir.



Tablo 22.

*Öğretmenlerin Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=645)*

	Sendikaya üyelik durumu	n	$\bar{x}$	s	t	p
– ODİB	Üyeyim	471	3,6086	,85422	<b>-3,609</b>	<b>,000*</b>
	Üye değilim	174	3,8768	,78979		
– ODSH	Üyeyim	471	3,7626	,75607	<b>-2,293</b>	<b>,022*</b>
	Üye değilim	174	3,9150	,73075		
– ODU	Üyeyim	471	3,8252	,81634	<b>-2,305</b>	<b>,021*</b>
	Üye değilim	174	3,9911	,79832		
– DD	Üyeyim	471	3,8611	,83701	-1,856	,064
	Üye değilim	174	3,9966	,78113		
<b>Değişim yönetimi geneli</b>	Üyeyim	471	3,7698	,73638	<b>-2,635</b>	<b>,009*</b>
	Üye değilim	174	3,9410	,72051		

Tablo 22’ de öğretmenlerin sendikaya üyelik durumlarına göre ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB, ODSH, ODU, değişim yönetimi geneli ölçeklerinden sendikaya üyelik durumlarına göre aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bir başka ifadeyle; sendikaya üye olmayan öğretmenler değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB, ODSH, ODU ve değişim yönetimi genelinde farklı görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenlerin değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği DD ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

Tablo 23.

*Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=645)*

	Eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	s	MİN	Max	F	p	Fark
– ODİB	Önlisans	29	36,89	11,02	11	50	1,317	,269	
	Lisans	560	36,98	8,44	13	82			
	Lisansüstü	56	35,06	6,85	23	50			
– ODSH	Önlisans	29	39,14	9,78	10	500	<b>3,691</b>	<b>,025*</b>	<b>1-3</b>
	Lisans	560	38,23	7,37	10	58			
	Lisansüstü	56	35,51	7,29	20	50			
– ODU	Önlisans	29	39,51	10,50	10	50	<b>3,585</b>	<b>,028*</b>	<b>1-3</b>
	Lisans	560	38,93	8,01	10	72			
	Lisansüstü	56	35,95	7,70	19	50			
– DD	Önlisans	29	40,48	11,05	10	50	<b>4,288</b>	<b>,014*</b>	<b>1-3</b>
	Lisans	560	39,19	8,07	10	50			
	Lisansüstü	56	36,03	7,69	16	50			
<b>Değişim yönetimi geneli</b>	Önlisans	29	39,06	9,70	10	50	<b>3,767</b>	<b>,024*</b>	<b>1-3</b>
	Lisans	560	38,36	7,22	10	56			
	Lisansüstü	56	35,63	6,89	20	49			

Tablo 23’ de öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan Anova testi sonuçları verilmiştir. Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri ODSH, ODU, DD ve değişim yönetimi geneli ölçeklerinden eğitim düzeylerine göre aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Ön lisans mezunu öğretmenlerin ODSH, ODU, DD ve değişim yönetimi geneli ölçeklerinden aldıkları puanlar (lisans ve lisansüstü) mezunlara göre yüksek bulunmuş olup farklı görüşler bildirdikleri görülmüştür. Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB ölçeğinden eğitim düzeylerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Öğretmenler benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 24.

*Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Kurum Türüne Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=744)*

	<b>En son mezun oldukları kurum türü</b>		$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p
– ODİB	Eğitim Enstitüsü	39	36,92	8,64	18	50	,072	,975
	Eğitim Fakültesi	404	36,90	8,75	11	82		
	Fen Edebiyat Fakültesi	114	36,65	7,38	17	50		
	Diğer	88	36,50	8,37	13	50		
– ODSH	Eğitim Enstitüsü	39	38,56	7,74	12	50	,370	,775
	Eğitim Fakültesi	404	38,17	7,71	10	50		
	Fen Edebiyat Fakültesi	114	37,42	6,83	21	58		
	Diğer	88	37,95	7,41	11	50		
– ODU	Eğitim Enstitüsü	39	39,82	8,30	11	50	,571	,635
	Eğitim Fakültesi	404	38,81	8,28	10	50		
	Fen Edebiyat Fakültesi	114	37,98	6,95	22	50		
	Diğer	88	38,58	8,87	12	72		
– DD	Eğitim Enstitüsü	39	39,64	9,08	16	50	,254	,858
	Eğitim Fakültesi	404	38,91	8,58	10	50		
	Fen Edebiyat Fakültesi	114	38,61	6,77	24	50		
	Diğer	88	39,43	8,05	16	50		
<b>Değişim yönetimi geneli</b>	Eğitim Enstitüsü	39	38,84	7,51	13	50	,370	,775
	Eğitim Fakültesi	404	38,27	7,61	10	51		
	Fen Edebiyat Fakültesi	114	37,59	6,35	23	50		
	Diğer	88	38,07	7,36	12	56		

Tablo 24’ te öğretmenlerin en son mezun oldukları kurum türüne göre ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan Anova testi

sonuçları verilmiştir. Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri ODİB, ODSH, ODU, DD ve değişim yönetimi geneli ölçeklerinden en son mezun oldukları kurum türüne göre aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p<0,05$ ). Öğretmenler benzer yanıtlar vermişlerdir.

İlk hipotez olan “H1: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik bilgilerinin örgütsel değişime etkisi vardır.” araştırması için demografik özelliklere ait sonuçlar aşağıdaki tabloda incelenmiştir.

Tablo 25.

*H1: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik bilgilerinin örgütsel değişime etkisi vardır.” Hipotezi İncelemesi*

No	Değişken	Açıklama
1	Cinsiyet	Öğretmenlerin, değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği okulda değişim ihtiyacını belirleme ölçeğinden aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Kadın öğretmenlerin okulda değişim ihtiyacını belirleme ölçeğinden almış oldukları puanlar erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bir başka ifadeyle; öğretmenler okulda değişim ihtiyacını belirleme konusunda farklı yanıtlar vermişlerdir. Bir başka ifadeyle; kadın ya da erkek öğretmenler okulu değişim sürecine hazırlama, okulda değişimi uygulama, değişimi değerlendirme, değişim yönetimi genelinde benzer yanıtlar vermişlerdir.
2	Yaş	Öğretmenlerin; değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği okulda değişim ihtiyacını belirleme ölçeğinden aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). 20-30 yaş arasında bulunan öğretmenlerin okulda değişim ihtiyacını belirleme ölçeğinden almış oldukları puanlar (31-40, 41-50, 51-60, 61 ve üzeri) yaşlarında olan eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.
3	Branş	Öğretmenlerin; değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri okulda değişim ihtiyacını belirleme, okulu değişim sürecine hazırlama ve değişim yönetimi geneli ölçeğinden aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Okul öncesi öğretmenlerinin okulda değişim ihtiyacını belirleme, okulu değişim sürecine hazırlama ve değişim yönetimi geneli ölçeğinden aldıkları puanlar (Sınıf Öğretmeni, Din Kültürü A. B. Öğretmeni, Rehber Öğretmen ve Diğer branşlarda olan) öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.
4	Medeni durum	Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği okulda değişim ihtiyacını belirleme, okulu değişim sürecine hazırlama, okulda değişimi uygulama, değişimi değerlendirme, değişim yönetimi geneli ölçeklerinden medeni durumlarına göre aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p<0,05$ ).
5	Çocuk bulunma durumu	Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği okulda değişim ihtiyacını belirleme ölçeğinden çocuk bulunma durumlarına göre aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bir başka ifadeyle; çocuğu bulunmayan öğretmenler değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği okulda değişim ihtiyacını belirleme konusunda farklı görüş bildirmişlerdir.

Tablo 25 (Devamı).

6	Çocuk sayılarına göre	Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği okulda değişim ihtiyacını belirleme, okulu değişim sürecine hazırlama, okulda değişimi uygulama, değişimi değerlendirme, değişim yönetimi geneli ölçeklerinden çocuk sayılarına göre aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p<0,05$ ).
7	Meslekteki hizmet sürelerine	Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği okulda değişim ihtiyacını belirleme ölçeğinden meslekteki hizmet sürelerine göre aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). 0-5 yıl arasında meslekteki hizmet süreleri bulunan öğretmenlerin okulda değişim ihtiyacını belirleme ölçeğinden almış oldukları puanlar (6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl) meslekteki hizmet süreleri olan diğer öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.
8	Okuldaki hizmet sürelerine	Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği okulda değişim ihtiyacını belirleme, okulu değişim sürecine hazırlama, okulda değişimi uygulama, değişimi değerlendirme, değişim yönetimi geneli ölçeklerinden buldukları okuldaki hizmet sürelerine göre aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p<0,05$ ).
9	Sendikaya üyelik durumu	Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği okulda değişim ihtiyacını belirleme, okulu değişim sürecine hazırlama, okulda değişimi uygulama, değişim yönetimi geneli ölçeklerinden sendikaya üyelik durumlarına göre aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bir başka ifadeyle; sendikaya üye olmayan öğretmenler değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği okulda değişim ihtiyacını belirleme, okulu değişim sürecine hazırlama, okulda değişimi uygulama ve değişim yönetimi genelinde farklı görüşler bildirmişlerdir.
10	Eğitim düzeyi	Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri okulu değişim sürecine hazırlama, okulda değişimi uygulama, değişimi değerlendirme ve değişim yönetimi geneli ölçeklerinden eğitim düzeylerine göre aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Ön lisans mezunu öğretmenlerin okulu değişim sürecine hazırlama, okulda değişimi uygulama, değişimi değerlendirme ve değişim yönetimi geneli ölçeklerinden aldıkları puanlar (lisans ve lisansüstü) mezunlara göre yüksek bulunmuş olup farklı görüşler bildirdikleri görülmüştür.
11	En son mezun oldukları kurum türüne	Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri okulda değişim ihtiyacını belirleme, okulu değişim sürecine hazırlama, okulda değişimi uygulama, değişimi değerlendirme ve değişim yönetimi geneli ölçeklerinden en son mezun oldukları kurum türüne göre aldıkları puanlara ait ölçekten aldığı puanın istatistik değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p<0,05$ ).

Tabloda yer alan demografik özelliklerin değişime etkisi incelendiğinde okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, çocuk bulunma durumu, meslekteki hizmet süresi, sendikaya üyelik durumu ve eğitim düzeyi bakımından bir farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan medeni durum, çocuk sayıları, okuldaki hizmet süreleri ve en son mezun oldukları kurum türü değişkenlerinin değişim yönetimiyle bir farklılığı bulunamamıştır.

Bu yönüyle incelendiğinde demografik değişkenlerin çoğunluğunun (7/11) değişim yönetimi ve alt boyutlarında farklılık göstermektedir. Dolayısıyla H1 hipotezi kabul edilmiştir.

H1: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik bilgilerinin örgütsel değişime etkisi vardır. **(KABUL EDİLMİŞTİR)**

## Eğitim Yöneticilerinin Nicel Verilerine Ait Bulgular

### Sosyo-Demografik Bulgular

Araştırmaya katılım gösteren eğitim yöneticilerinin profillerine ilişkin demografik özellikleri sorulmuştur. Bunlar yöneticinin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, medeni durumu, aylık geliri, çalıştığı kurumu, lise ise okul türü, alanı, çalışılan kurumun ne tür olduğu, çalışmadaki süresi, bulunduğu kurumdaki süresi, kurumdaki görevi ve yöneticilikte geçirilen yılı şeklinde alınan cevapları içermektedir.

Tablo 26.

### Eğitim Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Demografik özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	10	10,1
	Erkek	89	89,9
Yaş	20-30 yaş	2	2,0
	31-40 yaş	37	37,4
	41-50 yaş	47	47,5
	51 ve üzeri yaş	13	13,1
			27,17±7,14
Eğitim durumu	Lisans	92	92,9
	Yüksek lisans	7	7,1
Medeni durum	Bekâr	7	7,1
	Evli	92	92,9
Aylık gelir	2500 TL - 3000 TL	24	24,2
	3000 TL - 4500 TL	54	54,5
	4500 TL - 6000 TL	18	18,2
	6000 TL ve üstü	3	3,0
Çalışılan kurum	İlkokul	44	44,4
	Ortaokul	25	25,3
Kurumdaki görevi	Lise	30	30,3
	Müdür yardımcısı	58	58,6
	Okul müdürü	41	41,4
Çalışılan kurum lise ise türü	Anadolu Lisesi	42	42,4
	Fen Lisesi	12	12,1
	Meslek Lisesi	43	43,4
Alan	Özel Eğitim Lisesi	2	2,0
	Sayısal	10	10,1
Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurum	Sözel	54	54,5
	Diğer	35	35,4
Çalışmadaki süresi	MEB	95	96,0
	Özel	4	4,0
	1-5 yıl	3	3,0
	6-10 yıl	7	7,1
Kurumdaki çalışma süresi	11-15 yıl	32	32,3
	16 yıl ve üzeri	57	57,6
	1 yıldan az	22	22,2
	1-5 yıl arası	54	54,5
Yöneticilikte geçirilen süre	6-10 yıl arası	8	8,1
	11-15 yıl arası	9	9,1
	16 yıl ve üzeri	6	6,1
Yöneticilikte geçirilen süre	1 yıldan az	12	2,1
	1-5 yıl arası	43	43,4

6-10 yıl arası	15	15,2
11-15 yıl arası	14	14,1
16 yıl ve üzeri	15	15,2

Tablo 26, eğitim yöneticilerinin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, medeni durumu, aylık geliri, çalıştığı kurum, lise ise okul türü, alanı, çalışılan kurum, çalışmadaki süre, kurumdaki süre, kurumdaki görevi ve yöneticilikte geçirilen yıl bilgilerinin dağılımlarını göstermektedir. Cinsiyetlerine göre (n=10) (%10,1) kadın, (n=89) (%89,9) erkek; yaşlarına göre (n=2) (%2,0) 20-30 yaş arası, (n=37) (%37,4) 31-40 yaş arası, (n=47) (%47,5) 41-50 yaş arası, (n=13) (%13,1) 51 ve üzeri, yaş ortalaması  $27,17 \pm 7,14$ ; eğitim durumlarına göre (n=92) (%92,9) lisans, (n=7) (%7,1) yüksek lisans; medeni durumlarına göre (n=7) (%7,1) bekâr, (n=92) (%92,9) evli; aylık gelirlerine göre (n=24) (%24,2) 2500 TL - 3000 TL, (n=54) (%54,5) 3000 TL - 4500 TL, (n=18) (%18,2) 4500 TL - 6000 TL, (n=3) (%3,0) 6000 TL ve üstü; çalışılan kuruma göre; (n=44) (%44,4) ilkokul, (n=25) (%25,3) ortaokul, (n=30) (%30,3) lise; kurumdaki görevine göre (n=58) (%58,6) müdür yardımcısı, (n=41) (%41,4) okul müdürü; lise ise okul türüne göre (n=42) (%42,4) Anadolu Lisesi, (n=12) (%12,1) Fen Lisesi, (n=43) (%43,4) Meslek Lisesi, (n=2) (%2,0) Özel Eğitim Lisesi; alana göre (n=10) (%10,1) sayısal, (n=54) (%54,5) sözel, (n=35) (%35,4) diğer; çalışılan kuruma göre (n=95) (%96,0) MEB, (n=4) (%4,0) özel; çalışmadaki süreye göre (n=3) (%3,0) 1-5 yıl arası, (n=7) (%7,1) 6-10 yıl arası, (n=32) (%32,3) 11-15 yıl arası, (n=57) (%57,6) 16 yıl ve üzeri; kurumdaki sürelerine göre (n=22) (%22,2) 1 yıldan az, (n=54) (%54,5) 1-5 yıl arası, (n=8) (%8,1) 6-10 yıl arası, (n=9) (%9,1) 11-15 yıl arası, (n=6) (%6,1) 16 yıl ve üzeri; yöneticilikte geçirilen sürelerine göre (n=12) (%12,1) 1 yıldan az, (n=43) (%43,4) 1-5 yıl arası, (n=15) (%15,2) 6-10 yıl arası, (n=14) (%14,1) 11-15 yıl arası, (n=15) (%15,2) 16 yıl ve üzeri olarak bulunmuştur.

### ***Tanımlayıcı İstatistikler, Normal Dağılım Bulguları ve T Testi ve Varyans***

#### ***Analizleri***

**Tanımlayıcı İstatistikler.** Araştırmada örgütsel atalet 14 madde ile incelemeye tabi tutulmuştur. Bu maddelerin değişkenler ve boyutlarına ilişkin ortalamaları ve standart sapmaları, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmış ve Tablo 27'de gösterilmiştir.



Tablo 27.

*Örgütsel Atalete Dair Tanımlayıcı İstatistikler*

	±	ss	Minimum	Maksimum
ÖAÖ	3,42	,36	2,21	5,00
BA	3,61	,57	2,00	5,00
DA	3,51	,43	1,86	5,00

Eğitim yöneticilerinin ÖAÖ'le ilgili sorularda likert modeli 1 ile 5 arası cevaplar toplanmıştır. Eğitim yöneticilerinin ifadelerine göre ÖAÖ için ortalaması 3,42 ve standart sapması 0,36 bulunmuştur. Verilen cevapların bulgular bazında eğilimine bakılacak olursak “Tamamen katılıyorum” ifadesi yakın görülmektedir. ÖAÖ boyutları arasında en yüksek ortalamaya sahip boyut ise 3,61 ile BA'dir. Bu boyut altında eğitim yöneticilerinin bilgi ataletlerinin yüksek düzeyde olduğu kanısına varılmıştır. Katılımcıların cevapları bu boyutta “Pek çok” ifadesinden yana olmuştur. En düşük ortalamanın 3,51 ile DA boyutu görülmektedir.

**Normal Dağılım Bulguları.** Uygun analiz yöntemlerinin seçimi için önce verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek gerekmektedir. Bu analizler sonucu veriler normal dağılmış olursa Parametrik, normal dağılmıyorsa Parametrik olmayan yöntemlere başvurulması planlanmıştır.

Eğer örneklem sayısı 30'dan küçük olsaydı Shapiro-Wilk testi kullanmış olacaktık. Fakat örnek sayısı 30'dan büyük olduğu için hesaplamalarımızda Kolmogorov-Smirnov testini kullanmış olduk. Kolmogorov-Smirnov testi sonucu anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olursa, verilerin normal dağıldığı varsayılır. Bundan başka kesin olarak normal dağılım sonucuna varmak için çarpıklık ve basıklık değerlerinin de hesaba katılması gerekmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılıma işaret etmesi için verilerin -1,00 ile +1,00 değerleri arasında seyretmesi gerekir (Gürbüz, 2007). Normalliğe dönük olarak, veri setinde uç değerler incelenmiş ve analizden yapılmayacak ölçek bulunmamıştır. Elimizde ölçek sayısı 99 olmuştur. Tablo 28'de normalliğe dair veriler ÖAÖ için 0,15, şeklindedir. ÖAÖ değerlerin 0,05'ten büyük olduğu için dağılımın normale uygun olduğu sonucuna varılmıştır.



Tablo 28.

*Tek-Örnekleme Kolmogorov-Smirnov Testi*

		Örgütsel Atalet
Normal Parametreler <sup>a,b</sup>	Ort.	3,0714
	S.S.	,04321
	Keskinlik	,101
En uç noktalar	Positive	,101
	Negative	-,077
	Çarpıklık	,668
Dağılım ölçüleri	Basıklık	3,135
	Asimptotik Anlamlılık (2-yönlü)	,15
a. Test dağılımı normaldir		
b. Veriden Hesaplanmıştır		

Özetle, ÖAÖ çarpıklık değerine göre normaldir. ÖAÖ Kolmogorov-Smirnov testine göre normallik göstermektedir. Elde edilen verilere göre analizler parametrik yöntemlerle yapılmıştır.

**Güvenirlilik Analizi ve Faktör Analizi Sonuçları.** Araştırmanın ölçeğindeki sorular için güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek sorularındaki güvenilirlik için Cronbach's Alpha testi kullanılmıştır. Cronbach Alfa katsayısına ait değerlendirmede ölçüt;  $0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçeğin güvenilirliğinin olmadığıdır.  $0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçeğin düşük güvenilirlik göstermesidir.  $0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçeğin oldukça güvenilir olduğudur.  $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olarak kabul edilmiştir. Ölçeklere ait soruların Cronbach Alpha değer durumları Tablo 30-31'de bulunmaktadır. Bu araştırma için kullanılmış her iki ölçeğe ait güvenilirlik değerlerinin sosyal bilimler alanındaki kabul edilebilirlik durumunda olduğu ifade edilebilir.

***Güvenirlilik Analizi***

Tablo 29.

*Örgütsel Atalet Ölçeğinin Güvenirlilik Analizi*

Güvenirlilik Analizi	
Cronbach's Alpha	N of Items
,642	14

ÖAÖ Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizin sonucunda Cronbach's Alpha değeri 0,642 bulunmuştur.

Tablo 30.

*Örgütsel Atalet Ölçeği Maddelerine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları*

	Cronbach's Alpha
Madde1	,629
Madde2	,613
Madde3	,643
Madde4	,619
Madde5	,609
Madde6	,660
Madde7	,652
Madde8	,648
Madde9	,599
Madde10	,635
Madde11	,583
Madde12	,594
Madde13	,612
Madde14	,632

Alpha katsayısı 0,642 olduğundan dolayı, ölçek, oldukça güvenilir bulunmaktadır. Değişkende güvenilirlik çok az miktarda azalmış olsa bile bu fark iyimserlik yaklaşımıyla kabul edilebilir. Bundan dolayı ölçek içinde değişkenler bulunabilir. Diğer bir ifade ile ölçeğin içinden herhangi bir değişken eksiltilmesine gerek bulunmamaktadır. Ayrıca ölçek güvenilirlik düzeyi yüksek bulunmuştur.

***Faktör Analizi***

Toplanan verinin faktör analizi uygunluğu test edilmesinde KMO and Bartlett's Testi kullanılmıştır.

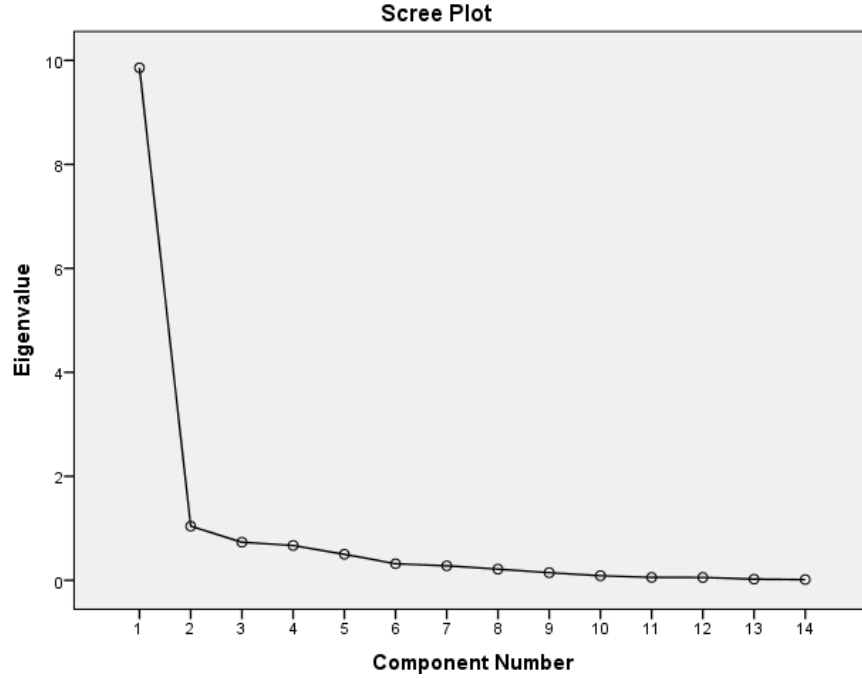
Tablo 31.

*Örgütsel Atalet Ölçeği Örneklem Uygunluğu*

<b>KMO and Bartlett's Test</b>		
Kaiser-Meyer-Olkin değeri		,681
Bartlett Değeri	Ki-kare	482,830
	df	91
	Sig.	,000

KMO and Bartlett's küresellik test sonuçları incelendiğinde ( $p < 0,05$ ), faktörlere ait analizlerin uygunluğu görülmüştür (Tatlıdil, 2002).

Şekil 9.

*Örgütsel Atalet Ölçeği Scree Plot*

Şekil 9'da da görüleceği üzere eğri düzleşip devam etmiş ve plato değeri bulunmuştur. Buna göre ölçek 2 faktörlü bulunmuştur. Faktör yapısı incelendiğinde ikinci faktör sonrası eğrilik doğrusal hal almaktadır.

Tablo 32.

*Örgütsel Atalet Ölçeği Faktör Matrisi*

Total Variance Explained							
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		Extraction Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings <sup>a</sup>
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	3,587	25,619	25,619	3,587	25,619	25,619	3,184
2	2,500	17,856	43,475	2,500	17,856	43,475	2,971
3	1,642	11,730	55,205				
4	1,163	8,308	63,513				
5	,895	6,392	69,904				
6	,852	6,084	75,988				
7	,673	4,807	80,795				
8	,639	4,564	85,359				
9	,592	4,231	89,590				
10	,438	3,129	92,719				
11	,364	2,602	95,321				
12	,252	1,797	97,117				
13	,215	1,538	98,655				
14	,188	1,345	100,000				

Araştırmanın ölçeğine faktör yapısı için analiz yapılmış, analizin neticesinde özdeğer (eigenvalue değeri) 1 değerinin üstünde ise 2 bileşenli bulunduğu ortaya çıkmıştır. Birinci bileşenin ölçeğe göre ölçme özelliği %25,61 iken ikinci bileşen %17,85 değeri ile açıklanabilmektedir. Her iki ölçeğin ölçmeye çalıştığı kısım yaklaşık %43,47 olarak açıklanabilmektedir.

Tablo 33.

*Örgütsel Atalet Ölçeği Pattern Matrisi*

<b>Pattern Matrix<sup>a</sup></b>		
	Component	
	1	2
Madde7	-,797	
Madde3	,768	
Madde6	-,733	
Madde8	-,673	
Madde4	,518	
Madde10		
Madde12		,735
Madde11		,689
Madde5		,615
Madde13		,600
Madde2		,584
Madde9		,529
Madde14		,483
Madde1		

Tablodaki 33'te bulunan maddelerin bileşenleri altında yer alan değerler irdelendiğinde; (7, 3, 6, 8, 4) numarayla gösterilen cümlelerin birinci faktör, (12, 11, 5, 13, 2, 9, 14, 1) numarayla ifade edilen cümleler ise ikinci faktörde üst düzeyde anlamlandırma değeri göstermektedir.

***T Testi ve Varyans Analizleri***

Ölçeği dolduran eğitim yöneticilerinin sosyo-demografik bilgileri ile örgütsel atalet ölçeği geneli ve alt boyutları t-testi ve varyans analizi bu kısımda yer verilmiştir.

Tablo 34.

*Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=99)*

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	t	p
– BA	Kadın	10	32,42	4,26	,359	,720
	Erkek	89	31,84	4,91		
– DA	Kadın	10	30,71	5,00	,747	,457
	Erkek	89	29,39	5,34		
<b>Atalet Ölçek Geneli</b>	Kadın	10	31,57	3,51	,663	,509
	Erkek	89	30,61	4,38		

\*p>0,05

Tablo 34’ te eğitim yöneticilerinin cinsiyetlerine göre ölçeklerden aldığı puanın karşılaştırması amacıyla yapılmış bağımsız örneklem t testi sonucu bulunmaktadır. Tablo 34 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden cinsiyetlerine göre aldığı puanlar içinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Bir başka ifadeyle; kadın ya da erkek eğitim yöneticileri BA, DA ve ÖAÖ genelinde benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 35.

*Eğitim Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=99)*

	Yaş	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p
– BA	20-30 yaş	2	35,71	2,02	34	37	1,092	,356
	31-40 yaş	37	31,89	5,10	22	50		
	41-50 yaş	47	32,24	4,10	24	38		
	51 ve üzeri yaş	13	30,11	6,45	20	38		
– DA	20-30 yaş	2	24,28	4,04	21	27	1,219	,307
	31-40 yaş	37	29,18	5,58	18	50		
	41-50 yaş	47	30,30	4,84	18	38		
	51 ve üzeri yaş	13	28,46	6,01	21	41		
<b>Atalet Ölçek Geneli</b>	20-30 yaş	2	30,00	1,01	29	30	,780	,508
	31-40 yaş	37	30,54	4,67	24	50		
	41-50 yaş	47	31,27	3,65	22	38		
	51 ve üzeri yaş	13	29,28	5,51	22	36		

\*p>0,05

Tablo 35 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden yaş değişkenine göre aldığı puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 36.

*Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=99)*

	Eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	s	t	p
Eğitimdurumu	Lisans	92	32.09	4.85	1,436	,154
	Yüksek lisans	7	29.38	4.11		
	Lisans	92	29.56	5.17	,280	,780
	Yüksek lisans	7	28.98	7.31		
	Lisans	92	30.83	4.29	,977	,331
	Yüksek lisans	7	29.18	4.37		

\*p&gt;0,05

Tablo 36’ da eğitim yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre ölçekten aldığı puanın karşılaştırması amacıyla yapılmış bağımsız örneklem t testi sonucu bulunmaktadır. Eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden eğitim düzeylerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Eğitim yöneticileri benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 37.

*Eğitim Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=99)*

	Medeni durum	n	$\bar{x}$	s	t	p
- BA	Bekar	7	31.63	5.79	-,154	,878
	Evli	92	31.92	4.79		
- DA	Bekar	7	31.22	6.41	,879	,382
	Evli	92	29.39	5.23		
Atalet Ölçek Geneli	Bekar	7	31.42	5.75	,454	,651
	Evli	92	30.66	4.20		

\*p&gt;0,05

Tablo 37’ de eğitim yöneticilerinin medeni durumlarına göre ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden medeni durumlarına göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Bir başka ifadeyle; evli ya da bekâr eğitim yöneticileri BA, DA ve ÖAÖ genelinde benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 38.

*Eğitim Yöneticilerinin Aylık Gelirlerine Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=99)*

	Aylık gelir	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p
– BA	2500-3000	24	31.01	4.68	22	38	2,088	,107
	3000-4500	54	32.30	5.16	20	50		
	4500-6000	18	32.85	3.63	27	38		
	6000 ve üstü	3	26.19	2.18	24	28		
– DA	2500-3000	24	29.40	6.38	18	41	1,105	,351
	3000-4500	54	29.25	5.12	22	37		
	4500-6000	18	31.11	4.08	20	30		
	6000 ve üstü	3	25.71	5.15	22	38		
<b>Atalet Ölçek Geneli</b>	2500-3000	24	30.20	4.40	22	38	1,918	,132
	3000-4500	54	30.78	4.44	22	50		
	4500-6000	18	31.98	3.35	25	37		
	6000 ve üstü	3	25.95	3.29	22	27		

\*p&gt;0,05

Tablo 38’ de eğitim yöneticilerinin aylık gelirlerine göre ölçekten aldığı puanın karşılaştırması amacıyla yapılmış Anova testi sonucu bulunmaktadır. Tablo 38 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden aylık gelirlerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Katılımcılar benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 39.

*Eğitim Yöneticilerinin Çalıştıkları Kurumlara Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=99)*

	Çalışılan kurum	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p
– BA	ilkokul	44	32.53	5.35	20	50	,800	,452
	Ortaokul	25	31.02	4.52	22	38		
	Lise	30	31.71	4.28	21	38		
– DA	ilkokul	44	29.80	6.06	21	50	,117	,890
	Ortaokul	25	29.20	4.20	20	37		
	Lise	30	29.38	5.07	18	35		
<b>Atalet Ölçek Geneli</b>	ilkokul	44	31.16	5.12	22	50	,507	,604
	Ortaokul	25	30.11	3.13	22	36		
	Lise	30	30.54	3.84	22	36		

\*p&gt;0,05

Tablo 39’ a bakıldığında eğitim yöneticilerinin çalıştıkları kurumlara göre ölçekten aldığı puanın karşılaştırması amacıyla yapılmış Anova testi sonucu bulunmaktadır. Tablo 40 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ

geneli ölçeklerinden çalıştıkları kurumlara göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Katılımcılar benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 40.

*Eğitim Yöneticilerinin Çalıştığı Kurum Lise ise Okul Türüne Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=99)*

	Lise Türü	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p
- BA	Anadolu Lisesi	42	31,12	3,94	20	37	1,942	,128
	Fen lisesi	12	34,88	2,54	28	37		
	Meslek lisesi	43	31,86	5,74	21	50		
	Özel Eğitim	2	31,42	8,08	25	37		
- DA	Anadolu Lisesi	42	28,57	4,87	18	41	1,132	,340
	Fen lisesi	12	28,92	5,17	22	37		
	Meslek lisesi	43	30,63	5,74	21	50		
	Özel Eğitim	2	29,28	3,03	27	31		
Atalet Ölçek Geneli	Anadolu Lisesi	42	29,84	3,48	22	37	1,104	,352
	Fen lisesi	12	31,90	3,09	27	37		
	Meslek lisesi	43	31,24	5,15	22	50		
	Özel Eğitim	2	30,35	5,55	26	34		

\* $p>0,05$

Tablo 40' ta eğitim yöneticilerinin çalıştığı kurum lise ise okul türüne göre ölçekten aldığı puanın karşılaştırması amacıyla yapılmış Anova testi sonucu bulunmaktadır. Tablo 40 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden çalıştığı kurum lise ise okul türüne göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Katılımcılar benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 41.

*Eğitim Yöneticilerinin Alanlarına Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=99)*

	Alanı	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p
- BA	Sayısal	10	32,71	4,68	24	38	1,024	,363
	Sözel	54	31,27	4,24	21	38		
	Diğer	35	32,65	5,67	20	50		
- DA	Sayısal	10	27,57	5,63	20	37	,752	,474
	Sözel	54	29,70	4,39	18	37		
	Diğer	35	29,79	6,43	18	50		
Atalet Ölçek Geneli	Sayısal	10	30,14	4,40	22	37	,404	,669
	Sözel	54	30,48	3,35	22	36		
	Diğer	35	31,22	5,49	22	50		

\* $p>0,05$



Tablo 41’ de eğitim yöneticilerinin alanlarına göre ölçekten aldığı puanın karşılaştırması amacıyla yapılmış Anova testi sonucu bulunmaktadır. Tablo 41 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden alanlarına göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Katılımcılar benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 42.

*Eğitim Yöneticilerinin Çalıştıkları Kurumlara Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=99)*

		Çalışılan kurum	n	$\bar{x}$	s	t	p
-	BA	MEB	95	31,51	4,41	-4,181	,000*
		Özel	4	41,07	5,99		
-	DA	MEB	95	29,29	4,86	-2,145	,034*
		Özel	4	35,00	11,69		
<b>Atalet Ölçek Geneli</b>		MEB	95	30,40	3,80	-3,695	,000*
		Özel	4	38,03	8,65		

\* $p>0,05$

Tablo 42’ de eğitim yöneticilerinin çalıştıkları kurumlara göre ölçeklerden aldıkları puanın karşılaştırması amacıyla yapılmış bağımsız örneklem t testi sonucu bulunmaktadır. BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden çalıştıkları kurumlara göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Bir başka ifadeyle; özel okulların eğitim yöneticileri BA, DA ve ÖAÖ genelinde farklı yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 43.

*Eğitim Yöneticilerinin Çalıştıkları Sürelere Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=99)*

		Çalıştıkları süre	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p
-	BA	1-5 yıl	3	32,85	3,77	30	37	,673	,571
		6-10 yıl	7	30,81	3,58	25	35		
		11-15 yıl	32	32,81	5,09	24	50		
		16 yıl ve üzeri	57	31,47	4,88	20	38		
-	DA	1-5 yıl	3	26,19	7,04	21	34	,547	,652
		6-10 yıl	7	28,36	3,02	22	31		
		11-15 yıl	32	29,82	5,43	22	50		
		16 yıl ve üzeri	57	29,67	5,41	18	41		
<b>Atalet Ölçek Geneli</b>		6-10 yıl	7	29,59	2,09	26	32	,457	,713
		11-15 yıl	32	31,31	4,69	25	50		

---

16 yıl ve üzeri      57   30,57   4,33   22   38

---

\*p&gt;0,05

Tablo 43 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin çalıştıkları sürelerle göre ölçekten aldığı puanların karşılaştırması amacıyla yapılmış Anova testi sonucu bulunmaktadır. Eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden çalıştıkları sürelerle göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Katılımcılar benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 44.

*Eğitim Yöneticilerinin Kurumdaki Sürelerine Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=99)*

	Kurumdaki süre	n	$\bar{x}$	S	Min	Max	F	p	Fark
- BA	1 yıldan az	22	33,11	5,44	24	50	2,094	,088	
	1-5 yıl	54	31,03	4,28	21	37			
	6-10 yıl	8	32,67	4,48	25	38			
	11-15 yıl	9	34,92	3,57	28	38			
	16 yıl ve üzeri	6	29,76	7,30	20	38			
- DA	1 yıldan az	22	30,97	7,47	18	50	1,660	,166	
	1-5 yıl	54	28,96	4,42	21	37			
	6-10 yıl	8	29,10	4,82	24	35			
	11-15 yıl	9	31,90	3,97	24	37			
	16 yıl ve üzeri	6	26,19	3,90	20	31			
Atalet Ölçek Geneli	1 yıldan az	22	32,04	5,71	22	50	2,550	,044*	4-5
	1-5 yıl	54	30,00	3,39	22	35			
	6-10 yıl	8	30,89	3,88	25	36			
	11-15 yıl	9	33,41	3,30	27	37			
	16 yıl ve üzeri	6	27,97	5,33	22	35			

\*p&gt;0,05

Tablo 44' te eğitim yöneticilerinin kurumdaki sürelerine göre ölçekten aldığı puanın karşılaştırması amacıyla yapılmış Anova testi sonucu bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde eğitim yöneticilerinin ÖAÖ geneli ölçeğinden kurumdaki sürelerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Kurumdaki süreleri 11-15 yıl arası olan eğitim yöneticilerinin ÖAÖ genelinde almış oldukları puanların ortalaması kurumdaki süreleri (1 yıldan az, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 16 yıl ve üzeri) olan eğitim yöneticilerinden daha yüksektir. Eğitim yöneticilerinin BA, DA ölçeklerinden kurumdaki sürelerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Katılımcılar benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 45.

*Eğitim Yöneticilerinin Kurumdaki Görevlerine Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=99)*

	Kurumdaki görev	n	$\bar{x}$	S	Min	Max	F	p
– BA	Müdür Yardımcısı	58	31,60	4,29	21	38	,550	,460
	Okul Müdürü	41	32,33	5,54	20	50		
– DA	Müdür Yardımcısı	58	29,60	5,18	18	41	,033	,856
	Okul Müdürü	41	29,40	5,54	18	50		
<b>Atalet Ölçek Geneli</b>	Müdür Yardımcısı	58	30,60	3,93	22	38	,092	,762
	Okul Müdürü	41	30,87	4,81	22	50		

\*p&gt;0,05

Tablo 45' e bakıldığında eğitim yöneticilerinin kurumdaki görevlerine göre ölçekten aldığı puanın karşılaştırması amacıyla yapılmış Anova testi sonucu bulunmaktadır. Tablo 45 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeğinden kurumdaki görevlerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Katılımcılar benzer yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 46.

*Eğitim Yöneticilerinin Yöneticilikte Geçirilen Sürelerine Göre Ölçekten Aldıkları Puanların Karşılaştırılması (n=99)*

	Yöneticilikte geçirilen süreler	n	$\bar{x}$	S	Min	Max	F	p
– BA	1 yıldan az	12	34,04	6,49	27	50	,981	,422
	1-5 yıl	43	31,66	3,93	22	37		
	6-10 yıl	15	30,66	3,96	25	37		
	11-15 yıl	14	32,65	5,57	22	38		
	16 yıl ve üzeri	15	31,42	5,76	20	38		
– DA	1 yıldan az	12	31,78	8,08	21	50	1,449	,224
	1-5 yıl	43	28,60	4,56	18	37		
	6-10 yıl	15	28,47	4,84	18	37		
	11-15 yıl	14	31,32	5,05	22	38		
<b>Atalet Ölçek Geneli</b>	16 yıl ve üzeri	15	29,71	4,95	20	35	1,599	,181
	1 yıldan az	12	32,91	6,47	25	50		
	1-5 yıl	43	30,13	3,56	22	37		
	6-10 yıl	15	29,57	3,06	22	34		
	11-15 yıl	14	31,99	4,23	25	38		
	16 yıl ve üzeri	15	30,57	4,91	22	36		

\*p&gt;0,05

Tablo 46’ da eğitim yöneticilerinin yöneticilikte geçen sürelerine göre ölçekten aldığı puanın karşılaştırması amacıyla yapılmış Anova testi sonucu bulunmaktadır. Tablo 46 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin ÖAÖ geneli ölçeğinden kurumdaki sürelerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Katılımcılar benzer yanıtlar vermişlerdir.

İkinci hipotez olan “H2: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin demografik bilgilerinin ÖAÖ’e etkisi vardır.” incelenmesi için demografik özelliklere ait sonuçlar aşağıdaki tabloda incelenmiştir.

Tablo 47.

*H2: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin demografik bilgilerinin örgütsel atalet etkisi vardır.” Hipotezi İncelemesi*

No	Değişken	Açıklama
1	Cinsiyet	Eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden cinsiyetlerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı <b>bir fark olmadığı</b> tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).
2	Yaş	Eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden yaşlarına göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı <b>bir fark olmadığı</b> tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).
3	Medeni durum	BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden medeni durumlarına göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı <b>bir fark olmadığı</b> tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).
4	Çalıştıkları sürelerine göre	Eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden çalıştıkları sürelerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı <b>bir fark olmadığı</b> tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).
5	Eğitim düzeylerine göre	Eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden eğitim düzeylerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı <b>bir fark olmadığı</b> tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).
6	Aylık gelirlerine göre	Eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden aylık gelirlerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı <b>bir fark olmadığı</b> tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).
7	Çalıştıkları kurumlara göre	Eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden çalıştıkları kurumlara göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı <b>bir fark olmadığı</b> tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).
8	Çalıştığı kurum lise ise okul türüne göre	Eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden çalıştığı kurum lise ise okul türüne göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı <b>bir fark olmadığı</b> tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).
9	Alanlarına göre	Eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden alanlarına göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı <b>bir fark olmadığı</b> tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).
10	Çalıştıkları kurumlara göre (Resmi / özel)	BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden çalıştıkları kurumlara göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı <b>fark olduğu</b> tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Bu farkla özel okullarda görevli yöneticilerdeki ataletin MEB okullarındaki yöneticilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.
11	Kurumdaki sürelerine göre	Eğitim yöneticilerinin ÖAÖ geneli ölçeğinden kurumdaki sürelerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı <b>bir fark bulunduğu</b> tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Kurumdaki süreleri 11-15 yıl arası olan eğitim yöneticilerinin ÖAÖ genelinde almış oldukları puanların ortalaması kurumdaki süreleri (1 yıldan az, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 16 yıl ve üzeri) olan eğitim yöneticilerinden daha yüksektir.
12	Kurumdaki görevlerine göre	Eğitim yöneticilerinin BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeğinden kurumdaki görevlerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı <b>bir fark olmadığı</b> tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).
13	Yöneticilikte geçirdikleri sürelerine göre	Eğitim yöneticilerinin ÖAÖ geneli ölçeğinden kurumdaki sürelerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı <b>bir fark olmadığı</b> tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Tabloda yer alan okullarda görev yapan yöneticilerin demografik bilgilerinin ÖAÖ'e etkisi incelendiğinde okullarda görev yapan yöneticilerin çalıştıkları kurumlara göre (resmi/özel) ve kurumdaki sürelerine göre bir farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan geriye kalan tüm değişkenlerde bir farklılık bulunamamıştır.

Bu yönüyle incelendiğinde demografik değişkenlerin çok az kısmının (2/13) ÖAÖ ve alt boyutlarında farklılık göstermektedir. Geriye kalan çoğunluğun ÖAÖ ve alt boyutlarında bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla H2 hipotezi kısmi kabul edilmiştir.

H2: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin demografik bilgilerinin ÖAÖ'e etkisi vardır.”(**KISMİ KABUL EDİLMİŞTİR**)

### ***Korelasyon Analizleri***

Bu kısımda araştırmada kullanılan ölçeklere ait ortalama ve standart sapmalarıyla birlikte korelasyon analizleri de verilmiştir.

Tablo 48.

#### ***Ölçeklerin Ortalama ve Standart Sapmaları***

<b>Ölçekler</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>s</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
ODİB	36,81	8,45	11	82
ODSH	37,80	7,51	10	58
ODU	38,69	8,14	10	72
DD	38,97	8,23	10	50
<b>Değişim Yönetimi Geneli</b>	38,16	7,35	10	56
BA	31,90	4,83	20	50
DA	29,52	5,30	18	50
<b>Atalet Ölçek Geneli</b>	30,71	4,29	22	50

Araştırma kapsamına alınan eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri ODİB, ODSH, ODU, DD ve değişim yönetimi geneli, ÖAÖ alt ölçekleri BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçeklerinden aldıkları puanlara ait ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değer gibi tanımlayıcı istatistikler Tablo 48'de verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ODİB alt ölçeğinden  $\bar{x}=36,81\pm 8,45$  puan aldıkları saptanmış olup ölçekten en düşük 11, en yüksek ise 82 puan,

ODSH alt ölçeğinden  $\bar{x}=37,80\pm 7,51$  puan aldıkları saptanmış olup ölçekten en düşük 10, en yüksek ise 58 puan,

ODU alt ölçeğinden  $\bar{x}=38,69\pm 8,14$  puan aldıkları saptanmış olup ölçekten en düşük 10, en yüksek ise 72 puan,

DD alt ölçeğinden  $\bar{x}=38,97\pm 8,23$  puan aldıkları saptanmış olup, ölçekten en düşük 10, en yüksek ise 50 puan,

Değişim yönetimi geneli ölçeğinden  $\bar{x}=38,16\pm 7,35$  puan aldıkları saptanmış olup ölçekten en düşük 10, en yüksek ise 56 puan,

Araştırma kapsamına alınan eğitim yöneticilerinin BA alt ölçeğinden  $\bar{x}=31,90\pm 4,83$  puan aldıkları saptanmış olup ölçekten en düşük 20, en yüksek ise 50 puan,

DA alt ölçeğinden  $\bar{x}=29,52\pm 5,30$  puan aldıkları saptanmış olup ölçekten en düşük 18, en yüksek ise 50 puan,

ÖAÖ geneli ölçeğinden  $\bar{x}=30,71\pm 4,29$  puan aldıkları saptanmış olup ölçekten en düşük 22, en yüksek ise 50 puan olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre öğretmenlerin yanıtladığı DD ölçeğinin ortalamasının eğitim yöneticilerinin ise BA ölçeği ortalamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 49.

*Örgütsel Değişim ve Örgütsel Atalet Ölçekleri Arasındaki Korelasyon*

		Okulda değişim ihtiyacını belirleme	Okulu değişim sürecine hazırlama	Okulda değişimi uygulama	Değişimi değerlendirme	Değişim yönetimi geneli	BA	Deneyim ataleti	Örgütsel atalet geneli
Okulda değişim ihtiyacını belirleme	r	1							
	p								
Okulu değişim sürecine hazırlama	r	<b>,744**</b>	1						
	p	<b>,000</b>							
Okulda değişimi uygulama	r	<b>,638**</b>	<b>,870**</b>	1					
	p	<b>,000</b>	<b>,000</b>						
Değişimi değerlendirme	r	<b>,606**</b>	<b>,807**</b>	<b>,900**</b>	1				
	p	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>					
Değişim yönetimi geneli	r	<b>,789**</b>	<b>,971**</b>	<b>,949**</b>	<b>,886**</b>	1			
	p	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>				
BA	r	,014	-,020	-,003	-,010	-,010	1		
	p	,892	,843	,978	,919	,924			
Deneyim ataleti	r	-,018	-,097	-,104	-,047	-,088	<b>,436**</b>	1	
	p	,862	,337	,304	,641	,386	<b>,000</b>		
Örgütsel atalet geneli	r	-,003	-,072	-,066	-,035*	-,060	<b>,832**</b>	<b>,862**</b>	1
	p	,975	,482	,517	,730	,556	<b>,000</b>	<b>,000</b>	

\*\*p<0,01, \*p<0,05

Tablo 49 incelendiğinde okulda değişim ihtiyacını belirleme ve

- Okulu değişim sürecine hazırlama arasında pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir, ( $r= 0.752, p<.01$ ).
- Okulda değişimi uygulama arasında pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir, ( $r= 0.647, p<.01$ ).
- Değişimi değerlendirme arasında pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir, ( $r= 0.612, p<.01$ ).
- Değişim yönetimi geneli arasında pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir, ( $r= 0.831, p<.01$ ).

Okulu değişim sürecine hazırlama ve

- Okulda değişimi uygulama arasında pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir, ( $r= 0.875, p<.01$ ).
- Değişimi değerlendirme arasında pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir, ( $r= 0.812, p<.01$ ).
- Değişim yönetimi geneli arasında pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir, ( $r= 0.944, p<.01$ ).

Okulda değişimi uygulama ve

- Değişimi değerlendirme arasında pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir, ( $r= 0.902, p<.01$ ).
- Değişim yönetimi geneli arasında pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir, ( $r= 0.942, p<.01$ ).

Değişimi değerlendirme ve değişim yönetimi geneli arasında pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir, ( $r= 0.916, p<.01$ ).

BA ve DA arasında pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir, ( $r= 0.663, p<.01$ ).

BA ve ÖAÖ geneli arasında pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir, ( $r= 0.868, p<.01$ ).

DA ve ÖAÖ geneli arasında pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir, ( $r= 0.947, p<.01$ ).

Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri ODİB, ODSH, ODU, DD ve değişim yönetimi geneli ölçekleri arasındaki ilişkiye baktığımızda değişkenlerden biri arttığında bir diğeri de artmaktadır. Okuldaki değişim ihtiyacını belirleme ile değerlendirme arasında en düşük ilişki tespit edilirken ( $r= 0.612$ ,  $p<.01$ ) ODSH ile değişim yönetimi geneli arasında en yüksek ilişki tespit edilmiştir ( $r= 0.944$ ,  $p<.01$ ).

Diğer taraftan ÖAÖ alt ölçekleri BA, DA ve ÖAÖ geneli ölçekleri arasındaki ilişkiye baktığımızda değişkenlerden biri arttığında bir diğeri de artmaktadır. Korelasyon tablosuna bakarak sonuçları değerlendirdiğimizde örgütsel değişim ve ÖAÖ ölçekleri arasında ilişki bulunmamaktadır. Buna göre araştırmanın H3 hipotezi kanıt bulunamadığı için kabul edilmemiştir.

H3: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşleri ile yöneticilerin atalet düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. (**KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI**).

### *Regresyon Analizleri*

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri ODİB, ODSH, ODU, DD ve değişim yönetimi geneli ölçeklerinden aldıkları puanların ÖAÖ ölçeğinden aldıkları puanları etkilemesine ait regresyon testi aşağıdaki ANOVA tablosunda incelenmiştir.

Tablo 50.

*Örgütsel Değişim Ölçeğinden Alınan Puanların ve Örgütsel Atalet Ölçeğinden Alınan Puanları Yordamasına İlişkin ANOVA Tablosu*

Model		Karelerin Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Sig.
1	Regression	3,166	4	,792	1,329	<b>,257<sup>b</sup></b>
	Residual	440,181	739	,596		
	Total	443,347	743			

a. Dependent Variable: MTatalet

b. Predictors: (Constant), MTdegyont, Mokdegisim, Moksurec, Mokuygulama

Yukarıdaki ANOVA tablosunda anlamlılık değeri 0.257 çıkmıştır ( $p<.05$ ). Dolayısıyla öğretmenlerin ÖDÖ'nden alınan görüşleri yöneticilerin ÖAÖ algılarına bir etkisi bulunmamaktadır. Tablo 50'ye bakıldığında araştırmaya katılan değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri ODİB, ODSH, ODU, DD ve değişim yönetimi geneli



ölçeklerinden aldıkları puanların ÖAÖ ölçeğinden aldıkları puanları yordamasına ilişkin kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Buna göre örgütsel değişim ve ÖAÖ ölçekleri arasında herhangi bir etkinin veya yordamlamanın olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde değişim yönetimi ölçeğinin alt boyutları olan ODİB, ODSH, ODU, DD ve değişim yönetimi geneli ile ÖAÖ ölçeğinin BA ve DA alt boyutları arasında da herhangi bir etki veya ilişki bulunmamaktadır. Sonuçları değerlendirdiğimizde araştırmanın hipotezleri olan H4, H4a, H4b, H4c ve H4d kabul edilmemiştir.

H4: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisi vardır. **(KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI).**

H4a Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin ODİB boyutunun ataletin BA ve DA boyutlarına etkisi vardır. **(KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI).**

H4b: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin ODSH boyutunun ataletin BA ve DA boyutlarına etkisi vardır. **(KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI).**

H4c: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin okulda değişimi uygulama boyutunun ataletin BA ve DA boyutlarına etkisi vardır. **(KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI).**

H4d: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin DD boyutunun ataletin BA ve DA boyutlarına etkisi vardır. **(KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI).**

Tablo 51.

*Araştırma Hipotezlerinin Genel İncelenmesi*

No	Hipotezler	Durumu
1	H1: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik bilgilerinin örgütsel değişime etkisi vardır.	KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI
2	H2: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin demografik bilgilerinin örgütsel atalete etkisi vardır.	KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI
3	H3: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşleriyle yöneticilerin atalet düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.	KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI

Tablo 51 (Devamı).

4	H4: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisi vardır.	KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI
5	H4a Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin okulda değişim ihtiyacını belirleme boyutunun ataletin BA ve deneyim ataleti boyutlarına etkisi vardır.	KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI
6	H4b: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin okulu değişim sürecine hazırlama boyutunun ataletin BA ve deneyim ataleti boyutlarına etkisi vardır.	KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI
7	H4c: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin okulda değişimi uygulama boyutunun ataletin BA ve deneyim ataleti boyutlarına etkisi vardır.	KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI
8	H4d: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin değişimi değerlendirme boyutunun ataletin BA ve deneyim ataleti boyutlarına etkisi vardır.	KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI

## Nitel Verilere Ait Bulgular

### *Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Bulguları*

Bu bölümde veriler öğretmenlerden nitel metodla elde edilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlere onların profillerine ilişkin demografik özellikleri sorulmuştur. Bu sorular, cinsiyet, yaş, branş, medeni durum, çocuğu olup olmadığı, çocuk sayısı, meslekteki hizmet süresi, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, sendikaya üyelik durumu, eğitim düzeyi ve en son mezun olduğu kurum türüne ilişkin soruları içermektedir.

Tablo 52.

### *Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları-III*

Demografik özellikler	n	%	
Cinsiyet	Kadın	34	47,9
	Erkek	37	52,1
Yaş	20-30 yaş	17	23,9
	31-40 yaş	28	39,4
	41-50 yaş	19	26,8
	51-60 yaş	4	5,6
	61 ve üzeri yaş	3	4,2
		22,67±1,02	

Tablo 52 öğretmenlerin cinsiyet ve yaş bilgilerinin dağılımlarını göstermektedir. Cinsiyetlerine göre (n=34) (%47,9) kadın, (n=37) (%52,1) erkek; yaşlarına göre (n=17) (%23,9) 20-30 yaş arası, (n=28) (%39,4) 31-40 yaş arası, (n=19) (%26,8) 41-50 yaş arası, (n=4) (%5,6) 51-60 yaş arası, (n=3) (%4,2) 61 ve üzeri, yaş ortalaması 22,67±1,02, olarak bulunmuştur.

Tablo 53.

*Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları-IV*

Demografik özellikler	n	%	
Branş	Sosyal Bilimler (Tarih-Edebiyat-Coğrafya)	24	33,8
	Fen Bilimleri	9	12,7
	Matematik	11	15,5
	Yabancı Dil	5	7,0
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	2,8
	Meslek Dersleri	15	21,1
	Rehberlik	1	1,4
	Müzik	1	1,4
	Beden Eğitimi	3	4,2
	Meslekteki hizmet süresi	1-5 yıl	51
5-10 yıl		17	23,9
11 yıl ve üzeri		3	4,2
Bulunduğu okuldaki hizmet süresi	0-5 yıl	26	36,6
	6-10 yıl	14	19,7
	11-15 yıl	6	8,5
	16-20 yıl	6	8,5
	Toplam	71	100,0
Sendikaya üyelik durumu	Üyeyim	49	69,0
	Üye değilim	22	31,0
Eğitim düzeyi	Lisans	63	88,7
	Lisansüstü	8	11,3
	Eğitim Enstitüsü	3	4,2
En son mezun olduğu kurum türü	Eğitim Fakültesi	34	47,9
	Fen Edebiyat Fakültesi	22	31,0
	Diğer	12	16,9
	Toplam	71	100,0

Tablo 53 öğretmenlerin branş, meslekteki hizmet süresi, bulunduğu okuldaki hizmet süresi bilgilerinin dağılımlarını göstermektedir. Branşlarına göre (n=24) (%33,8) Sosyal Bilimler (Tarih-Edebiyat-Coğrafya), (n=9) (%12,7) Fen Bilimleri, (n=11) (%15,56) Matematik, (n=5) (%7,0) Yabancı Dil, (n=2) (%2,8) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, (n=15) (%21,1) Meslek Dersleri, (n=1) (%1,4) Fen Bilimleri, (n=1)

(%1,4) Müzik, (n=3) (%4,2) Beden Eğitimi; meslekteki hizmet sürelerine göre (n=51) (%71,8) 1-5 yıl arası, (n=17) (%23,9) 5-10 yıl arası, (n=3) (%4,2) 11 yıl ve üzeri; bulunduğu okuldaki hizmet sürelerine göre (n=26) (%36,6) 0-5 yıl arası, (n=14) (%19,7) 6-10 yıl arası, (n=6) (%8,5) 11-15 yıl arası, (n=6) (%8,5) 16-20 yıl arası olarak bulunmuştur. Sendikaya üyelik durumlarına göre (n=49) (%69,0) sendikaya üye, (n=22) (%31,0) sendikaya üye değil; eğitim düzeylerine göre (n=63) (%88,7) lisans, (n=8) (%11,3) lisansüstü; en son mezun olduğu kurum türüne göre (n=3) (%4,2) eğitim enstitüsü, (n=34) (%47,9) eğitim fakültesi, (n=22) (%31,0) fen edebiyat fakültesi, (n=12) (%16,9) diğer eğitim kurumları olarak bulunmuştur.

### ***Öğretmenlerin Değişim Yönetimi Görüşlerine İlişkin Bulgular***

#### **Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişimi İsteyip İstememe Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Tablo 54.

*Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişimi İsteyip İstememesine İlişkin Görüşleri (n=71)*

<b>Kodlar</b>	<b>Yöneticinin değişim istemesi</b>
Öğretmen Görüş 01:	✓
Öğretmen Görüş 02:	✓
Öğretmen Görüş 03:	✓
Öğretmen Görüş 04:	✓
Öğretmen Görüş 05:	✓
Öğretmen Görüş 06:	✓
Öğretmen Görüş 07:	✓
Öğretmen Görüş 08:	✓
Öğretmen Görüş 09:	✓
Öğretmen Görüş 10:	✓
Öğretmen Görüş 11:	✓
Öğretmen Görüş 12:	✓
Öğretmen Görüş 13:	✓
Öğretmen Görüş 14:	✓
Öğretmen Görüş 15:	—
Öğretmen Görüş 16:	✓
Öğretmen Görüş 17:	✓
Öğretmen Görüş 18:	✓
Öğretmen Görüş 19:	✓
Öğretmen Görüş 20:	✓
Öğretmen Görüş 21:	✓
Öğretmen Görüş 22:	✓
Öğretmen Görüş 23:	✓
Öğretmen Görüş 24:	✓
Öğretmen Görüş 25:	✓
Öğretmen Görüş 26:	✓
Öğretmen Görüş 27:	✓

Tablo 54 (Devamı).

Öğretmen Görüş 28:	✓
Öğretmen Görüş 29:	✓
Öğretmen Görüş 30:	✓
Öğretmen Görüş 31:	✓
Öğretmen Görüş 32:	✓
Öğretmen Görüş 33:	✓
Öğretmen Görüş 34:	✓
Öğretmen Görüş 35:	✓
Öğretmen Görüş 36:	✓
Öğretmen Görüş 37:	✓
Öğretmen Görüş 38:	✓
Öğretmen Görüş 39:	✓
Öğretmen Görüş 40:	✓
Öğretmen Görüş 41:	✓
Öğretmen Görüş 42:	✓
Öğretmen Görüş 43:	✓
Öğretmen Görüş 44:	✓
Öğretmen Görüş 45:	✓
Öğretmen Görüş 46:	✓
Öğretmen Görüş 47:	✓
Öğretmen Görüş 48:	✓
Öğretmen Görüş 49:	✓
Öğretmen Görüş 50:	-
Öğretmen Görüş 51:	✓
Öğretmen Görüş 52:	✓
Öğretmen Görüş 53:	✓
Öğretmen Görüş 54:	✓
Öğretmen Görüş 55:	✓
Öğretmen Görüş 56:	✓
Öğretmen Görüş 57:	✓
Öğretmen Görüş 58:	✓
Öğretmen Görüş 59:	✓
Öğretmen Görüş 60:	✓
Öğretmen Görüş 61:	✓
Öğretmen Görüş 62:	✓
Öğretmen Görüş 63:	✓
Öğretmen Görüş 64:	✓
Öğretmen Görüş 65:	✓
Öğretmen Görüş 66:	✓
Öğretmen Görüş 67:	✓
Öğretmen Görüş 68:	✓
Öğretmen Görüş 69:	✓
Öğretmen Görüş 70:	✓
Öğretmen Görüş 71:	✓
<b>n</b>	<b>69</b>
<b>f(%)</b>	<b>97,18</b>

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin örgütsel değişim yönetimleri konusundaki görüşlerini analiz ettiğimizde eğitim yöneticilerinin değişimi isteyip istememesinin (97,18% ) ilk sırada olduğu görülmektedir. Katılımcılar, görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Yönetim değişimin faydalı olduğuna inanır. Yönetici okulda değişim sağlamak istiyor.”(Ö1, 1)

“Yönetim değişime ve yeniliklere son derece açıktır.” (Ö2, 1)

“Yönetici ve yönetim değişime gayet açıktır. Bunu yaparken de herkesle iletişime geçerek yapar.” (Ö3, 1)

“Değişime çok açıktır. Değişimi istemektedir. Sürekli toplantılar yapar.” (Ö4, 1)

“Yöneticimiz değişimlere ve yeniliklere oldukça sıcak bakmaktadır. Bunun içinde her yıl çeşitli çalışmalar yapmaktadır.” (Ö5, 1)

“Yöneticimiz değişime açık biridir. Bunun için birçok çalışma yaptı.” (Ö6, 1)

“Evet. Değişime açık”. (Ö7, 1)

“Evet”(Ö8, 1)

“Olumludur. Evet istiyor.” (Ö9, 1)

“Değişime açık ve yenilikçi bir yapıya sahiptir.” (Ö10, 1)

“Okulumuzda yöneticiler ve yönetim değişime açıktır. Yöneticimiz okulda gerek fiziki, gerek başarı açısından değişim istemektedir. Bu konuda toplumun çeşitli kesimleri olmasa da öğretmenlere toplantı yapılmaktadır.” (Ö11, 1)

“Yönetimin değişimi çok açık olduğu, her değişimin okulumuza yansımaları ve uygulanmasını, öğrenci ve veliler ile toplantıların yapıldığı, biz ilkesi ön planda olduğu bir okulda çalışıyorum.” (Ö12, 1)

“Yönetim değişime çok açıktır. Okulda değişimler yapmak için özellikle öğretmenlerin görüşlerine önem vermektedir.” (Ö13, 1)

“Yöneticimiz yeniliklere açık ve daha iyi eğitim vermek için çok çaba harcıyor.” (Ö14, 1)

“Okuldaki değişimleri yönetici ve yönetimin bakışı izlenimlerim doğrultusunda oldukça pozitifdir. Özellikle okulla ilgili değişikliklerin okulu her anlamda ileri taşıdığı düşüncesi yönetimce hâkim olduğundan bu anlamda bir hayli aktif bir yönetim vardır.” (Ö16, 1)

“Her türlü değişime ve yeniliğe açıktırlar.” (Ö17, 1)

“Okul yönetimimiz gerek fiziki, gerek sosyal kültürel vb. Tüm alanlarda değişiklik ve yeniliğe açık olup, kendileri de yenilikler için aktif çalışmaktadırlar”. (Ö18, 1)

“Değişime açık bir yönetim var. İşbirliği ve istişare yapılıyor.” (Ö19, 1)

“Yöneticimiz değişim istemekte.” (Ö20, 1)

“Okulumuzda yönetici ve yönetimin değişime bakış açısı olumlu yönde, bunun için öğretmen, öğrenci ve velilerle iş birliği yapıyor.” (Ö21, 1)

“Değişimden yana olumlu”(Ö22, 1)

“Değişime yönetici ve yönetim olumlu yaklaşmaktadır. Yöneticimiz okulumuzda değişim sağlamak istiyor. Yöneticimiz değişim istemektedir.” (Ö23, 1)

“Okul idaremiz bilim ve teknolojiyi güncel olarak takip ediyor. Toplantılar yaparak çeşitli konularda bilgi veriyor.” (Ö24, 1)

“Teknolojik gelişmeler takip edilmekte ve okulumuzla paylaşılmakta. Her zaman istiyor, okul aile birliği üyeleri ve velileri bilgilendiriyor. Toplantılar yapılmakta”(Ö25, 1)

“Değişim konusunda idarenin çok aktif olduğunu düşünmüyorum. Genellikle yönetmelik bazlı çözüm önerileri ile karşılaşıyoruz. Öğrenci ve veliler ile bilgilendirme toplantıları yapıyor.” (Ö26, 1)

“Değişime açıklar. Velilerle sık sık toplantı yapıyor.” (Ö27, 1)

“Gerekli veli ve öğretmenlerin toplantıları yapılıyor. Atölyelerin güncellenmesi konusunda kararlar alınıyor. Yani değişim istiyor.” (Ö28, 1)

“Okulumuz ve okul idarecilerimiz değişime açıktır. Her daim değişiklik yapılıyor.” (Ö29, 1)

“Yapıyor toplantı sık sık. Değişim talep etmektedir.” (Ö30, 1)

“İstemektedir.” (Ö31, 1)

“Bazen”(Ö32, 1)

“Yöneticimiz her alanda değişime bizlere destek vermektedir. Toplantılar yapılmaktadır.” (Ö33, 1)

“Değişim için gerekli ortam sağlanmaktadır. Her alanda değişimi ve yeniliğe açık bir idaremiz var.” (Ö34, 1)

“Yönetim değişime çok açık değil.” (Ö35, 1)

“Yöneticimiz okulda değişim sağlamak istiyor. Velilerle ve öğrencilerle toplantılar yapılıyor.” (Ö36, 1)

“Yönetmelik tabanlı bir yönetim anlayışı var. Öğrenci ve veli bilgilendirme toplantıları yapılmaktadır.” (Ö37, 1)

“Seminer programlarının artırılarak yapılan çalışmalar öğrencilerin gelişimi açısından olumlu bir değişim sürecidir. Kısmen de olsa değişim istenmektedir.” (Ö38, 1)

“Değişim yönünde çabalar olmakta.” (Ö39, 1)

“Mümkün olduğunca değişim istemektedir.” (Ö40, 1)

“Evet”(Ö41, 1)

“Evet”(Ö42, 1)

“Evet”(Ö43, 1)

“Yöneticimiz sorumlu öğretmenlerle konuşma yapar. Yönetmelik gereği mecburen yılda 2 kez yapmakta olduğu veli toplantısı, genelde değişim istemektedir.” (Ö44, 1)

“Yönetim değişime sıcak bakıyor. Değişim istiyor.” (Ö45, 1)

“Tamamen değişim odaklı bir yöneticiye sahibiz. Sürekli yenilik ve gelişen teknolojiyi hedef almıştır.” (Ö46, 1)

“Yöneticimiz okulda değişimi sağlamak için gerekli çalışmaları yapmaktadır.” (Ö47, 1)

“Okul yöneticimiz değişimin ne denli gerekli olduğunun farkında olan ve bunu en değerli şekilde yapmaya çalışan bir yöneticidir.” (Ö48, 1)

“Okul öğrenci ve veli işbirliği içindeki birliktelikte çözüm daha kolay olacaktır. Veli toplantılarına gelmeye tenezzül etmeyen veli ile değişimi gerçekleştirmek zor olacaktır.” (Ö49, 1)

“Evet istemektedir.” (Ö51, 1)

“Eğitimi olumlu yönde etkileyecek her türlü değişimi yapıyor.” (Ö52, 1)

“Evet değişim istemektedir.” (Ö53, 1)

“Yönetim değişime her zaman açık”(Ö54, 1)

“Yeniliklere açık bir görüş bulunmaktadır.” (Ö55, 1)

“İyi değişimi destekler nitelikte. İstemektedir.” (Ö56, 1)

“Okulda değişim sağlamak istiyor. Toplantılar düzenlemektedir.” (Ö57, 1)

“Evet, istiyor. Değişim için gerekli iş ve işlemleri yapmakta ve yaptırmaktadır.” (Ö58, 1)

“Yöneticiler değişim istemektedir.” (Ö59, 1)

“Değişime açık. Eğitime katkısı olacak, herkesi değerlendirme çabasındalar.” (Ö60, 1)

“Evet, toplantılar yapıyor.” (Ö61, 1)

“Yönetim değişime açıktır. Toplantılar yapılıyor.” (Ö62, 1)

“İstemektedir. Öğretmenler ve veliler değişim konusunda bilgilendirilmekte. Doğal olarak öğrenciler de bilgilendirilmektedir.” (Ö63, 1)

“Evet sağlamakta” (Ö64, 1)

“Değişim adına bir gayret vardır.” (Ö65, 1)

“Yönetimin değişikliğe kapalı olduğunu düşünmüyorum. Olması gerekenlerin uygulanması açısından, evet istemektedir.” (Ö66, 1)

“Yöneticimiz geldiği günden beri olumlu yönde değişim ve gelişim çalışmaları yapmıştır.” (Ö67, 1)

“Okulumuz yönetimi değişime açık ve okul-çevre işbirliğine önem veren bir anlayışla çalışmalarını yürütüyor.” (Ö68, 1)

“Okul yöneticilerim değişim her türlüüne sıcak bakmaktadır.” (Ö69, 1)

“Olumlu, evet, evet, hayır” (Ö70, 1)

“Gelişen teknoloji ve sürekli değişen sanayi ürün, bilimsel teknolojilerden dolayı okulumuzun değişime bakış açısı sürekli yenilenebilir niteliktedir. Okulumuzun meslek lisesi olmasından dolayı ve sanayiye ara eleman yetiştirdiğinden dolayı okulumuz öğretmenleri ve idare veli ve öğrencilerle sürekli iletişim halinde bulunmaktadır.” (Ö71, 1)

Yukarıdaki tablo değerinin yüksek çıkması (97,18%) ve öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere eğitim yöneticileri örgütsel değişimi istediklerini belirtmektedirler. Diğer bir ifade ile okullarda değişimi isteyen bir yönetim kadrosu olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim ve öğretim açısından olumlu bir süreçtir. Eğitimde yeni paradigmanın ortaya çıktığı günümüzde okulların bu değişme ayak uydurması çok önemli olgudur. Özellikle yöneticilerin bu konuda istekli ve değişime açık olması umut verici bir durum olarak değerlendirilmektedir.

### **Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişim Alanını Belirleyip Belirleyememelerine İlişkin Bulgular**

Tablo 55.

*Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişim Alanını Belirleyip Belirleyememelerine İlişkin Görüşleri (n=71)*

Kodlar	Okulda değişim alanını belirleme
Öğretmen Görüş 01:	✓
Öğretmen Görüş 02:	✓
Öğretmen Görüş 03:	✓
Öğretmen Görüş 04:	✓
Öğretmen Görüş 05:	✓
Öğretmen Görüş 06:	✓



Tablo 55 (Devamı).

Öğretmen Görüş 07:	✓
Öğretmen Görüş 08:	✓
Öğretmen Görüş 09:	✓
Öğretmen Görüş 10:	✓
Öğretmen Görüş 11:	✓
Öğretmen Görüş 12:	✓
Öğretmen Görüş 13:	✓
Öğretmen Görüş 14:	✓
Öğretmen Görüş 15:	-
Öğretmen Görüş 16:	✓
Öğretmen Görüş 17:	✓
Öğretmen Görüş 18:	✓
Öğretmen Görüş 19:	✓
Öğretmen Görüş 20:	✓
Öğretmen Görüş 21:	✓
Öğretmen Görüş 22:	✓
Öğretmen Görüş 23:	✓
Öğretmen Görüş 24:	✓
Öğretmen Görüş 25:	✓
Öğretmen Görüş 26:	✓
Öğretmen Görüş 27:	✓
Öğretmen Görüş 28:	✓
Öğretmen Görüş 29:	✓
Öğretmen Görüş 30:	✓
Öğretmen Görüş 31:	✓
Öğretmen Görüş 32:	✓
Öğretmen Görüş 33:	✓
Öğretmen Görüş 34:	✓
Öğretmen Görüş 35:	✓
Öğretmen Görüş 36:	✓
Öğretmen Görüş 37:	✓
Öğretmen Görüş 38:	✓
Öğretmen Görüş 39:	✓
Öğretmen Görüş 40:	✓
Öğretmen Görüş 41:	✓
Öğretmen Görüş 42:	✓
Öğretmen Görüş 43:	✓
Öğretmen Görüş 44:	✓
Öğretmen Görüş 45:	✓
Öğretmen Görüş 46:	✓
Öğretmen Görüş 47:	✓
Öğretmen Görüş 48:	✓
Öğretmen Görüş 49:	-
Öğretmen Görüş 50:	-
Öğretmen Görüş 51:	✓
Öğretmen Görüş 52:	✓
Öğretmen Görüş 53:	✓
Öğretmen Görüş 54:	✓
Öğretmen Görüş 55:	✓
Öğretmen Görüş 56:	✓
Öğretmen Görüş 57:	✓
Öğretmen Görüş 58:	✓
Öğretmen Görüş 59:	✓
Öğretmen Görüş 60:	✓
Öğretmen Görüş 61:	✓
Öğretmen Görüş 62:	✓

Tablo 55 (Devamı).

Öğretmen Görüş 63:	✓
Öğretmen Görüş 64:	✓
Öğretmen Görüş 65:	✓
Öğretmen Görüş 66:	✓
Öğretmen Görüş 67:	✓
Öğretmen Görüş 68:	✓
Öğretmen Görüş 69:	✓
Öğretmen Görüş 70:	✓
Öğretmen Görüş 71:	✓
<b>n</b>	<b>68</b>
<b>f(%)</b>	<b>95,77</b>

Eğitim yöneticilerinin (95,77%'i) okulda değişim alanını belirleyip belirleyememeleri görüşü ikinci sırada gelmektedir. Katılımcıların bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Değişimin hangi alanlarda olacağını belirler. Tamamen değişim olmasa da kısmen olmaktadır.” (Ö1, 3)*

*“Değişimin hangi alanlarda gerçekleşeceğini belirler. Bunu yaparken de bizlerden fikir alır.” (Ö2, 3)*

*“Belirler. Gayet iyi değerlendiriyorum. Evet.” (Ö3, 3)*

*“Fiziki boyutuna önem verir. Başarıyı artırmak için de uğraşır.” (Ö4, 3)*

*“Okula geldiğinden beri birçok değişiklik yaptı ve bu değişiklikler tam da okulun ihtiyacına göre yapıldı. Farklı fikirlere de açık olduğu için mantıklı bir gerekçesi olduğu sürece değişim yapılması belirlenmiş alanlarda değiştirilebilir.” (Ö5, 3)*

*“Evet”(Ö6, 3)*

*“Fiziki ve başarıyı artırıcı”(Ö7, 3)*

*“Genelde belirler. Mümkün olduğunca değiştiriyor”(Ö8, 3)*

*“Evet. Elinden geldiğince değiştirmeye çalışıyor.” (Ö9, 3)*

*“Evet”(Ö10, 3)*

*“Evet, alanları belirler. Fakat pek değişmez.” (Ö11, 3)*

*“Belirli alanlarda değişime açık olmakta, değişim alanlarında değişime gitmesi arzusu mevcut ancak sistem gereği bu değişimler fazla sonuçlanmamaktadır.” (Ö12, 3)*

*“Okulda hangi alanlarda değişim gerçekleşeceğini öğretmenlere danışarak belirler. Bir alanın değişmesine karar verilirse o gerçekleştirilir, yarım kalmaz.” (Ö13, 3)*

*“Değişimin yapılacağı alanları belirliyor.” (Ö14, 3)*

*“Okuldaki değişimler noktasında yöneticimiz belirlediği alanlarla ilgili, tüm öğretmenler ya da ilgili öğretmenlerle bilgi alışverişi yapar. Onların görüşlerini alır, değişime açıktır.” (Ö16, 3)*

*“Fiziki, sosyal ve kültürel alanlarda yenilikler yapar ve bizimle paylaşır.” (Ö17, 3)*

*“Yönetici değişim durumlarını belirler. Aktif çalışmalar yaparak değişimin gerçekleşmesini sağlar.” (Ö18, 3)*

*“Birlikte belirlemeye çalışır.” (Ö19, 3)*

“Değiştirmek istediği şeyler var tabiki. Fakat değişim tek yönlü değildir. Herkesin bu sürece dahil olması gerekir. Öğrenci veli ve çevre olanaklarının kısıtlı olması değişim isteğini ve sonucunu olumsuz etkilemekte.” (Ö20, 3)

“Değişim alanlarının belirlenmesi değişiminin yönünü belirler. Planlı çalışmayı sağlar. Hangi verilerin toplanacağı ve hangi çalışmaların olacağı konusunda yol gösterir.” (Ö21, 3)

“Evet kısmi olarak değişiklik oluyor” (Ö22, 3)

“Yöneticimiz okulda değişimin hangi alanlarda gerçekleşeceğini belirler. Değişimin yapılması belirlenmiş alanları değiştiriyor.” (Ö23, 3)

“Değiştiriyor.” (Ö24, 3)

“Belirleniyor, sene başı zümre toplantılarında ve bu konuda uzman öğreticilerin çalışmalarıyla, değerlendiriyor.” (Ö25, 3)

“Değişimler yönetmeliğe uygun olduğu kadar uygulanabilir.” (Ö26, 3)

“Bizimle iletişim halinde birlikte karar veriyoruz neler değişmesi gerektiğine” (Ö27, 3)

“Gerekli ödenek ve veli ile işbirliği yapabiliyorsak belirlenen alanlarda değişim olabiliyor” (Ö28, 3)

“Her alanda yönetmeliğe uygun olarak yapar.” (Ö29, 3)

“İhtiyaç duyulan alanlarda yapmaktadır.” (Ö30, 3)

“Belirliyor. Değiştirebiliyor.” (Ö31, 3)

“Bazen” (Ö32, 3)

“Belirler. Okulun her alanında yeterli değişim yapılmaktadır.” (Ö33, 3)

“Okulun her alanında yeterli değişiklik yapılmaktadır. Değişim yapılmış alanlarda değişim yapılmamaktadır.” (Ö34, 3)

“Öğretmenler değişim alanları belirler ve idareye sunar. Bazı durumlarda değişime direnç ile karşılaşabiliyoruz.” (Ö35, 3)

“Meslek lisesi olduğundan teknoloji üzerinde gelişimini sağlıyor.” (Ö36, 3)

“Belirler ve yönetmeliğe uygun olarak düzenler.” (Ö37, 3)

“Kesin olarak belirlenmez. Kısmen değişim gerçekleşmektedir.” (Ö38, 3)

“Kısmen” (Ö39, 3)

“Evet” (Ö40, 3)

“Evet” (Ö41, 3)

“Belirler. Değişikliği belirlediği alanda yapar” (Ö42, 3)

“Evet belirler.” (Ö43, 3)

“Değişimden kastınız olması gereken teknolojik gelişmelerin ders içeriklerine aktarılması değil mi? O halde bu teknolojilerin derslere aksetmesi için ödenek gerekmektedir.” (Ö44, 3)

“Yönetim, eğitim, öğretim.” (Ö45, 3)

“Eğitim odaklı tüm değişimi ve gelişimi destekleyecek şekilde hareket etmektedir.” (Ö46, 3)

“Her alanda köklü bir değişimin gerçekleşmesini istemektedir. Kısmen. Geçmiş yıllara nazaran bir ilerleme fark etmekteyim.” (Ö47, 3)

“Bizim için gerekli alan ve disiplinleri bilir ve bunun değişmesi için gerekli uygulamaları yapar.” (Ö48, 3)

“Evet” (Ö51, 3)

*“Hangi alanda değişime ihtiyaç varsa önce onu belirler ve gerektiğinde değiştirebilmektedir.” (Ö52, 3)*

*“%90 oranında değiştirmeye çalışıyor” (Ö53, 3)*

*“Belirler” (Ö54, 3)*

*“Okuldaki herkesin görüşü alınarak okuldaki yapılacak değişiklikleri belirler. İmkanlar dahilinde okulda yenilikler yapılıyor.” (Ö55, 3)*

*Eğitim, öğretim ve sosyal etkinlikler (Ö56, 3)*

*“Belirler. Değişime ayak uydurabilmektedir.” (Ö57, 3)*

*“Okulda yapılacak tüm değişimler, okul yöneticisine aittir.” (Ö58, 3)*

*“Belirler, olumlu, kısmen” (Ö59, 3)*

*“Evet, öğrencilerin daha iyi bir eğitim alıp iyi üniversitelere gitmesini düşünmektedir.” (Ö60, 3)*

*“Öğrenci davranışları, evet.” (Ö61, 3)*

*“Kendileri de belirler, öğretmenlerde belirler.” (Ö62, 3)*

*“Görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi ve eğitimsel süreçlerin iyi işlemesi bakımından görülen aksaklıkların vurgulanması konusunda gayretlerini görüyorum.” (Ö63, 3)*

*“Evet değiştirmeye çalışıyor.” (Ö64, 3)*

*“Öncelikle değişim atölyelerden başlamalı” (Ö65, 3)*

*“Evet, belirlemektedir. Yaptığı tüm uygulamalar yönetmelikte mevcut modellere dayandığından ve de olması gerekenler olduğundan şahsım adına neden yapıyoruz gibi bir yaklaşım sergilemiyorum pek. Evet değiştirebiliyor.” (Ö66, 3)*

*“Belirlenen alanlarda belirtilmiş ve değişim yapılmıştır.” (Ö67, 3)*

*“Evet. Genellikle belirler. Ancak yine personelin değişim yapmayı planladığı alanlara destek de veriyor.” (Ö68, 3)*

*“Evet değiştirebiliyor.” (Ö69, 3)*

*“Evet, çok iyi, evet” (Ö, 3)*

*“Yönetici değişime olumlu bakmaktadır. Meslek lisesi olduğumuz için sürekli yenilenme içerisinde olduğumuz için, idarede bu yönde olumlu bakış açısı görülmektedir.” (Ö1, 3)*

Yukarıdaki tablo değerinin yüksek çıkması (95,77%) ve öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere okulda değişim alanını belirlemede yöneticilerin etkin olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle değişim konusunda istekli olan yöneticilerin aynı zamanda değişim alanlarını belirlemesi de kendi içinde uyumlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

## Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişimin Devamını İsteyip İstememelerine İlişkin Bulgular

Tablo 56.

*Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişimin Devamını İsteyip İstememelerine İlişkin Görüşleri (n=71)*

Kodlar	Yöneticinin değişimin devamını istemesi
Öğretmen Görüş 01:	✓
Öğretmen Görüş 02:	✓
Öğretmen Görüş 03:	✓
Öğretmen Görüş 04:	✓
Öğretmen Görüş 05:	✓
Öğretmen Görüş 06:	✓
Öğretmen Görüş 07:	✓
Öğretmen Görüş 08:	✓
Öğretmen Görüş 09:	✓
Öğretmen Görüş 10:	✓
Öğretmen Görüş 11:	✓
Öğretmen Görüş 12:	✓
Öğretmen Görüş 13:	✓
Öğretmen Görüş 14:	✓
Öğretmen Görüş 15:	-
Öğretmen Görüş 16:	✓
Öğretmen Görüş 17:	✓
Öğretmen Görüş 18:	✓
Öğretmen Görüş 19:	✓
Öğretmen Görüş 20:	✓
Öğretmen Görüş 21:	✓
Öğretmen Görüş 22:	✓
Öğretmen Görüş 23:	✓
Öğretmen Görüş 24:	✓
Öğretmen Görüş 25:	✓
Öğretmen Görüş 26:	✓
Öğretmen Görüş 27:	✓
Öğretmen Görüş 28:	✓
Öğretmen Görüş 29:	✓
Öğretmen Görüş 30:	✓
Öğretmen Görüş 31:	✓
Öğretmen Görüş 32:	✓
Öğretmen Görüş 33:	✓
Öğretmen Görüş 34:	✓
Öğretmen Görüş 35:	✓
Öğretmen Görüş 36:	✓
Öğretmen Görüş 37:	✓
Öğretmen Görüş 38:	✓
Öğretmen Görüş 39:	✓
Öğretmen Görüş 40:	✓
Öğretmen Görüş 41:	✓
Öğretmen Görüş 42:	✓
Öğretmen Görüş 43:	✓
Öğretmen Görüş 44:	✓
Öğretmen Görüş 45:	✓
Öğretmen Görüş 46:	✓
Öğretmen Görüş 47:	✓

Tablo 56 (Devamı).

Öğretmen Görüş 48:	✓
Öğretmen Görüş 49:	-
Öğretmen Görüş 50:	-
Öğretmen Görüş 51:	✓
Öğretmen Görüş 52:	✓
Öğretmen Görüş 53:	✓
Öğretmen Görüş 54:	✓
Öğretmen Görüş 55:	✓
Öğretmen Görüş 56:	✓
Öğretmen Görüş 57:	✓
Öğretmen Görüş 58:	✓
Öğretmen Görüş 59:	✓
Öğretmen Görüş 60:	✓
Öğretmen Görüş 61:	✓
Öğretmen Görüş 62:	✓
Öğretmen Görüş 63:	✓
Öğretmen Görüş 64:	✓
Öğretmen Görüş 65:	✓
Öğretmen Görüş 66:	✓
Öğretmen Görüş 67:	✓
Öğretmen Görüş 68:	✓
Öğretmen Görüş 69:	✓
Öğretmen Görüş 70:	✓
Öğretmen Görüş 71:	✓
<b>n</b>	<b>68</b>
<b>f(%)</b>	<b>95,77</b>

Eğitim yöneticilerinin (95,77% ile ) değişimin devamını isteyip istememeleri üçüncü sırada gelmektedir. Katılımcıların bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Devam etmesini istiyor. Değişime ihtiyacı olan alanların belirlenmesinde bütün paydaşlardan yardım alması gerekir. Bizim görüşlerimizi değerlendirir.” (Ö1, 5)*

*“Evet düşünüyor. Bizim görüşlerimizi değerlendirir. Sıkıntıları toplantıda bazen bireysel paylaşır. Kimse ondan korkmaz. Böyle bir ortam yaratmadı hiç, kendisiyle paylaşımında bulunabiliyoruz ve saygı duyuyoruz” (Ö2, 5)*

*“Kesinlikle kendini ve bilgileri güncellemelidir. Görüşlerim onun için tabiki de önemlidir ve değerlidir. Kesinlikle sıkıntılar paylaşılır. Hayır korkmaz.” (Ö3, 5)*

*“Evet korkmaz. Rahatça her şey ifade edilir.” (Ö4, 5)*

*“Yönetimimiz değişikliklere sıcak baktığı için okulumuzda süregelen değişiklikler var ve halen de devam etmekte. Gerekli noktalarda öğretmen görüşlerine de yer verir.” (Ö5, 5)*

*“Yöneticimiz ile her türlü konu hakkında konuşulabilir. Değişik fikirlere açık bir insandır. İnsanların farklı görüşlerini önemser.” (Ö6, 5)*

*“Fikirlerini paylaşır.” (Ö7, 5)*

*“Evet. Görüşlerimizi değerlendirir. Uygun olanları kullanır.” (Ö8, 5)*

*“Ortak görüş çerçevesinde hareket ederek değişimin devamı için gerekleri yapmaya çalışır (Korkutmadan)” (Ö9, 5)*

*“Evet.” (Ö10, 5)*

“Yöneticimiz değişimin devam etmesi gerektiğini düşünür. Fakat kararlılıkta devam etmez. Görüşlerimizi değerlendirir, bizimle bazen paylaşır, hiç kimse ondan korkmaz.” (Ö11, 5)

“Evet düşünüyör. Paylaşım çok önemli, bizimle de görüşleri ve görüşlerimizi gayet değerlendirir. Korku yoktur.” (Ö12, 5)

“Yöneticilerimiz değişimlere olumlu bakıyor. Değişimden önce, değişim esnasında ve sonrasında öğretmen görüşlerine başvururlar.” (Ö13, 5)

“Görüşlerini ve isteklerini öğretmenlerle paylaşır. Sorunlara ortak çözüm arar.” (Ö14, 5)

“Yöneticimiz değişimin her daim devam etmesi fikrindedir. Bu açıdan gündemi de takip ederek bizlerle iletişim halinde olmalıdır.” (Ö16, 5)

“Öğretmenlerin düşüncelerine saygılıdır. Sıkıntıları öğretmenler paylaşır. Öğretmenler yönetimden korkmazlar.” (Ö17, 5)

“Yöneticimiz değişimi destekler. Öğretmenlerle bu durumu görüşür. Ancak daha fazla fikir alışverişinin olması gerektiğini düşünüyörüm. Görüş ve sıkıntılarını bizimle paylaşır. İdarecilerden kimse korkmaz.” (Ö17, 5)

“Düşünüyör, bu konuda isteklidir.” (Ö19, 5)

“Evet, düşünüyör.” (Ö20, 5)

“Evet düşünüyör. Daha atik olması gerekir. Değerlendirir. Paylaşır. Korkmaz.” (Ö21, 5)

“Değişimin devamını ister. Öğretmenin görüşüne değer verir. Korkmaz.” (Ö22, 5)

“Yöneticimiz değişimin devam etmesini istiyor. Yöneticimiz görüşlerimizi değerlendirir, sıkıntılarını bizimle paylaşır.” (Ö23, 5)

“Düşünüyör ve her zaman bunu öğretmenlerle paylaşır.” (Ö24, 5)

“Korkularımız yok, sıkıntılar paylaşılmakta, gerekli gördüğü değişim değişikliklerinin devam etmesi ve takibini yapmakta, tutanaklar, yer zaman, sınıf yönetimleri.” (Ö25, 5)

“Açık olarak gözlenen bir fayda sağlanmışsa değişim gerektiğini düşünür. Öğretmenleri ödüllendirerek pekiştirebilir. Görüşlerinizi değerlendirir ama sonuç olarak yönetmelik konusunda uygun olanları daha çok önemser. Sıkıntılarını paylaşmaz. Kimse korkmaz.” (Ö26, 5)

“Yeterli ödenek olduğu süre değişimi destekliyor” (Ö27, 5)

“Korkmak yok ama bizim görüşler değerlendirilir mi bilemedim.” (Ö28, 5)

“İdarecilerimiz yeniliğin her daim devam etmesi gerektiğini düşünür. Fikirleri destekler.” (Ö29, 5)

“Düşünmektedir.” (Ö30, 5)

“Düşünüyör, görüşlerimizi değerlendirir, korkmaz.” (Ö31, 5)

“Değişime açık olması gerekmektedir. Farklı fikirlere değer vermesi gerekmektedir.” (Ö32, 5)

“Düşünür. Meslek lisesi olduğumuz için teknolojiyi yakından takip etmekteyiz.” (Ö33, 5)

“Değişimin devam etmesini düşünür, çünkü değişim olmadan gelişim olmayacağını bilir. Özellikle meslek lisesi olduğumuz için teknolojik gelişmeleri takip etmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin görüşlerini dikkate almaktadır.” (Ö34, 5)

“Değişim her kurumda yapılması gerekir. Bazen sürekliliği ise idarenin sorumluluğundadır.” (Ö35, 5)

“Değişimin devam etmesi gerektiğini düşünüyör. Görüşlerimi değerlendirir. Sıkıntıları benim ile paylaşır.” (Ö36, 5)

“Görüşlerimizi yönetmeliğe bağlı değerlendirir. Sıkıntıları paylaşır. Herhangi bir korku durumu mevcut değil.” (Ö37, 5)

*“Evet düşünmektedir. Görüşleri değerlendirir. Kısmen paylaşır. Ama kendi kararları geçerlidir.” (Ö38, 5)*

*“Kuvvetli bir iletişimi vardır. Paylaşır ve yardımcı olur.” (Ö39, 5)*

*“Yönetici bazı konularda çalışanın fikirlerine önem vermeden “Ben istedim olacak” tarzında uygulamalar var.” (Ö40, 5)*

*“Evet” (Ö41, 5)*

*“Değişimin devam etmesi gerektiğini düşünüyor. Daha açık ve şeffaf olması gerekiyor. Görüşlere değer verir. Yeni fikirleri ele alır.” (Ö42, 5)*

*“Biraz korkuyoruz” (Ö43, 5)*

*“Bizimle paylaşmaz. Kimse korkmaz da korkutmaya çalışır.” (Ö44, 5)*

*“Değişimin devam etmesi gerektiğini düşünüyor. Yönlendirici ve motive edici olmalı. Bizim görüşlerimize değer verir.” (Ö45, 5)*

*“Aslında otoriter olması olumlu sonuçlar doğurmakla beraber öğretmenler biraz çekinir kendisinden” (Ö46, 5)*

*“Düşünüyor, düşüncelerimizi dinler, süreçte karşılaşılan sıkıntıları belirtir.” (Ö47, 5)*

*“Değişmeyen tek şey değişimdir.” (Ö48, 5)*

*“Biraz korkuyoruz” (Ö51, 5)*

*“Değişimin devam etmesini ister. Öğretmenlerin görüşlerini değerlendirir.” (Ö52, 5)*

*“Evet düşünüyor, öğretmenlerle ilişkilerini güçlendirmeli, herkes ondan korkar.” (Ö53, 5)*

*“Düşünüyor. Görüşlerimizi değerlendirir. Bazen paylaşır.” (Ö54, 5)*

*“Yeniliklere açık birisi olduğu için gelişimi gerektiren her şeyin devam etmesi hususunda önemle duruyor. İmkânlar ölçüsünde okuldaki yeniliklere yer veriyor. Herkese saygı çerçevesinde ve eşit mesafede yaklaştığı için kimse ondan korkmuyor.” (Ö55, 5)*

*“Evet.” (Ö56, 5)*

*“Düşünüyor. İş birliğine dayalı hareket etmektedir. Görüşlerimizi değerlendirir. Fakat herkesin ondan çekinceleri vardır.” (Ö57, 5)*

*“Yöneticimiz değişimin devam etmesini kesinlikle ister.” (Ö58, 5)*

*“Evet, destekleyici, takip edici, özenici ve özendirici, içsel güdüleme yapmaktır, değerlendirir, kısmen” (Ö59, 5)*

*“Evet” (Ö60, 5)*

*“Evet düşünür. Bizim görüşlerimizi değerlendirir.” (Ö61, 5)*

*“Düşünüyor. Konu ile alakalı toplantılarda açıklamalar oluyor.” (Ö62, 5)*

*“Eğitim ulusal bir sorun ve sorumluluk gerektiren bir ortak çabadır. Olumlu sonuçlar getireceğine kani olunan konularda görüşlere itibar eder. Okul problemlerini paylaşır. Neden korksun, tabiki korkmaz.” (Ö63, 5)*

*“Evet, düşünüyor.” (Ö64, 5)*

*“Evet. Bir ekip çalışması yaparak, paylaşım yapar.” (Ö65, 5)*

*“Ne denli radikal biridir yeteri kadar tanımiyorum bu hususta. Lakin olması gerekenler konusunda kararlı davranmakta ve duruşunu bozmamaktadır. Toplantılarda görüş sormakta ve değerlendirilmektedir. Hangi uygulamayı neden yaptığı hususunda paylaşımında bulunur. Genel olarak çekinilir kendisinden” (Ö66, 5)*

*“Evet, düşünüyor. Sıkıntılarını paylaşmaz. Yaptığı gibi disiplinli şekilde devam etmeli” (Ö67, 5)*



*“Her alanda gelişen ve değişen bir okul, bir dinamizmin korunup okul da kurum kültürü oluşması gerektiği ve bu alanda sürekli ve istikrarlı bir çalışmanın yürütülmesi gerektiği yönünde düşünülmekte”*(Ö68, 5)

*“Evet kesinlikle değişime açık ve düşünüyor”*(Ö69, 5)

*“Evet, gerekli değişim için çalışmalar yapıldı, evet, evet, hayır”*(Ö70, 5)

*“Değişimin devamı için, yeni binaları, yeni atölyeleri, uygulama alanlarını okulumuzun bünyesine katmak için çaba harcamaktadır. Bunun içinde il milli eğitim, okul ve aile birliği, öğretmen, öğrenci ve diğer kamu kurum ve kuruluşları ile sürekli irtibat halindedir.”* (Ö711, 5)

Yukarıdaki tablo değerinin yüksek çıkması (95,77%) ve öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere okulda eğitim yöneticilerinin değişimin devamını istemeleri, öğretmenler tarafından yüksek puanda değerlendirilmiştir. Şüphesiz bir yönetcinin değişimi istemesi ve değişim alanlarını belirlemesi önemli bir adımdır. Diğer yandan değişimin devam ettirilmesi okul süreçleri açısından zor olan bir durumdur. Bu zorluğa rağmen eğitim yöneticilerinin değişimin devamını istemeleri, değişim yönetimi açısından çok değerli bir durum olarak değerlendirilmektedir.

### **Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişim Sırasında Davranışlarına İlişkin Bulgular**

Tablo 57.

*Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişim Sırasında Davranışlarına İlişkin Görüşleri (n=71)*

<b>Kodlar</b>	<b>Yöneticinin değişim sırasında davranışları</b>
Öğretmen Görüş 01:	✓
Öğretmen Görüş 02:	✓
Öğretmen Görüş 03:	✓
Öğretmen Görüş 04:	✓
Öğretmen Görüş 05:	✓
Öğretmen Görüş 06:	✓
Öğretmen Görüş 07:	-
Öğretmen Görüş 08:	✓
Öğretmen Görüş 09:	✓
Öğretmen Görüş 10:	✓
Öğretmen Görüş 11:	✓
Öğretmen Görüş 12:	✓
Öğretmen Görüş 13:	✓
Öğretmen Görüş 14:	✓
Öğretmen Görüş 15:	-
Öğretmen Görüş 16:	✓
Öğretmen Görüş 17:	✓
Öğretmen Görüş 18:	✓
Öğretmen Görüş 19:	✓
Öğretmen Görüş 20:	✓
Öğretmen Görüş 21:	✓
Öğretmen Görüş 22:	✓

Öğretmen Görüş 23:	✓
Öğretmen Görüş 24:	✓
Öğretmen Görüş 25:	✓
Tablo 57 (Devamı).	

Öğretmen Görüş 26:	✓
Öğretmen Görüş 27:	✓
Öğretmen Görüş 28:	✓
Öğretmen Görüş 29:	✓
Öğretmen Görüş 30:	✓
Öğretmen Görüş 31:	✓
Öğretmen Görüş 32:	✓
Öğretmen Görüş 33:	✓
Öğretmen Görüş 34:	✓
Öğretmen Görüş 35:	✓
Öğretmen Görüş 36:	✓
Öğretmen Görüş 37:	✓
Öğretmen Görüş 38:	✓
Öğretmen Görüş 39:	✓
Öğretmen Görüş 40:	✓
Öğretmen Görüş 41:	✓
Öğretmen Görüş 42:	✓
Öğretmen Görüş 43:	✓
Öğretmen Görüş 44:	✓
Öğretmen Görüş 45:	✓
Öğretmen Görüş 46:	✓
Öğretmen Görüş 47:	✓
Öğretmen Görüş 48:	✓
Öğretmen Görüş 49:	-
Öğretmen Görüş 50:	-
Öğretmen Görüş 51:	✓
Öğretmen Görüş 52:	✓
Öğretmen Görüş 53:	✓
Öğretmen Görüş 54:	✓
Öğretmen Görüş 55:	✓
Öğretmen Görüş 56:	✓
Öğretmen Görüş 57:	✓
Öğretmen Görüş 58:	✓
Öğretmen Görüş 59:	✓
Öğretmen Görüş 60:	✓
Öğretmen Görüş 61:	✓
Öğretmen Görüş 62:	✓
Öğretmen Görüş 63:	✓
Öğretmen Görüş 64:	✓
Öğretmen Görüş 65:	✓
Öğretmen Görüş 66:	✓
Öğretmen Görüş 67:	✓
Öğretmen Görüş 68:	✓
Öğretmen Görüş 69:	✓
Öğretmen Görüş 70:	✓
Öğretmen Görüş 71:	✓
<b>n</b>	<b>67</b>
<b>f(%)</b>	<b>94,36</b>

Öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin değişim sırasında davranışlarına dair görüşleri maddesi (94,36%'sı ) dördüncü sırada gelmektedir. Katılımcıların bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenleri genelde özgür bırakır.” (Ö1, 4)

“Değişim konusunda uzlaşma sağlanmış ve makul bulunmuşsa, öğretmeni destekler gerekli yardımı yapar. Değişimi uygun bulmamışsa neden olamayacağı hususunda bilgilendirme yapar. Öğretmenleri özgür bırakır.” (Ö2, 4)

“Özgür bırakır. Biz kendimiz belirleriz.” (Ö3, 4)

“Duruma göre değişir. Fakat öğretmen fikri alır.” (Ö4, 4)

“Yapılan değişimin baştan sona takipçisi olur. Değişim gerçekleştirirken öğretmenlerin fikirlerine de önem verir. Yönetmeliklere uygunluk çerçevesinde öğretmenleri özgür bırakır.” (Ö5, 4)

“Özgür bırakır.” (Ö6, 4)

“Özgür bırakır.” (Ö8, 4)

“Eşitliği ön planda tutardı. Herkesi özgür bırakır.” (Ö9, 4)

“Öğretmenlerin de fikrini alır, birlikte bir fikir bulmaya çalışır.” (Ö10, 4)

“Yöneticiliğin başında kararlı durur, öğretmenlere başka davranış gösterir sonra özgür bırakır.” (Ö11, 4)

“Zaman zaman özgür, zaman zaman kendisi tavrı sergiler.” (Ö12, 4)

“Değişimin devamını sağlamak için öğretmenlere özgürce düşüncelerini söyleyebilecekleri ortam sağlar.” (Ö13, 4)

“Kararlı ve istikrarlı bir duruş sergiliyor. Kararlılığını öğretmenlere yansıtıyor ama öğretmenlerin de fikirlerini alıyor.” (Ö14, 4)

“Değişimlerin canlılığını devam ettirmek için yöneticimiz öğretmenlerle sürekli fikir alışverişinde bulunur, her daim iletişim halindedir. Fikir geliştirme açısından fikrini söyler, ama bizleri özgür bırakır.” (Ö16, 4)

“Değişimi öğretmenlerle paylaşır. Öğretmenlere baskı kurmaz.” (Ö17, 4)

“Değişimin yapılacağını öğretmenlerle paylaşır. Uyum sağlanması için çalışmalar yapar. Ancak kimseyi zorlamaz, baskı kurmaz.” (Ö18, 4)

“İş birliği yapmaya ve birlikte çalışmaya istekli” (Ö19, 4)

“Zaman zaman özgür bırakıyor, zaman zaman ne yapacağımızı kendisi söyler.” (Ö20, 4)

“Yarı özgür yarı yol gösterici diyebiliriz. Değişimi gerçekleştirmek isteyen öğretmenlere teşvik edici davranır.” (Ö21, 4)

“Değişiklikleri öğretmene bırakır.” (Ö22, 4)

“Öğretmenleri özgür bırakır, öğretmenlerin görüşlerine değer verir.” (Ö23, 4)

“Akıllı, mantıklı, kalıcı değişiklikler yapar.” (Ö24, 4)

“Konunun önemine göre değişir. Konu bütünü, öncelik sırası değişir. Tabi ki geçişler yani değişimler insanın bunu kabullenmesini güçleştirir. Öğretmenler özgür bırakılır ama belli disiplinler içinde düşünce ve kurum boyutunda yöneticilerin direktifleri önemlidir.” (Ö25, 4)

“Öğretmenlere bu konuda net bir görev dağılımı yaparak her şey planlanmış bir sistem dahilinde gerçekleştirilir.” (Ö26, 4)

“Genellikle değişim bizim tarafımızdan gerçekleştiriliyor” (Ö27, 4)

- “Genelde nasıl davranacaklarını anlatır.” (Ö28, 4)
- “Yönetmelik dahilinde öğretmenleri yönlendirir. Fakat yenilik yapan öğretmenleri destekler.” (Ö29, 4)
- “Değişim durumundadır. Samimidir, bazen gereğinden fazla yaptırım ile tedirginlik yaratmaktadır.” (Ö30, 4)
- “Destekleyici bir davranış sergiler. Öğretmenleri özgür bırakır.” (Ö31, 4)
- “Değişimin canlılığının devamı için çalışma basamaklarını takip konusunda eksiklikler var.” (Ö32, 4)
- “Sürekli takip etmektedir. Özgür bırakır. Gönüllülük esastır.” (Ö33, 4)
- “Yapılan değişimle ilgili gerekli takipleri yapmaktadır. Öğretmenleri özgür bırakmaktadır.” (Ö34, 4)
- “Projeyi sunarken müdür bey tarafından destek alıyoruz. Projeleri hazırlarken özgür davranıyoruz.” (Ö35, 4)
- “Değişim ile ilgili öğretmenlerden görüş alır. İş birlikli çalışmalar yapar.” (Ö36, 4)
- “Özgür bıraktığını düşünmüyorum. Yapılması gerekenleri gerekli toplantı ve bireysel görüşmelerle tebliğ eder.” (Ö37, 4)
- “Takip ederek davranışlar gözlenir. Özgür bırakmak yerine kendi denetim ve davranışları ile değişim süreci yapılmaya çalışılmaktadır.” (Ö38, 4)
- “Özgür bırakır” (Ö39, 4)
- “Değişimi gerçekleştirirken baskı ve zorlama ile yapılıyor. Kişinin bilgilendirilip ikna edilmesi gerekir.” (Ö40, 4)
- “Evet” (Ö41, 4)
- “Kendisi belirler. Çok sıkı tutar” (Ö42, 4)
- “Kendisi bildirir.” (Ö43, 4)
- “Öğretmenin nasıl davranacağına dair güdüleme yapar. Olumlu olumsuz” (Ö44, 4)
- “Öğretmenleri yönlendirir.” (Ö45, 4)
- “Gerekli talimatları ve çizgiyi belirledikten sonra yaratıcı fikirlere öncelik verip, her konuda onları desteklemektedir.” (Ö46, 4)
- “Disiplinli bir tutum sergilemektedir.” (Ö47, 4)
- “Disiplinli ve disiplini uygulamada gayet başarılı bir idarecidir. Genel olarak davranış biçimini kendi sınırlarını belirlediği alanda sürdürür.” (Ö48, 4)
- “Nasıl davranacağımızı kendisi bildirir.” (Ö51, 4)
- “Öncesinde gerekli açıklamalar yapar. Gerekli bilgileri verdikten sonra öğretmenlerden özgürce açıklama yapmalarını ister.” (Ö52, 4)
- “Kendisi belirler” (Ö53, 4)
- “Özgür bırakır” (Ö54, 4)
- “Herkesin görüşüne saygı duyar” (Ö55, 4)
- “Yalnız bırakır.” (Ö56, 4)
- “Öğretmenlere yapılması gerekeni net bir şekilde ifade eder. Kural çerçevesinde hareket etmelerine olanak sağlar.” (Ö57, 4)
- “Öğretmenlere yapılacak değişimleri gerçekleştirirken kurallara uygun hareket eder.” (Ö58, 4)
- “Dinamik, kuralcı, hayır, kısmen” (Ö59, 4)

“Paylaşımçı” (Ö60, 4)

“Özgür bırakır” (Ö61, 4)

“Toplu halde belirler.” (Ö62, 4)

“Öz disiplini yüksek, gruplar arası iletişim, periyodik görüşme faaliyetleri sergiler. Önemli olan okul başarısının arttırılması” (Ö63, 4)

“Kurallar vardır. Kuralları açık ve nettir.” (Ö64, 4)

“Motive edici yönde etkilidir. Ödüllendirme yapar.” (Ö65, 4)

“Preseptli bir yapısı olduğundan işin devamı ve sürekliliğini sağlamak için başlangıçta olduğu gibi devamında da yine yönetmelik doğrultusunda yaklaşımlar sergilemektedir. Öğretmenler olarak yeniliklere açık bir yapımız olduğunu düşünmüyorum. Fakat idarecimiz genellikle herhangi bir değişimde durumu öğretmenlerin kendi iradesine bırakmamaktadır. Bu yaklaşım yapılan işin devamlılığını sağlamakta” (Ö66, 4)

“Nasıl davranılacağını kendisi belirler.” (Ö67, 4)

“Yapılan değişimin dinamik olması için denetimler yapılarak takibi sürmekte ve eksiklikler var ise gerekli önlemler alınmakta, öğretmenler okul imkânlarını düşünerek gelişimi sağlayacak değişimler oluşuyorsa desteklenir.” (Ö68, 4)

“Öğretmenleri serbest bırakır ve izler.” (Ö69, 4)

“Profesyonel, iyi, evet, hayır” (Ö70, 4)

“Değişim sırasında idare hem maddi hem de manevi yönde katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin fikirlerine daima açıktır. Bunun için yapılan TÜBİTAK projeleri daima desteklenmektedir.” (Ö71, 4)

Yukarıdaki öğretmenlerin ifadelerinde de anlaşılacağı üzere okulda eğitim yöneticilerinin değişim sırasında davranışları, öğretmenler tarafından yüksek puanda değerlendirilmiştir. Bir eğitim yöneticisinin davranışları okulu yönetim süreçlerinde çok önemlidir. Lider olarak değişimi istemesi, değişim alanlarını belirlemesi, değişimin devamı için çaba sarfetmesi için çeşitli yönetsel davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Bu araştırma sonucundan da eğitim yöneticilerinin değişim sırasında, değişimi devam ettirme yönünde olumlu davranışlar sergilemiş olduğu değerlendirilmektedir.

### **Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Açık ve Net Bir Kişi Olup Olmadığına İlişkin Bulgular**

Tablo 58.

*Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Açık ve Net Bir Kişi Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri (n=71)*

<b>Kodlar</b>	<b>Yöneticinin açık ve net bir kişi olması</b>
Öğretmen Görüş 01:	✓
Öğretmen Görüş 02:	✓
Öğretmen Görüş 03:	✓
Öğretmen Görüş 04:	✓

Öğretmen Görüş 05:	✓
Öğretmen Görüş 06:	✓
Öğretmen Görüş 07:	✓
Öğretmen Görüş 08:	✓
Öğretmen Görüş 09:	✓
Öğretmen Görüş 10:	✓
Öğretmen Görüş 11:	✓

Tablo 58 (Devamı).

Öğretmen Görüş 12:	✓
Öğretmen Görüş 13:	✓
Öğretmen Görüş 14:	✓
Öğretmen Görüş 15:	-
Öğretmen Görüş 16:	✓
Öğretmen Görüş 17:	✓
Öğretmen Görüş 18:	✓
Öğretmen Görüş 19:	✓
Öğretmen Görüş 20:	✓
Öğretmen Görüş 21:	✓
Öğretmen Görüş 22:	✓
Öğretmen Görüş 23:	✓
Öğretmen Görüş 24:	✓
Öğretmen Görüş 25:	✓
Öğretmen Görüş 26:	✓
Öğretmen Görüş 27:	✓
Öğretmen Görüş 28:	✓
Öğretmen Görüş 29:	✓
Öğretmen Görüş 30:	✓
Öğretmen Görüş 31:	✓
Öğretmen Görüş 32:	✓
Öğretmen Görüş 33:	✓
Öğretmen Görüş 34:	✓
Öğretmen Görüş 35:	✓
Öğretmen Görüş 36:	✓
Öğretmen Görüş 37:	✓
Öğretmen Görüş 38:	✓
Öğretmen Görüş 39:	✓
Öğretmen Görüş 40:	✓
Öğretmen Görüş 41:	-
Öğretmen Görüş 42:	-
Öğretmen Görüş 43:	✓
Öğretmen Görüş 44:	-
Öğretmen Görüş 45:	✓
Öğretmen Görüş 46:	✓
Öğretmen Görüş 47:	✓
Öğretmen Görüş 48:	✓
Öğretmen Görüş 49:	✓
Öğretmen Görüş 50:	-
Öğretmen Görüş 51:	✓
Öğretmen Görüş 52:	✓
Öğretmen Görüş 53:	✓
Öğretmen Görüş 54:	✓
Öğretmen Görüş 55:	✓
Öğretmen Görüş 56:	✓
Öğretmen Görüş 57:	✓
Öğretmen Görüş 58:	✓
Öğretmen Görüş 59:	✓
Öğretmen Görüş 60:	✓

Öğretmen Görüş 61:	✓
Öğretmen Görüş 62:	✓
Öğretmen Görüş 63:	✓
Öğretmen Görüş 64:	✓
Öğretmen Görüş 65:	✓
Öğretmen Görüş 66:	✓
Öğretmen Görüş 67:	✓
Tablo 58 (Devamı).	

Öğretmen Görüş 68:	✓
Öğretmen Görüş 69:	✓
Öğretmen Görüş 70:	✓
Öğretmen Görüş 71:	✓
<b>n</b>	<b>66</b>
<b>f(%)</b>	<b>92,95</b>

Daha sonra eğitim yöneticilerinin (92,95%'i) açık ve net bir kişi olup olmadığı maddesi beşinci olarak gelmektedir. Katılımcıların bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Açık ve net bir kişidir.” (Ö1, 2)*

*“Yöneticimiz açık ve net bir kişidir. Eğitimler ilgili gelişmeleri karşılıklı görüşme imkânımız var.” (Ö2, 2)*

*“Gayet iyidir. Açık ve net bir kişidir. Evet.” (Ö3, 2)*

*“Açık ve nettir. Evet gösterir.” (Ö4, 2)*

*“Yöneticimiz olması gerektiği gibidir. Onay noktasında mantıklı gerekçelerle bizleri ikna eder ve kararlarda ortak bir düşüncenin egemen olmasını önemser.” (Ö5, 2)*

*“Açık ve net bir kişidir. Evet. (Ö6, 2)*

*“Açık”(Ö7, 2)*

*“Evet”(Ö8, 2)*

*“Yöneticimiz açık ve net bir kişidir.” (Ö9, 2)*

*“Açık ve net bir kişidir.” (Ö10, 2)*

*“Yöneticimiz açık ve net bir kişidir. Fakat eğitimle ilgili gelişmeleri anlama ihtiyacı göstermektedir.” (Ö11, 2)*

*“Yöneticimiz açıktır. Eğitimle ilgili gelişmeleri daima anlatma ve paylaşma eğilimindedir.” (Ö12, 2)*

*“Yöneticilerimiz açık ve net kişilerdir. Eğitimle ilgili gelişmeleri öğretmenlere duyurmaktadır.” (Ö13, 2)*

*“Açık ve net bir kişidir.” (Ö14, 2)*

*“Okul yöneticimiz idari anlamda ortayı bulabilen, gerektiği yerde düşündüklerini açık bir şekilde ifade eden, yeri geldiğinde ise bir aile ortamı içindeymiş gibi hissettiren ortam sağlayan, disiplinli açık bir kişidir.” (Ö16, 2)*

*“Açık ve net bir kişidir. Eğitimle ilgili gelişimleri anlatır.” (Ö17, 2)*

*“Eğitimle ilgili gelişmeleri takip edip işletmeleri bilgilendirmektedir. Konuşma ve davranışlarıyla nettir.” (Ö18, 2)*

*“İletişim kullanılabilir bir yönetici, dinlemeye açık.” (Ö19, 2)*

“Açık ve net bir kişidir.” (Ö20, 2)

“Yöneticimiz açık ve net bir kişiliğe sahip. Değişimleri sözel ya da yazılı olarak bildirir.” (Ö21, 2)

“Açık ve nettir. Evet gelişmelere açıktır.” (Ö22, 2)

“Açık ve net bir kişidir.” (Ö23, 2)

“Gayet iyi yönetiyor.” (Ö24, 2)

“Genel olarak iyi, açık ve net bir kişidir. Fikirler özgürce tartışılır ve ahlaki boyutlar çerçevesinde eksik kalan ve es geçilmiş ya da unutulmuş bilgiler anlatma ihtiyacı arasında olmakta” (Ö25, 2)

“Yöneticilerimiz genel olarak yönetmeliğe bağlı olarak çalışırlar. Açık ve net bir kişidir. Gelişimler okul ortamında yönetmelik kurallarına uygun olarak gerçekleştirilebilirse bunları paylaşır.” (Ö26, 2)

“Açık ve net bir kişidir.” (Ö27, 2)

“Tüm yönetmeliğe hakim olduğu için gayet net” (Ö28, 2)

“Yöneticimiz açık ve fikirlerinde nettir.” (Ö29, 2)

“Net bir kişi. İstedikini bildirmektedir.” (Ö30, 2)

“Açık ve net bir kişidir. Eğitim ile ilgili gelişmeleri anlatma ihtiyacı görmektedir.” (Ö31, 2)

“Sıklıkla” (Ö32, 2)

“Adaletli bir şekilde yönetmektedir.” (Ö33, 2)

“Açık ve net bir kişidir. Eğitimle ilgili gerekli gelişmeleri takip etmekte ve öğretmenleri bilgilendirmektedir.” (Ö34, 2)

“Yönetim tüm üyelerinin yönetsel bazı sıkıntıları mevcut müdür bey açık ve net” (Ö35, 2)

“Yöneticimiz açık ve net bir kişidir. Eğitim ve öğretim ile ilgili gelişmeleri anlatır.” (Ö36, 2)

“Yönetmeliğe bağlıdır.” (Ö37, 2)

Toplantı düzenleyerek anlatımlar yapılmaktadır. Tavırları ve tepkileri nettir. Yönetmelikler ve kanunlar çerçevesinde kesin bir çizgi vardır. (Ö38,2)

“Açık ve net bir kişidir. Varolan gelişmeleri paylaşmaktadır.” (Ö39,2)

“Gelişime açıktır. Ancak daha sıcak bir yaklaşım sergileyebilir.” (Ö40, 2)

“Hayır” (Ö41, 2)

“Hayır” (Ö42, 2)

“Açık ve net bir kişidir.” (Ö43, 2)

“Değildir” (Ö44, 2)

“Demokratik yönetim. Açık ve nettir.” (Ö45, 2)

“Otoriter bir kişiliğe sahiptir. Açık ve anlaşılır yönlendirmelerde bulunuyor.” (Ö46, 2)

“Açık ve net bir kişiliktir.” (Ö47, 2)

“Eğitsel ve yönetsel olarak ileri düzeyde iletişim ve anlatı becerisine sahiptir. Net ve anlaşılır bir yöneticidir.” (Ö48, 2)

“Açık ve netlik devam etmektedir. Eğitimle ilgili gelişmeler aktarılmamaktadır.” (Ö49, 2)

“Açık ve net bir kişiliğe sahip.” (Ö51, 2)

“Evet. Eğitim ile ilgili gelişmeler öğretmenlere açık ve net bir şekilde açıklanmaktadır.” (Ö52, 2)



*“Açık ve net biridir. Yeri geldiğinde anlatır.” (Ö53, 2)*

*“Açık ve nettir.” (Ö54, 2)*

*“Eğitimle ilgili gelişmeleri takip eder. Herkese eşit mesafede yaklaşır.” (Ö55, 2)*

*“Kısmen de olsa açık ve net bir kişidir.” (Ö56, 2)*

*“Açık ve nettir. Eğitimle ilgili gelişmeleri anlatma ihtiyacı göstermektedir.” (Ö57, 2)*

*“Mevzuata uygun hareket eden, ifadeleri net bir şekilde belirten, adaletli bir yöneticidir.” (Ö58, 2)*

*“Açık ve net” (Ö59, 2)*

*“Evet” (Ö60, 2)*

*“Açık ve net bir kişidir.” (Ö61, 2)*

*“Açık ve net kişiler. Zaman zaman açıklamalar oluyor.” (Ö62, 2)*

*“Sorumluluk gereği anlatma gereksinimi göstermektedir.” (Ö63, 2)*

*“Açık, net anlaşılır.” (Ö64, 2)*

*“Yöneltilmiş özellikleri iyi olup, net bir duruş sergilemektedir.” (Ö65, 2)*

*“Disiplinli, kuralcı, yaptığı işi önemseyen ve birlikte çalıştığı öğretmenlerden de aynı hassasiyeti bekleyen bir yöneticimiz var. Beklentilerini ve olması gerekenleri açık ve net bir şekilde belirtmektedir. Eğitimle ilgili gelişmeler hususunda da bilgilendirme yapmaktadır.” (Ö66, 2)*

*“Objektif davranmaktadır. Açık ve net isteklerini belirtmektedir.” (Ö67, 2)*

*“Okul yönetiminde öğretmenler ile samimi bir şekilde diyalog içinde iletişim kuruluyor.” (Ö68, 2)*

*“Evet, açık ve net bir kişidir.” (Ö69, 2)*

*“İyi” (Ö70, 2)*

*“Okulumuz yönetici ve yardımcıları yönetsel olarak sürekli öğretmen ve öğrencilerle iletişim halindedir. Yapılan yönetmelik değişimleri, uygulanan seminerler ve faaliyetlere sürekli yönlendirme yapılmaktadır. İdarecinin yönetim konusunda yeterli derecede titiz ve uygulayıcı olarak etkin rol almaktadır.” (Ö71, 2)*

Daha sonra eğitim yöneticilerinin (92,95%'i) açık ve net bir kişi olup olmadığı maddesi beşinci olarak gelmektedir. Katılımcıların bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yukarıdaki öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere okulda eğitim yöneticilerinin değişim sırasında açık ve net bir kişi olup olduklarını ifade etmişlerdir. Değişimde gri bölge kalmaması önemlidir. Her durumun anlaşılır ve şeffaf olması yöneticilerinin önemli görevlerinden birisidir. Bu çalışmada yer alan eğitim yöneticilerinin de anlaşılır ve şeffaf olmaları değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak yukarıdaki tablolarda anlaşılacağı üzere öğretmenlerin 97,18%'i eğitim yöneticileri değişimi isteyip istememesi, 95,77%'i okulda değişim alanını belirleyip belirleyememesi, 95,77%'i eğitim yöneticilerinin değişimin devamını

isteyip istememesi, 94,36%'sı eğitim yöneticilerinin değişim sırasında davranışları ve 92,95%'i yöneticilerinin açık ve net bir kişi olup olmadığı temalarında görüş bildirmişlerdir.

### ***Eğitim Yöneticilerinin Sosyo-Demografik Bulguları***

Bu bölümde veriler eğitim yöneticilerinden nitel metodla elde edilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren eğitim yöneticilerine onların profillerine ilişkin demografik özellikleri sorulmuştur. Bu sorular, cinsiyet, yaş, branş, meslekteki hizmet süresi, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, sendikaya üyelik durumu, eğitim düzeyi ve en son mezun olduğu kurum türüne ilişkin soruları içermektedir.

Tablo 59.

### ***Eğitim Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları***

Demografik özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	1	9,1
	Erkek	10	90,9
Yaş	31-40 yaş	6	54,5
	41-50 yaş	4	36,4
	51-60 yaş	1	9,1
		25,45±6,87	
Branş	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3	27,3
	Meslek Dersleri	8	72,7
Yöneticilikte hizmet süresi	1-5 yıl	7	63,6
	5-10 yıl	1	9,1
	11 yıl ve üzeri	3	27,3
Bulduğu okuldaki hizmet süresi	1-5 yıl	8	72,7
	5-10 yıl	1	9,1
	11 yıl ve üzeri	2	18,2
Toplam		11	100,0

Tablo 59 eğitim yöneticilerinin cinsiyet, yaş, branş, meslekteki hizmet süresi, bulunduğu okuldaki hizmet süresi bilgilerinin dağılımlarını göstermektedir. Cinsiyetlerine göre (n=1) (%9,1) kadın, (n=10) (%90,9) erkek, yaşlarına göre (n=6) (%54,5) 31-40 yaş arası, (n=4) (%36,4) 41-50 yaş arası, (n=1) (%9,1) 51-60 yaş arası, yaş ortalaması 25,45±6,87, branşlarına göre (n=3) (%27,3) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, (n=8) (%72,7) Meslek Dersleri, yöneticilikte hizmet sürelerine göre (n=7) (%63,6) 1-5 yıl arası, (n=1) (%9,1) 5-10 yıl arası, (n=3) (%27,3) 11 yıl ve

üzeri, bulunduğu okuldaki hizmet sürelerine göre (n=8) (%72,7) 1-5 yıl arası, (n=1) (%9,1) 5-10 yıl arası, (n=2) (%18,2) 11 yıl ve üzeri olarak bulunmuştur.

### ***Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Atalet Görüşlerine İlişkin Bulgular***

#### **Eğitim Yöneticilerinin Öğrenme İstekleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Tablo 60.

*Eğitim Yöneticilerinin Öğrenme İstekleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Görüşleri (n=11)*

No	Örgütsel atalet	EY1	EY2	EY3	EY4	EY5	EY6	EY7	EY8	EY9	EY10	EY11	n	f (%)
1	Öğrenme isteği	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	10	90,90

Yukarıdaki Tablo 60'tan da anlaşılacağı üzere eğitim yöneticilerinin genel anlamda eğitim ile ilgili yeni kavramlar ve yeni yöntemler öğrenmek isteyip istememeleri, bunları öğrenmek isterken okul yönetiminden destek alıp almadıkları, okul yönetiminin bu hususlarda gevşek davranıp davranmadığı konularındaki görüşlerini analiz ettiğimizde eğitim yöneticilerinin %90,90 oranında görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması konusunda destek alıyorum” (Y1,1)*

*“Evet, destek alıyoruz. Seminer, kurs ve yeniliklere açık bir idaremiz var.” (Y2,1)*

*“Evet, öğrenmek istiyorum. Okul yönetimi seminer faaliyetlerine sıcak bakmaktadır.” (Y3,1)*

*“Yeni yöntemler öğrenmek istiyorum. Yeni yöntemler meslek içi eğitimlerle verilmeli” (Y5,1)*

*“Evet, okul destekliyor. Okul kendimi geliştirmek için ortam hazırlar, kaynak tedarik eder.” (Y6,1)*

*“İstiyorum, gerekli desteği olmalıyım” (Y7,1)*

*“Milli Eğitim Bakanlığı, merkezi ve mahalli olmak üzere iki düzeyde hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlemektedir.” (Y8,1)*

*“Hizmetiçi eğitimlere başvurmayı tercih ediyorum” (Y9,1)*

*“Evet yeni yöntemleri öğrenmek istiyorum. Gerek hizmetiçi gerekse de hayat boyu öğrenmede açılan eğitim seminerlerinde okul yönetiminden destek alıyoruz.” (Y10,1)*

*“Kişisel gelişime önem veriyorum. Bu konuda gelişen teknolojiyi internet üzerinden takip ediyorum. Okul idaresi de bu konuda bizi destekliyor.” (Y11,1)*

Eğitim yöneticileri genel anlamda eğitim ile ilgili yeni kavramlar ve yeni yöntemler öğrenmek istedikleri ve bunun için destek aldıklarına dair görüş

bildirmişlerdir. Ayrıca kendilerini geliştirme adına öğrenmeyi önemsedikleri değerlendirilmektedir.

### Eğitim Yöneticilerinin Sorun Çözmeleriyle İlgili Bulgular

Tablo 61.

*Eğitim Yöneticilerinin Sorun Çözmeleriyle İlgili Görüşleri (n=11)*

No	Örgütsel atalet	EY1	EY2	EY3	EY4	EY5	EY6	EY7	EY8	EY9	EY10	EY11	n	f (%)
2	Sorun çözme	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	11	100,00

Yukarıdaki tablo 61'den de anlaşılacağı üzere eğitim yöneticilerinin sorun çözerken geleneksel yöntemleri mi yoksa modern yöntemleri mi kullandıkları, sorunlarını kendilerinin çözüp çözemedikleri konularındaki görüşlerini analiz ettiğimizde eğitim yöneticilerinin %100,00 oranında görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Genelde yönetmelikler doğrultusunda problemleri çözerim.” (Y1,2)*

*“Sorunları kendim tahlili ederim. Fakat çözümü sorunun ilgilileri ile bir arada çözmeye çalışırım. Geleneksel yöntemlerden daha çok modern yöntemleri tercih ederim.” (Y2,2)*

*“Sorunları genelde kendim çözerim. Çözüm yöntemi olarak azda olsa geleneksel yöntem kullanmaktayım. Çoğunlukla modern yöntemleri kullanmaktayım.” (Y3,2)*

*“Duruma göre değişiyor. Modern güncel yöntemleri kullanıyorum.” (Y4,2)*

*“Sorunlarımı kendim çözmeyi tercih ederim. Bazen geleneksel bazen de modern yöntemler” (Y5,2)*

*“Evet, geleneksel çözüm değil” (Y6,2)*

*“Kendim çözerim. İki yöntemi de kullanırım.” (Y7,2)*

*“Sorunların çözümünde ortak akli kullanmayı tercih ediyorum.” (Y8,2)*

*“Geleneksel yöntemleri kullanmayı daha kullanışlı buluyorum.” (Y9,2)*

*“Kendim çözmeye çalışırım. Ama bazen de arkadaşarımdan yardım alırım. Soruna göre geleneksel veya modern yöntemleri kullanırım.” (Y10,2)*

*“Sorunları kendim çözmeye çalışırım. Gerekli durumlarda rehberlik servisi ve diğer idarecilerden ve öğretmenlerden destek alırım. Gelişime açığım.” (Y11,2)*

Eğitim yöneticilerinin sorun çözerken hem geleneksel hem de modern yöntemleri tercih ettiklerini beyan etmişlerdir. Ayrıca okul yönetimlerinde kullanacakları çözüm yöntemleri aynı zamanda eğitim mevzuatına uygun olmalıdır. Diğer bir ifade ile sorun çözerken başka bir soruna neden olabileceği değerlendirilmektedir.

## Eğitim Yöneticilerinin Alışkanlıkları ve Düşünceleriyle İlgili Bulgular

Tablo 62.

*Eğitim Yöneticilerinin Alışkanlıkları ve Düşünceleri ile İlgili Görüşleri (n=11)*

No	Örgütsel atalet	EY1	EY2	EY3	EY4	EY5	EY6	EY7	EY8	EY9	EY10	EY11	n	f(%)
3	Alışkanlıklar ve düşünceler	√	√	√	√	√		√	√	√	√		9	81,81

Yukarıdaki tablo 62'den de anlaşılacağı üzere eğitim yöneticilerinin eskidiğini düşündükleri alışkanlıklarından ve düşüncelerinden kurtulmak için yeni fikirler öğrenmeyi nasıl değerlendirdikleri, alışkanlıklarını ve düşüncelerini değiştirip değiştiremedikleri konularındaki görüşlerini analiz ettiğimizde eğitim yöneticilerinin %100,00 oranında görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Her zaman için faydalı olduğuna inandığım ölçüde fikirlerini değiştiririm” (Y1,3)*

*“Düşünce ve alışkanlıklarımı sürekli güncellerim. Alışkanlıklarıma bağımlı kalmak istemem. Değişim sürecine inanırım. Eski alışkanlıklarımın yerine yenilerini oluştururum.” (Y2,3)*

*“Alışkanlıklarımı ortamın durumuna göre değiştirmeye çalışırım. Mevcut alışkanlıklarımı mevcut modern ortama göre adapte etmeyi yeğlerim. İnsanlarla olan ilişkilerimi artırarak ve teknoloji kullanarak alışkanlıklarımdan kurtulmaya çalışırım.” (Y3,3)*

*“Alışkanlıklarımı ve düşüncelerimi günün şartlarına göre, zamanın gerektirdiği gibi değiştirmek icap etmektedir. Bunu yaparken de elbette geçmişin birikimi de önem arz etmektedir. Duygu, düşünce ve kalıpları güncellenince eskiler zaten silinmektedir.” (Y4,3)*

*“Yeni şeyler öğrenmek güzeldir, insana zevk verir. Ama alışkanlıklar veya kişide biriken davranışlarda bir tecrübenin sonucudur, bir kenara atılmamalıdır.” (Y5,3)*

*“Bazı alışkanlıklarım ve düşüncelerim zamanla değişmektedir. Okuyarak, dinleyerek, araştırarak” (Y7,3)*

*“Eğitim ortamlarında bulunan insanların sabit fikirli olması düşünülemez.” (Y8,3)*

*“Artık miadı dolmuş bir yöntem varsa daha tecrübeli idarecilere danışıp buna göre hareket edip araştırmamı yaparım.” (Y9,3)*

*“Geleneksel alışkanlıklarım var. Ama yanlış olan ve değitirilmesi gereken düşüncelerimi değiştiririm. Eski fikirler değerlidir. Nadiren değiştirmeyi düşünürüm. Ancak değiştirme ve yeni fikirlerle bireysel ve eğitimlerle öğrenirim.” (Y10,3)*

Eğitim yöneticilerinin eski alışkanlık ve düşüncelerden kurtulup yeni fikirler öğrenmeyi, yeni çözüm yolları bulmayı önemsedikleri şeklinde değerlendirilmektedir.

## Eğitim Yöneticilerinin Bilgi ve Tecrübeleri İle İlgili Bulgular

Tablo 63.

*Eğitim Yöneticilerinin Bilgi ve Tecrübeleri ile İlgili Görüşleri (n=11)*

No	Örgütsel atalet	EY1	EY2	EY3	EY4	EY5	EY6	EY7	EY8	EY9	EY10	EY11	n	f(%)
4	Bilgi ve tecrübe	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10	90,90

Yukarıdaki tablo 63'ten de anlaşılacağı üzere eğitim yöneticilerinin daha önceden öğrendikleri bilgiler ve elde ettikleri tecrübeler çerçevesinde eğitim görevlerini yerine getirirken nasıl bir davranış sergiledikleri, eğitim verirken öğrencilerine nasıl davrandıkları, onlara özgürlük alanı tanıyıp tanımadıkları ya da öğrenme yollarını onlara kendilerinin mi bildirdikleri konularındaki görüşlerini analiz ettiğimizde eğitim yöneticilerinin %90,00 oranında görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Evet genelde tecrübe ve yönetmelikler ölçüsünde” (Y1,4)*

*“Birikim ve tecrübeye önem veririm. İstişare ederim. Yenilik ve değişime açıyım.” (Y2,4)*

*“Öncelikle evet. Fakat araştırma yaparak, en doğrusu bularak görevimi yerine getiririm.” (Y3,4)*

*“Elbette, bilgiler kümülatiftir. Geçmiş tecrübe olmadan yeni bilgiler askıda kalır.” (Y4,4)*

*“Genellikle önceden öğrendiklerim bazen eski öğrendiklerime yeteriz kalabiliyor o zaman yeni yöntem ve teknikler kullanıyorum.” (Y5,4)*

*“Güncel” (Y6,4)*

*“Eski deneyimlerimden faydalanırım. Yeniliklere açıyım. Güncellenen mevzuat, eğitim öğretim programlarının, teknolojiye göre, görevimi yerine getiririm” (Y7,4)*

*“Geçmişe dayalı deneyimler görev yaparken elbette kullanılır. Ancak sadece bu tecrübelerden faydalanılması gibi bir şey söz konusu değildir.” (Y8,4)*

*“Kendimden tecrübelilerle sürekli iletişim halinde çalışırım.” (Y9,4)*

*“Evet” (Y11,4)*

Eğitim yöneticilerinin tecrübeler çerçevesinde görevlerini yerine getirdikleri, aynı zamanda eğitim verirken öğrencileriyle iletişim halinde oldukları ve onlara özgürlük alanı tanıyarak yeni öğrenme yollarını keşfetmelerini sağladıkları değerlendirilmektedir.

## Eğitim Yöneticilerine Öğrencilerinin Bakış Açılıyla İlgili Bulgular

Tablo 64.

*Eğitim Yöneticilerine Öğrencilerinin Bakış Açılıyla İlgili Görüşleri (n=11)*

No	Örgütsel atalet	EY1	EY2	EY3	EY4	EY5	EY6	EY7	EY8	EY9	EY10	EY11	n	f (%)
5	Öğrenci bakış açısı	√	√	√	√		√	√		√		√	8	72,72

Yukarıdaki tablo 64'ten de anlaşılacağı üzere eğitim yöneticilerinin öğrencilerinin kendisini nasıl gördükleri hakkındaki düşünceleri, rol modeli olarak değerlendirip değerlendirilmedikleri, sıkıntılarını yöneticiyle paylaşıp paylaşmadıkları, kendisinden korkup korkmadıkları konularındaki görüşlerini analiz ettiğimizde eğitim yöneticilerinin %72,72 oranında görüş bildirdikleri görülmektedir.

Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Evet, genelde gördüklerine inanırım” (Y1,5)*

*“Öğrencilerim her konuda benden fikir alırlar. Mezun olsalar bile önemli kararlarında genellikle fikrime önem verirler. Öğrencilerim benden korkmazlar fakat çekinirler. Her konuyu rahatlıkla paylaşırlar.” (Y2,5)*

*“Öğrencilerim beni rol model olarak görürler. Sıkıntılarını rahatlıkla paylaşırlar. Benden yerine göre korkmaktan ziyade acaba hocamızı üzer miyiz diye çekinebiliyorlar.” (Y3,5)*

*“Öğrenci profiline bağlı olduğumu düşünüyorum. Geldiğim okulda rol modeli olarak görülüydüm. Şimdi kestiremiyorum. Tabii bundan yönetici ve öğretmen olmanın rolünün olduğunu da düşünüyorum. Statü değişince öğrencinin bakış açısı da değişiyor.” (Y4,5)*

*“Profil olarak diğer öğretmenlerle karşılaştırdıktan sonra rol model olarak” (Y6,5)*

*“Öğrenciler sıkıntılarını paylaşırlar. Öğrencilerle iletişimim iyidir. Rol model olabilirler.” (Y7,5)*

*“Öğrencilerime elimden geldiğince rol model olmaya çalışıyorum. Herhangi bir çalışanın benden korkması için bir neden göremiyorum. Çünkü tüm mesai arkadaşlarım bana gelip sıkıntılarını anlatabilirler ki bu sıkıntılarını giderebilmek için elimden geleni yaparım.” (Y9,5)*

*“İlimli biri olarak görürler. Sıkıntılarını paylaşırlar. Çözüm üretmeye çalışırız. Korku değil de saygı kaynaklı çekinceleri var. En azından ben buna inanıyorum. Korkan da vardır.” (Y11,5)*

Eğitim yöneticilerinin öğrencilerinin kendilerini rol modeli olarak değerlendirdiklerini, aynı zamanda sıkıntılarını korkmadan paylaşabildikleri ve kendilerinin de bu konularda çözüm ürettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ile iletişimin güçlü olması bir yöneticiden beklenen önemli bir yönetsel davranıştır. Bu yönüyle eğitim yöneticilerinin etkili bir yönetici olduğu değerlendirilmektedir.

## BÖLÜM V

### Tartışma

Bu çalışmanın amacı Erzincan il merkezinde görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin eğitim yöneticilerinin atalet düzeylerine etkisinin bulunup bulunmadığını tespit etmektir.

#### Nicel Çalışma Sonuçları

1 H1: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik bilgilerinin örgütsel değişime etkisi vardır. (**KABUL EDİLMİŞTİR**)

*Cinsiyet:* Öğretmenlerin değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği okulda değişim ihtiyacını belirleme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ( $p < 0,05$ ). Kadın öğretmenlerin ODİB ölçeğinden almış oldukları puanlar erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bir başka ifadeyle; öğretmenler ODİB konusunda farklı yanıtlar vermişlerdir.

Diğer taraftan kadın ya da erkek öğretmenler ODSH, ODU, DD, değişim yönetimi genelinde benzer yanıtlar vermişlerdir. Benzer sonuçlar Tanıt'ın (2007) ve Kurşunoğlu'nun (2006) araştırmalarında da çıkmıştır. Özellikle Tanıt (2007) öğretmenler üzerinde örgütsel yenileşme konusunda cinsiyet değişkenine ait bir etkinin olmadığını bulgulamıştır. Yine Kurşunoğlu (2006) ilköğretimde görevli öğretmenler üzerinde yapmış olduğu örgütsel değişim konulu çalışmada cinsiyet değişkenine ait etkileme olmadığını bulmuştur. Ocaklı'nın (2006) çalışmasında öğretmenlerin kadın ya da erkek olmasına göre okul müdürlerinin değişime açıklıklarında anlamlı farklılık bulunmazken okul müdürlerinin kendi değerlendirmelerinde değişim taraftarlığında cinsiyete göre fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın okul müdürleri kendilerini daha çok değişime taraftar görmüşlerdir. Sağır'ın (2010) çalışmasında cinsiyete göre öğretmenlerin değişime hazırbulunuşluk düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Helvacı ve Kıcıroğlu'nun (2010) araştırmasında da benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin değişim konusundaki hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiş ve değişimle cinsiyet ilişkisinde herhangi bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar Tekin'in (2012) araştırmasında da



beyan edilmiştir. Tekin (2012) ilköğretimde görevli öğretmenler üzerinde örgütsel değişim konulu çalışmasında cinsiyet değişkeni ile değişim arasında farklılık olmadığını bulgulamıştır. Taşdan (2013) öğretmenlerin kişisel ve mesleki anlamda değişime açıklıkları konusunda yaptığı çalışmada cinsiyete göre anlamlı farklılık bulmamıştır. Katmer de (2013) ortaokullarda görevli yöneticiler ve öğretmenler üzerinde değişim yönetimindeki iletişim sorunları üstündeki araştırmasında cinsiyet değişkenin farklılık göstermediğini bulgulamıştır. Yine öğretmenler üzerinde değişim konulu çalışmasında Demir (2014), cinsiyetin herhangi bir farklılık oluşturmadığını bulmuştur. Ancak Korkut (2009) yine ilköğretim öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada örgütsel değişimle ilgili erkek öğretmenlerin daha olumlu görüşler beyan ettiğini bulgulamıştır. Yine Demirtaş (2012) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında erkeklerin kadınlara oranla daha çok değişim istediğini bulgulamıştır. Akkan (2013) çalışmasında, planlama ve hazırlık aşamasına dair cinsiyetin erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu ifade etmektedir. Yılmaz da (2014), araştırmasında çevresel faktörlerin uyumunda erkelerin kadınlara oranla anlamlı bir fark oluşturduğunu, paydaşlara bilgi vermesi ve matematik kaygılarında ise kadınların erkeklere oranla anlamlı bir fark oluşturduğunu ifade etmektedir. Aykaç, Kabaran, Atar ve Bilgin (2014) araştırmasında da kadınların erkelere oranla farklılık oluşturduğunu bulgulamıştır. Alanyazında bulunan yukarıdaki araştırmalar çalışmamızın sonucunu desteklemektedir.

**Yaş:** Öğretmenlerin değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ( $p < 0,05$ ). 20-30 yaş arasında bulunan eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin ODİB ölçeğinden almış oldukları puanlar (31-40, 41-50, 51-60, 61 ve üzeri) yaşlarında olan eğitim yöneticileri ve öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. El-Sayed ve arkadaşlarının (2017) hemşireler üzerinde yaptığı çalışmada da benzer bir sonuç bulunmuştur (El-Sayed, Seada ve El-Guindy, 2017). Diğer bir ifade ile hemşirelerin yaşı ile değişime karşı eğilimsel dirençleri arasında istatistiksel olarak oldukça anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Araştırmada İslam ve arkadaşlarının (2010), çalışanların yaşı arttıkça, mevcut konumlarında kendilerini istikrarlı hissettikleri için örgütsel değişimi kabul etme direncinin de arttığı bulunmuştur

(Islam, Janee ve Wafi, 2010). Organizasyondaki herhangi bir değişiklik, istikrarlı "kariyer" pozisyonlarına değişiklik getirecek ve dolayısıyla bu durumdan kaçınmaya çalışacaklardır.

Bu sonuçlar, Hatipler'in (2014), öğretmenler üzerinde örgütsel değişim ve yenileşme konulu çalışmasında, yaş değişkeninin değişim ve yenileşme konusunda herhangi bir fark oluşturmadığını ve daha genç bireylerin yaşlı bireylere kıyasla örgütsel değişime karşı daha yüksek eğilimsel dirence sahip olduğunu bulan Berg ve Hetland (2009) ile çelişmektedir (Berg ve Hetland, 2009).

**Branş:** Öğretmenlerin değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri ODİB, ODSH ve değişim yönetimi geneli ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ( $p<0,05$ ). Okulöncesi öğretmenlerinin ODİB, ODSH ve değişim yönetimi geneli ölçeğinden aldıkları puanlar (Sınıf Öğretmeni, Din Kültürü A. B. Öğretmeni, Rehber Öğretmen ve diğer branşlarda olan) eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Çakır'ın (2009) yaptığı çalışmada yöneticilerin öğretmenlere oranla örgütsel değişim konusunda daha fazla pozitif oldukları, Kaşıkçı'nın (2004) çalışmasında müdürler kendi kendini yeterli bulurken öğretmenler açısından müdürlerin yetersiz olduğu bulunmuştur. Gökçe'nin (2004) ilköğretim müdürleri üzerindeki örgütsel değişim çalışmasında, değişime karşı görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır. Helvacı'nın (2004) çalışmasında ise müdürlerinin okuldaki değişimin gerekliliğinin belirlenmesi ve oluşturulması kısmında, gerek müdürler gerekse öğretmenler arasında "çok yüksek" seviyede oldukları bulunmuştur. Ak (2006) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürleri kendi değişim yönetimi yeterliklerini "yüksek" düzeyde yeterli görme algısına sahipken öğretmenler okul müdürlerinin değişim yönetimi yeterliklerini "orta" düzeyde yeterli görme algısına sahiptir. Argon ve Özçelik'in (2007) çalışmasında müdürler kendi değişim yönetimi yeterlilik düzeylerini "çok" seviyesinde ifade ederken öğretmenlerin kendi müdürlerini "orta" seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Helvacı ve Ak (2007) tarafından yapılan benzer araştırmada da öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri araştırılmış ve "orta" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kıcıroğlu (2010) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin, okul müdürlerinin, velilerin, okulların fiziki ve teknolojik altyapısının değişime hazır bulunuşluk

düzeylerinin “orta” düzeyde olduğunu göstermiştir. Yıldız (2012) tarafından yapılan araştırmada da okulda DDG boyutunda yönetici yeterliklerinin diğer boyutlardan farklı olarak daha yüksek düzeyde, “pek çok” yeterli olarak algılandığı tespit edilmiştir. Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse'nin (2012) yapmış olduğu araştırmada ise değişimin tüm alt boyutlarında, okul müdürlerinin kendilerini öğretmenlerin onları gördüğünden daha yüksek düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Demirtaş (2012) ilköğretimdeki çalışmasında, öğretmenlerin değişim konusunda açık olduğu müdürlerin ise değişim konusunda açık ve okul çevresindeki değişimin baskısının anlamlı farklılık olduğunu bulgulamıştır.

Ancak Artun'un (2008) öğretmen branşları üzerindeki örgütsel değişim çalışmasında bir etki bulunmamıştır. Yine Gürsoy'un (2010) çalışmasında da hem yönetici ve hem de öğretmenlerin örgütsel değişim algılarında farklılık bulunmadığı bulgulanmıştır.

**Medeni durum:** Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB, ODSH, ODU, DD, Değişim yönetimi geneli ölçeklerinden medeni durumlarına göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, örgütsel değişime hazır olma ile medeni durum arasında bir ilişki bulamayan Shah'ın (2010) bulguları ile benzerlik göstermektedir (Shah, 2010).

El-Sayed ve arkadaşlarının (2017) hemşireler üzerinde yaptığı çalışmada farklı bir sonuç bulmuştur. Hemşirelerin örgütsel değişime hazır olma algıları ile medeni durumları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel değişime hazır olma açısından en yüksek ortalama puan yüzdesine evli hemşireler sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, evli çalışanların örgüte daha bağlı olduklarına işaret eden Chan ve Han (2011) tarafından desteklenmektedir. Araştırmacının bakış açısına göre, evli öğretmenlerin duygusal olarak daha istikrarlı, çok memnun, ailevi sorumlulukları ve mali yüklerinden dolayı kuruma bağlı oldukları, amirleri ve akranlarıyla daha açık olmalarına yardımcı olan iyi ve olumlu ilişkilere sahip oldukları söylenebilir (Chan ve Han, 2011).

**Çocuk bulunma durum:** Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB ölçeğinden çocuk bulunma durumlarına göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Bir başka ifadeyle, çocuğu

bulunmayan öğretmenler değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB konusunda farklı görüş bildirmişlerdir.

**Çocuk sayılarına göre:** Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB, ODSH, ODU, DD, değişim yönetimi geneli ölçeklerinden çocuk sayılarına göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Altıntop'un (2010) araştırmasında, çocuk sayısı bakımından ilköğretimde görevli öğretmenlerin değişim konusunda anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar araştırmamızı destekler niteliktedir.

**Meslekteki hizmet sürelerine:** Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB ölçeğinden meslekteki hizmet sürelerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). 0-5 yıl arasında meslekteki hizmet süreleri bulunan öğretmenlerin ODİB ölçeğinden almış oldukları puanlar (6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl) meslekteki hizmet süreleri olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer taraftan Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri ODSH, ODU, DD, değişim yönetimi geneli ölçeğinden meslekteki hizmet sürelerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Foster'ın (2009) öğretmenlerdeki örgütsel değişimle ilgili çalışma sonuçlarında, deneyimi fazla olan öğretmenlerin az deneyimi olan öğretmenlere göre isteksiz, şüpheli ve okuldaki reform gayretlerine iştirak etmede zayıf oldukları bulunmuştur. Bu sonuçlar bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Yine Kurşunoğlu'yla (2006) Korkut'un (2009) araştırmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Burada Kurşunoğlu'nun (2006) bulduğu sonuçlarda 1-5 yıl arasında meslekte hizmet etmiş öğretmenlerin örgütsel değişimle ilgili en üst seviyede tutum sergiledikleri bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarında da 1-5 yıl arası meslekte hizmet etmiş öğretmenlerle birebir paraleldir. Bentea- Corina'nın (2013) örgüt iklimi ve değişime yönelik tutum arasındaki ilişkiyi ölçen araştırmasında kıdem arttıkça değişime karşı tutumun olumsuz etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak Er'in (2019) çalışmasında öğretmenlerin kıdemine göre değişime açıklık düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Taşdan (2013) öğretmenlerin değişime açıklıklarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin mesleki değişime açıklıklarında kıdeme göre anlamlı farklılık bulmamıştır. Canlı, Demirtaş ve Özer'in (2015) okul

yöneticilerinin değişim eğilimleri konusunda yapılan araştırmalarında, yöneticilik kademelerinin okul müdürlerinin değişim eğilimlerinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine Artun'un (2008) çalışmasında öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleriyle örgütsel değişim arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

**Okuldaki hizmet sürelerine:** Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB, ODSH, ODU, DD, değişim yönetimi geneli ölçeklerinden buldukları okuldaki hizmet sürelerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Er'in (2019) araştırmasında öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine göre öğretmenlerin değişime açıklık düzeyinde anlamlı farklılık bulunmazken, okul müdürlerinin değişime açıklık düzeyleri hakkında algıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ancak, alanyazında araştırmanın bu bulgusunu desteklemeyen araştırmalar bulunmaktadır. Katmer'in (2013) yöneticiler ve öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, okulda hizmet süresi yönüyle anlamlı bir fark bulmuştur. Sınıf öğretmeni ve yöneticiler üzerindeki Çam'ın (2015) araştırmasında, görev değişkeni yönüyle anlamlı fark bulunmuştur. Yine El-Sayed ve arkadaşlarının (2017) hemşireler üzerinde yaptığı çalışmada benzer bir sonuç bulmuştur. Bu çalışma, değişime karşı eğilimsel direnç ile hemşirelerin hemşirelik kariyerindeki yıllık deneyimleri arasında oldukça istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu, Van Dam ve ark.(2011) tarafından yapılan çalışma da iş yerinde daha uzun deneyime sahip çalışanların memnun olduğu sonucunu da desteklenebilir bulmuştur. Dahası, örgütsel değişim genellikle bireyin iş durumundaki değişikliklerle ilişkilidir, mevcut iş durumlarından daha memnun olan ve daha az iş alternatifi algılayan çalışanlar, durumlarını değiştirmeye karşı daha az olumlu olacaktadırlar ve bu nedenle örgütsel değişime daha fazla direnç gösterebilirler (Van Dam, Oreg ve Schyns, 2011).

Bu bağlamda, Elaine ve ark. (2009), profesyonel hemşirelik uygulama ortamına ilişkin algının artan hemşirelerin yaşı ve tecrübeleri ile arttığını göstermiştir (Elaine ve diğerleri, 2009). Dahası, Hwang ve Alexander (2010), hemşirelerin ne kadar çok çalışma yılı tecrübesine sahip olursa hastane özelliklerine yönelik algının o kadar yüksek olduğunu bildirmişlerdir (Hwang ve Alexander, 2010).

**Sendikaya üyelik durumu:** Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB, ODSH, ODU, değişim yönetimi geneli ölçeklerinden sendikaya üyelik durumlarına göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Bir başka ifadeyle; sendikaya üye olmayan öğretmenler değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçeği ODİB, ODSH, ODU ve değişim yönetimi genelinde farklı görüşler bildirmişlerdir. Benzer bir bulgu da Iverson'ın (1996) çalışmasında yer almaktadır. Bu çalışmasında örgütsel değişimin kabul edilmesinde en önemli belirleyici faktör sendika üyeliği olarak saptanmıştır.

**Eğitim düzeyi:** Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri ODSH, ODU, DD ve değişim yönetimi geneli ölçeklerinden eğitim düzeylerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Önlisans mezunu öğretmenlerin ODSH, ODU, DD ve değişim yönetimi geneli ölçeklerinden aldıkları puanlar (lisans ve lisansüstü) mezunlara göre yüksek bulunmuş olup farklı görüşler bildirdikleri görülmüştür. El-Sayed ve arkadaşlarının (2017) hemşireler üzerinde yaptığı çalışmada benzer bir sonuç bulmuştur. Ayrıca bu çalışma, hemşirelerin eğitim düzeyleri ile profesyonel hemşirelik uygulama ortamına yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacının bakış açısına göre, eğitim düzeyi düşük olan hemşireler katkılarının ve çabalarının farkına varılmadığına inanmakta ve düşük bilgi ve beceri düzeyleri nedeniyle kendilerini güçsüz hissetmekte, bu da hemşirelik uygulamaları üzerindeki özerkliklerini ve kontrollerini azaltmaktadır. Diğer yandan eğitim düzeyi arttıkça değişimi başarıma ihtimalinin de yükseleceği yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Eğitim düzeyi yüksek yöneticilerin daha fazla yenilikçi olduğu bilinmektedir. Özellikle, değişim sırasında oluşan belirsizliklerin bertaraf edilmesi ve kaosun yönetilerek birleştirici gücünü ortaya çıkarabilmektedir. Bundan dolayı yönetim kademesindeki bireylerin eğitilmiş olması değişim sürecini başarıma oranlarını da yükseltmektedir.

**En son mezun oldukları kurum türüne:** Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri ODİB, ODSH, ODU, DD ve değişim yönetimi geneli ölçeklerinden en son mezun oldukları kurum türüne göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

Korkut'un (2009) çalışmasında, öğretmenlerin mezun oldukları okul itibariyle örgütsel değişmeye ilişkin görüşleri çok fazla değişkenlik göstermemektedir. El-Sayed ve arkadaşlarının (2017) hemşireler üzerinde yaptığı çalışmada benzer bir sonuç bulmuştur. Diğer yandan, hemşirelerin örgütsel değişime yüksek derecede hazır olduklarını bulan (Shah N. , 2009), (Andrew, 2017) ve (Sikh, 2011) tarafından yapılan çalışmayla çelişmektedir. Ek olarak, Mangundjaya (2013) ve Inandi ve Gilic (2016), hemşirelerin örgütsel değişime hazırlıksızlıklarının düşük olduğunu bildirmişlerdir (Mangundjaya, 2013) (Inandi ve Gilic, 2016). Araştırmacının bakış açısına göre bu sonuç, üst yönetimden öğretmenlere karar verme süreçlerinde verilen desteğin olmaması, öğretmenlere düşük maaşlar, ödüller ve yetersiz kaynaklar şeklinde takdir eksikliği, zayıf iletişim ile ilgili olabilir. Örgütsel değişimin alt boyutlarından olan ODİB alt boyutu ortalaması ( $X=3,68$ ) en düşük boyut çıkmıştır. Ayrıca, değişim hakkında belirsiz bilgiler ve personel eğitimi ve geliştirme eksikliği bunun nedeni olabilir. Bu nedenle, öğretmenler memnun olmayabilir, okullara daha az bağlı olabilir ve herhangi bir değişim programına katılmak için daha az motive olabilir.

Okulda öğretmenler tarafından bildirilen zayıf sosyal ilişkiye ek olarak bunların tümü açıklıklarını ve değişim isteklerini etkileyebilir. Hemşirelerin örgütsel değişime karşı eğilimsel dirence yönelik algısına ilişkin olarak çalışma sonuçları tüm çalışma örneklemini için örgütsel değişime karşı düşük eğilimsel direnç göstermiştir, bu sonuç Yılmaz ve Kılıçoğlu (2013) tarafından desteklenmektedir (Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013). Bununla birlikte, Ethan (2010) ve Abdelkaway ve Sleem (2015), hemşirelerin örgütsel değişime orta derecede eğilimsel direnç gösterdiklerine dair çelişkili bir sonuç bulmuşlardır (Ethan, 2010). Dahası, Lamm ve Gordon (2010) çalışma katılımcıları arasında değişime karşı daha yüksek eğilimsel direnç bulmuşlardır (Lamm ve Gordon, 2010).

Organizasyonel değişim, organizasyondaki teknoloji, hiyerarşi veya yapılarda değişiklikler olarak görülse de, değişimin organizasyondaki bireyler üzerinde muazzam bir etkisi olduğu açıktır. Bununla birlikte, birçok kuruluşun değişim girişimlerini gerçekleştirememesinin nedeni, değişimin birey üzerindeki etkisini hafife almakla ilişkilidir (Kavanagh ve Ashkanasy, 2006). Bu nedenle, çalışanların değişime yönelik psikolojik algılarının ihmal edilmesi, organizasyonlarda değişim

girişimlerinin başarısız olmasına yol açmaktadır (Devos, Buelens ve Bouckennooghe, 2007). Ancak başarılı değişim uygulamaları için çalışanların psikolojik geçişlerini etkin bir şekilde yönetmek gerekir (Armenakis ve Bedeian, 1999); (Martin, Jones ve Callan, 2005).

Etkili değişim yönetiminin organizasyondaki insan davranışının net bir şekilde anlaşılmasına dayandığının farkına varmak önemlidir. Değişimin zorluğundan dolayı, bireyler belirsizlik, hayal kırıklığı veya korku gibi bazı duygularla tepki verebilir ve kendilerini tehdit altında ve şaşkın hissedebilirler. Bu nedenle, insanlar genellikle savunmacı ve olumsuz bir tutum sergiler ve değişim girişimlerine direnirler. Karmaşık ve psikolojik bir olay olduğu için değişimin gücüne saygı duyulmalı ve değişim etkin bir şekilde yönetilmelidir. Başarılı olmak için, organizasyonlarda adanmış iş gücü ve etkili değişim yönetimi gereklidir. Ayrıca, değişimin her bir kişi üzerindeki farklı etkisi ve değişimin doğası dikkate alınmalıdır (Mullins, 2005). Okul ortamlarında, savunmacı ve olumsuz tutumlar okul üyeleri tarafından sergilenebilir ve insanlar değişim girişimleri hakkında belirsizlik, korku ve hayal kırıklığı gösterebilir. Yani değişim, eğitim organizasyonlarındaki bireyleri farklı şekilde etkileyebilir. Bu nedenle, değişimin başarılı bir şekilde uygulanması, okul müdürlerinden olumlu adımlar atılmasını gerektirir ve yöneticilere, değişime dirençle uğraşırken aşağıdaki gibi durumsal faktörleri içeren bir acil durum yaklaşımını tercih etmeleri tavsiye edilir. Okul yöneticilerinin kullanabileceği değişime karşı direncin üstesinden gelmeye yardımcı olan özel yöntemler: Eğitim ve iletişim, katılım, kolaylaştırma ve destek, müzakere ve anlaşma, manipülasyon ve birlikte seçim, açık ve örtük zorlamadır (Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013).

2 H2: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin demografik bilgilerinin örgütsel atalet etkisi vardır. (**KISMİ KABUL EDİLMİŞTİR**)

Okullarda görev yapan yöneticilerin demografik bilgilerinin örgütsel atalet etkisi incelendiğinde okullarda görev yapan yöneticilerin çalıştıkları kurumlara göre (resmi/özel) ve Kurumdaki sürelerine göre bir farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan geriye kalan tüm değişkenlerde bir farklılık bulunmamıştır. Ancak Kafchehi, Zamani ve Ebrahimabadi (2012)'nin yaptıkları araştırmada bireylerin sahip



oldukları kişisel özelliklerin BA ve deneyim ataleti üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular alanyazında yer alan araştırma sonuçları ile çelişkili bulunmuştur.

3 H3: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşleriyle yöneticilerin atalet düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. **(KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI)**

Korelasyon tablosuna bakarak sonuçları değerlendirdiğimizde örgütsel değişim ve örgütsel atalet ölçekleri arasında ilişki bulunmamaktadır. Ancak Aydın Yalçınar'ın (2015) "Atalet ve Örgütsel Değişim Yönetimi İlişkisi: Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama" isimli araştırmasında atalet ile örgütsel değişim ilişkisini negatif ve düşük düzeyde ilişki bulmuştur. Bu sonuç bu araştırma sonucu ile çelişmektedir. Diğer bir ifade ile ataletin örgütsel değişimi negatif yönde etkilediği ve değişim yönetimine karşı da bir direnci beraberinde getirdiği sonucuna varılmıştır (Aydın Yalçınar, 2015).

4 H4: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisi vardır. **(KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI)**

Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisi bulunmamaktadır.

5 H4a Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin ODİB boyutunun ataletin BA ve deneyim ataleti boyutlarına etkisi vardır. **(KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI)**

Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin ODİB boyutunun ataletin BA ve DA boyutlarına etkisi bulunmamaktadır.

6 H4b: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin ODSH boyutunun ataletin BA ve DA boyutlarına etkisi vardır. **(KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI)**

Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin ODSH boyutunun ataletin BA ve DA boyutlarına etkisi bulunmamaktadır.

7 H4c: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin ODU boyutunun ataletin BA ve DA boyutlarına etkisi vardır. **(KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI)**

Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin ODU boyutunun ataletin BA ve DA boyutlarına etkisi bulunmamaktadır.

8 H4d: Erzincan il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin DD boyutunun ataletin BA ve DA boyutlarına etkisi vardır. **KABUL EDİLECEK KANIT BULUNAMADI.**

Buna göre örgütsel değişim ve örgütsel atalet ölçekleri arasında herhangi bir etkinin veya yordamlamanın olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde değişim yönetimi ölçeğinin alt boyutları olan ODİB, ODSH, ODU, DD ve değişim yönetimi geneli ile örgütsel atalet ölçeğinin BA ve DA alt boyutları arasında da herhangi bir etki veya ilişki bulunmamaktadır.

### **Nitel Çalışma Sonuçları**

#### ***Öğretmenlerin Değişim Yönetimi Görüşlerine İlişkin Bulgular:***

Öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin örgütsel değişim yönetimleri konusundaki görüşlerini analiz ettiğimizde eğitim yöneticilerinin değişimi 97,18% oranla istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere eğitim yöneticilerinin örgütsel değişimi istediklerini belirtilmektedirler. Diğer bir ifade ile okullarda değişimi isteyen bir yönetim kadrosu olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim ve öğretim açısından olumlu bir süreçtir. Eğitimde yeni paradigmalardan ortaya çıktığı günümüzde okulların bu değişime ayak uydurması çok önemli olgudur. Özellikle yöneticilerin bu konuda istekli ve değişime açık olması umut verici bir durum olduğu değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin 95,77%'i okulda değişim alanını belirleyebildiğini beyan etmektedirler. Özellikle değişim konusunda istekli olan yöneticilerin aynı zamanda değişim alanlarını belirlemesi de kendi içinde uyumlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin ifadelerinde, değişimi etkili bulma düzeylerinin ortaya çıkarılması önemli bir bulgudur. Buna göre, öğretmenlerin değişim yönetimlerine ilişkin ifadelerin oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin değişime hazır olduklarını göstermektedir. Diğer bir ifade ile okullarda eğitim ve öğretim süreçlerinin dinamik yapısına uygun şekilde öğretmenlerin değişime hazır olduğu söylenebilir.

***Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişimin Devamını İsteyip İstememelerine İlişkin Bulgular:*** Öğretmenlerin, Eğitim yöneticilerinin 95,77% ile değişimin devamını istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler gibi yöneticiler de okulda değişimi istediklerini yüksek düzeyde belirtmişlerdir. Okul yapılarında yönetici ve öğretmen birlikteliği çok önemlidir. Takım çalışması ile eğitim öğretimin niteliği artırılır. Bu anlamda hem öğretmen ve hem de yöneticilerin birlikte değişimi istemeleri okullardaki öğretimin niteliğini artırması sonucunu getirecektir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyi arttıkça fiziki ve insan kaynağının birlikte değerlendirilmesi söz konusu olacaktır. Bu durumun okul çıktılarının en önemli göstergesi olan öğrenci başarısı üzerine pozitif etkisi olacaktır.

***Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Değişim Sırasında Davranışlarına İlişkin Bulgular:*** Öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin 94,36%'sı değişim sırasında öğretmenleri özgür bıraktıkları veya değişimi destekler nitelikte davranışlar desteklediklerini beyan etmişlerdir.

Öğretmenler, okuldaki değişim sırasında karşılarına birçok engelin çıktığını belirtmektedir. Bu engellerin başında maddi kaynak yetersizliği, takım çalışmasının yetersizliği, velilerin destek vermemesi, yöneticinin engel olması, meslektaş veya zümre arkadaşının destek vermemesi vb örnekler sayılabilir. Öğretmenlerin bu engellerin üstesinden gelebilmek için yetki sahibi bir güce ihtiyacı bulunmaktadır. Okuldaki yetki ve güç sahibi ise okul müdürleridir. Araştırmanın bu bulgusu, yöneticilerin değişim sırasında hem kendilerinin engel olmadığı hem de öğretmenleri özgür bıraktığı veya değişimi desteklediği şeklinde yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu, eğitim ve öğretimin kalitesini olumlu yönde etkileyecektir.

***Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Açık ve Net Bir Kişi Olup Olmadığına İlişkin Bulgular:*** Öğretmenlerin, 92,95 %'i eğitim yöneticilerinin açık

ve net bir kişi olduğunu beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin 97,18%'i eğitim yöneticilerinin değişimi istedikleri, 95,77%'i okulda değişim alanını belirleyebildikleri görülmüştür. Ayrıca 95,77%'i eğitim yöneticilerinin değişimin devamını istediklerini, 94,36%'sı eğitim yöneticilerinin değişim sırasında davranışlarının özgürlüğü ve değişimi destekler nitelikte olduğunu ve 92,95%'i yöneticilerinin açık ve net bir kişi olduklarına dair görüş bildirmişlerdir.

Okuldaki değişimin başarılı yürütülmesinde ve sonuçlanmasında eğitim yöneticilerinin duruşu, ifadesi, katkısı ve liderliği önemlidir. Değişimin amacına ve hedefine yönelik çalışmalarda yöneticilerin açık ve net olmaları gerekmektedir. Araştırma bulgusunda yöneticinin açık ve net olması temasının yüksek düzeyde çıkması, aslında, okullarda değişimin başarılı olacağına dair bir kanıttır. Yöneticinin açık ve net olması, değişim sırasında yapılacak iş ve işlem basamaklarına ilişkin karar verme sürecine yön vermektedir. Açık ve net olmayan bir yönetim stili çalışmaların belirsizliğine ve çalışanların isteksizliğine neden olacaktır.

***Eğitim Yöneticilerinin Öğrenme İstekleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular:*** Eğitim yöneticilerinin genel anlamda eğitim ile ilgili yeni kavramlar ve yeni yöntemler öğrenmek istedikleri, bunları öğrenmek isterken okul yönetiminden destek aldıkları, okul yönetiminin bu hususlarda gevşek davranmayıp yardımcı oldukları konusunda eğitim yöneticilerinin %90,90 oranında olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

İyi bir yönetim etkili bir lider gerektirir. Pasif ve zayıf yöneticilerle değişim sürecinde başarı elde edilemeyeceği gibi değişime karşı engel ve direnç artacaktır. Değişimin başarılı olması için okul içinde yukarıdan aşağıya değişim dikte edilmemeli, geniş bir katılım ile geliştirilmelidir. Bunun için eğitim yöneticisinin değişime ait bakış açısının yüksek olması gerekir. Bu bulguda, eğitim yöneticilerinin eğitim ile ilgili yeni kavramlar ve yeni yöntemler öğrenmek istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Günümüzde artık örgütlerde değişimin gerekliliği değil, örgütlerin yeterli hızda değişip değişmediği, değişimin sürekli nasıl olacağı, örgütlerin nasıl öğrenen örgüt haline gelecekleri tartışılmaktadır. Örgütsel değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde örgüt mensuplarının da sürekli değişim içinde yaşamaya hazırlanması gerekmektedir.

***Eğitim Yöneticilerinin Sorun Çözmeleriyle İlgili Bulgular:*** Eğitim yöneticilerinin sorun çözerken genellikle modern yöntemleri kullandıkları, sorunlarını kendisi çözdüğü ancak farklı yöntemlerde kullandığı konusunda %100,00 oranında olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Eğitim sisteminde çağdaş yaşamın gerektirdiği beklentilerle eğitimin niteliğini artırmak amacıyla yeniden yapılanma, eğitim reformu, yeniden düzenleme ya da geliştirme çabalarıyla bir takım değişim faaliyetleri yapılmaktadır. Ancak değişim sürecinde kolay ve gösterişli olanın tercih edilmesi sorunların devam etmesine, değişimin amacına ulaşmamasına ve bunun sonucunda emek, zaman ve para kaybının yaşanmasına neden olmaktadır. Araştırmanın bu bulgusunda, sorun çözerken genellikle modern yöntemleri kullandıkları, sorunlarını yönetici olarak kendileri çözdüğü ancak bu süreçte farklı yöntemler de kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Değişim yönetimi için istenen bir durumdur. Okul içerisinde değişimin yararına olan inanç artıkça değişim de hızlanmaktadır. Değişimin başarısı, karşılaşılan sorunların çözülmesinin yanı sıra değişimin iyi yönetilmesine de bağlıdır.

***Eğitim Yöneticilerinin Alışkanlıkları ve Düşünceleriyle İlgili Bulgular:*** Eğitim yöneticilerinin eskidiğini düşündükleri alışkanlıklarından ve düşüncelerinden kurtulmak için yeni fikirler öğrenmeyi, alışkanlıklarını ve düşüncelerini sürekli güncelleyebildikleri konusunda eğitim yöneticilerinin %100,00 oranında olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Değişimin başarısı, değişim felsefesinin anlaşılmasına ve yönetim desteğine bağlıdır. Bunun için yöneticinin değişim kavramı konusunda vizyonu, düşüncesi, alışkanlığı önemlidir. Aynı zamanda değişim söz konusu ise yeni gelişmeleri takip etmeli ve yeni fikirleri öğrenmelidir. Araştırmanın bu bulgusunda, eski düşüncelerin ve davranışların yerine yeni fikirler öğrenmeyi, alışkanlıklarını ve düşüncelerini sürekli güncelleyebildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu, değişim yönetimi için istenen bir durumdur.

***Eğitim Yöneticilerinin Bilgi ve Tecrübeleri ile İlgili Bulgular:*** Eğitim yöneticilerinin daha önceden öğrendikleri bilgiler ve elde ettikleri tecrübeler çerçevesinde eğitim görevlerini yerine getirirken araştırma yaparak tecrübelerini kullandıkları, eğitim verirken öğrencilerine daha fazla özgürlük alanı tanıdıkları

konusunda eğitim yöneticilerinin %90,00 oranında olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Değişimin temel unsuru çalışanlardır. Çalışanların bireysel özellikleri, önceki değişim tecrübeleri, kurumdaki mevkileri, örgütsel değişim sürecindeki uygulamalar ve modeller çalışanların örgütsel değişime karşı direncini etkileyen faktörlerdir. Değişimi yönetmek tecrübe ve bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Özellikle değişimin sürekli hale geldiği günümüzde değişimi yönetenlerin yeni durumlara hızla adapte olabilme özelliklerine sahip olması gerektirmektedir. Araştırmanın bu bulgusunda, eğitim yöneticilerinin daha önceden öğrendikleri bilgiler ve elde ettikleri tecrübeler çerçevesinde eğitim görevlerini yerine getirirken araştırma yaparak bu alanda tecrübelerini kullandıkları, eğitim verirken öğretmenlere daha fazla özgürlük alanı tanıdıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum, değişim yönetimi için istenen bir durumdur. Sorunlara, tecrübe ve yönetim gücüyle yaklaşılmalıdır. Eğitim yöneticisinin ilgisi ve desteği öğretmenler tarafından anlaşılmalıdır. Etkin bir ekip çalışması için pozisyon gücü, tecrübe, kredibilite, liderlik gibi bazı özelliklerin olması gerekmektedir.

***Eğitim Yöneticilerine Öğrencilerinin Bakış Açılıyla İlgili Bulgular:***

Eğitim yöneticilerinin öğrencilerinin kendisini rol modeli olarak gördüklerini ve değerlendirdiklerini, sıkıntılarını kendisi ile paylaşabildikleri konusunda eğitim yöneticilerinin %72,72 oranında olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Değişimi başlatan ve destekleyen eğitim yöneticileri, çözüm ortağı işlevlerinin yanında değişim projesinin yürütücüsü ve yönlendiricisi rolünü de üstlenmektedir. Değişim yönetimi konusunda okulda ve değişim yönetimi ekibindeki üyelerde yeterli deneyim bulunmaması durumunda, eğitimi yöneticisi hem öğretmenlere hem de öğrencilere örnek olmalıdır. Araştırmanın bu bulgusunda, eğitim yöneticilerinin öğrencilerinin kendisini rol modeli olarak gördüklerini ve değerlendirdiklerini, sıkıntılarını kendisi ile paylaşabildikleri konusunda orta düzeyde görüş beyan etmişlerdir. Değişimi yöneten eğitim yöneticisi bu konuda kendisini geliştirmeli ve öğrencilerin gözünde rol modeli görevini yerine getirmelidir.

Teknolojinin ve ekonominin değişen doğası, eğitim organizasyonlarını yapısal ve işlevsel açıdan değişmeye zorlamaktadır. Aslında, okul

organizasyonlarının dışından kaynaklanan bazı önemli dış tetikleyiciler, hükümetin kanun ve yönetmelikleri, toplumun standartları ve değerleri, değişen teknoloji, demografik özellikler, teknolojideki gelişmeler, idari süreçler ve okul üyelerinin ihtiyaçları olarak sıralanabilir (Kreitner ve Kinicki, 2010). Öte yandan, değişimi teşvik eden organizasyonların içinden kaynaklanan iç güçler teknoloji, birincil görev, insanlar ve idari yapılarıdır. Ancak, okullardaki değişimin temel amaçlarının dış güçler olduğu açıktır. Özellikle, hükümetin eğitim konularında önemli bir rolü vardır (Mullins, 2005). Bu nedenle, hayatta kalmayı ve gelecekteki başarıyı garanti altına almak için okulların üzerine yerleştirilen dış taleplere kolayca uyarlanabilir olması gerekmektedir.

Değişim için eğitim kurumları üzerindeki baskılar, organizasyonların üyelerini farklı tepkiler sergilemeye yöneltmektedir. Nitekim bireyler bilinçsiz olarak değişim tehditlerine tepki verirler ve kendilerini değişimin kaygılarından korumak için alışılmış savunma mekanizmaları geliştirirler. Süreç bilinenden bilinmeyene gitmeyi ve bireylerin rahat bir uyarılma düzeyi arayışını ve durumu korumaya çalışmayı içerdiği için insanların örgütsel değişime uyum sağlama yetenekleri ve isteklilikleri açısından farklılık gösterir (Robbins ve Judge, 2009). Bu da organizasyonlarda değişime karşı direncin ortaya çıkmasıyla değişimi farklı şekillerde deneyimlemeye götürür.

Kurumlarda ve okullarda değişime karşı direnişin arkasındaki ana nedenler arasında, ihtiyaçların karşılanmasına müdahale, seçici algı, alışkanlık, rahatsızlık veya özgürlük kaybı görülmektedir. Ayrıca ekonomik sonuçlar, geçmişte güvenlik, bilinmeyenden korkma, iktidara yönelik tehditler veya etki, bilgi ve becerinin eskimesi, örgütsel yapı ve sınırlı kaynaklardır (Lunenburg ve Ornstein, 2008).

Okul örgütlerinde değişimin etkili yönetiminin örgüt üyelerinin psikolojik algılarına dikkat çekerek insan davranışlarını anlamaya dayandığını belirtmek önemlidir. Bu nedenle başarılı değişim girişimlerine ulaşmak için örgüt üyelerinin psikolojik geçişlerini etkin bir şekilde yönetmek gerekmektedir (Martin, Jones ve Callan, 2005). Ek olarak, değişimin okullardaki her bir kişi üzerindeki çeşitli etkileri ve değişimin doğası dikkate alınmalıdır (Mullins, 2005).

Okul ortamlarında, okul üyeleri tarafından sergilenen savunmacı ve olumsuz tutumlar, okul müdürleri ve yöneticiler tarafından değişim ajanı olarak ele

alınmalıdır. Bu nedenle, okullarda değişime karşı direnci aşmak için okul yöneticilerine duruma göre özel yöntemler kullanmaları tavsiye edilir. Okul yöneticilerinin kullanabileceği değişime karşı direncin azaltılmasına yardımcı olan iletişim ve katılım, kolaylaştırma ve destek, müzakere ve anlaşma, manipülasyon ve iş birliği, açık ve örtük zorlama yöntemlerini kullanabilmeleri gerekmektedir.



## BÖLÜM VI

### Sonuç ve Öneriler

#### **Araştırmanın Nicel Sonuçları**

Erzincan il merkezinde görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisinin bulunup bulunmadığının belirlendiği araştırmada cinsiyet, yaş, branş, medeni durum, çocuklarının olup olmadığı, çocuk sayısı, meslekteki hizmet süresi, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, sendika üyelik durumu, eğitim düzeyi, en son mezun oldukları eğitim kurumu türü gibi demografik dağılımlar dikkate alındığında; katılımcıların çoğunluğunun erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Nicel Araştırmaya katılan yaş grubunun 23 yaş ortalamasında, %64,7'nin diğer branşlarda görev yapan eğitimcilerden, %86,4'nün evli, %71,2'nin çocuk sahibi, %37,8'nin 3 çocuğunun olduğu, %28,0'nin meslekteki hizmet süresinin 21 yıl ve üzeri olduğu, %66,5'nin bulunduğu okuldaki hizmet süresinin 1-5 yıl arası olduğu, % 73,7'nin sendikaya üyelik oldukları, %86,6'nın lisans düzeyinde eğitimlerinin bulunduğu, %61,4'nün en son olarak eğitim fakültesinden mezun oldukları sonucuna varılmıştır.

Örgütsel Değişim Yönetimi ve Örgütsel Atalet ölçeklerinin Kolmogorov-Smirnov testi sonucu anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olduğundan verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Elde edilen verilere göre analizler parametrik yöntemlerle yapılmıştır. ÖDÖ'nin Cronbach's Alpha değeri 0,983, Örgütsel Atalet Ölçeği'nin Cronbach's Alpha değeri 0,817 olarak tespit edilmiştir.

#### ***Öğretmenlerin Örgütsel Değişim Yönetimi Nicel Analiz Sonuçları***

Erkek, 20-30 yaş arasında bulunan, çocuğu bulunmayan, 0-5 yıl arasında meslekteki hizmet süreleri bulunan ve de 11-15 yıl arasında meslekteki hizmet süreleri bulunan öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi ve yönetilmesinde eğitimci akademisyen-pedagoglar ve uygulayıcıların birlikte çalışmaları önemlidir. Bunun sonucunda dünyada meydana gelen değişmeler karşısında okulun görev ve işlevleri yeniden tanımlanır. Toplumun okuldan beklentileri sürekli değerlendirilir, sürekli toplantılar yaparak toplumun, öğrenci ve velilerin beklenti ve istekleri belirlenir, dünyada meydana gelen teknolojik ve sosyo-ekonomik gelişmelerin eğitim-öğretime ne yönde etki edeceği belirlenir. Okulun işleyişi sürekli kontrol

edilir, varsa problemleri ortaya çıkarılır, okul üyeleriyle (öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel) sürekli toplantılar yapılarak ‘eğitim öğretimi etkin kılma’ konusunda görüş ve fikirleri alınır. Değişimin okullar için önemi ve gereği tüm okul üyelerine (öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel) açık- net bir biçimde anlatılır, okul üyelerinin değişimin baskılarına karşı duyarlı hale gelmesi sağlanır, okul üyelerine eğitim alanında meydana gelen değişimleri açık ve net bir biçimde anlatılır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sendikaya üye olmayan ve ön lisans mezunu olan eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin benzer tür problemlerinin sürekli olarak tekrar etmesi, problemin çözümü için çok çeşitli stratejiler kullanılmasına rağmen sonuç elde edilememesi, çalışanların moralinin düşük olması ve bunun tek bir nedeninin olmaması halinde okulda değişim ihtiyacının belirlenmesi yönünde benzer görüşler belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ODSH ve değişimi değerlendirme kapsamında okul müdürlerinin değişim sürecine başlamadan önce okul geliştirme, değişim süreci aşamaları ve ilgili değişim modelleri konusunda bilgi sahibi olmalarının gerektiğine, değişim sürecinin ince ayrıntılarına hakim olmalarına, bilgilerini zenginleştirmek için uzmanlarla konuşmalarına ve seminerlere devam etmelerine, değişimi korkulan ve kaçınılan negatif bir deneyim olmaktan çok pozitif olarak anlaşılan ve yürekten inanılan bir deneyim olarak kabul etmelerine, geçmişteki değişim çabalarının neden başarılı ya da başarısız olduğunun anlaşılması için okulun “değişim tarihi” konusundaki tartışmaları yönetmelerine, değişim süreçlerini öğrenmelerine, yönetmelerine, sürece rehberlik etmelerine ve süreci dokümanlaştırmalarına, okulda çalışma grupları ve farklı bölümlerdeki takımlarla daha çok işbirlikçi okul kültürü oluşturmalarına ve birlikte çalışmak için zaman sağlamalarına, değişim sürecini desteklemek için yüksek düzeyde beklentilerini kurumdakilere iletmelerine, okul içindeki personele ve çevresindeki gruplara güvendiklerini göstermelerine gerek olduğu kanaatini taşıdıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin değişimi değerlendirme özelliklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

### ***Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Atalet Nicel Analiz Sonuçları***

Erzincan il merkezinde görev yapan eğitim yöneticilerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, aylık gelir, çalıştığı kurum, (lise ise) okul türü, alanı, çalışmadaki süre, kurumdaki süre, kurumdaki görevi ve yöneticilikte geçirilen yıla değişkenlerine göre alınan puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız

örneklem t testi ve Anova analizleri sonuçları sonucunda benzer görüşler ortaya koydukları anlaşılmıştır. Eğitim yöneticilerinin bilgi ataletlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Eğitim yöneticilerinin MEB'e bağlı ya da özel bir okulda olmalarına göre BA, DA ve örgütsel atalet geneli, bunun yanında kurumdaki sürelerine göre örgütsel atalet geneli ölçekleri hakkında farklı düşüncelerde oldukları bulunmuştur.

Eğitim yöneticilerinin örgütsel atalet ölçekleri ve alt ölçeklerinin tanımlayıcı istatistikler sonucunda BA ölçeği ortalamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim yöneticilerinin BA'yı daha iyi anladıkları ve yanıtladıkları anlaşılmıştır.

Örgütsel değişim ve örgütsel atalet ölçekleri arasında ilişki bulunmamıştır. Eğitim yöneticilerinin örgütsel atalet ölçeğinden aldıkları puanların öğretmenlere uygulanan değişim yönetimi ölçeğini yordamadığı bulunmuştur.

Mevcut çalışmanın sonuçlarına göre, incelenen örneklemin örgütsel değişime yüksek derecede hazır olduğu ve örgütsel ataletle ilişkisinin veya örgütsel atalet etkisinin bulunmadığı sonucuna varılabilir.

Değişim yönetimi ölçeğinin alt ölçekleri ODİB, ODSH, ODU, değişimi değerlendirme ve değişim yönetimi geneli ölçekleri arasındaki ilişkiye baktığımızda değişkenlerden biri arttığında bir diğeri de artmaktadır. Okuldaki değişim ihtiyacını belirleme ile değerlendirme arasında en düşük ilişki tespit edilirken ( $r= 0.612, p<.01$ ) ODSH ile değişim yönetimi geneli arasında en yüksek ilişki tespit edilmiştir ( $r= 0.944, p<.01$ ).

Diğer taraftan örgütsel atalet alt ölçekleri BA, DA ve örgütsel atalet geneli ölçekleri arasındaki ilişkiye baktığımızda değişkenlerden biri arttığında bir diğeri de artmaktadır. Korelasyon tablosuna bakarak sonuçları değerlendirdiğimizde örgütsel değişim ve örgütsel atalet ölçekleri arasında ilişki bulunmamaktadır.

Buna göre örgütsel değişim ve örgütsel atalet ölçekleri arasında herhangi bir etkinin veya yordamlamanın olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde değişim yönetimi ölçeğinin alt boyutları olan ODİB, ODSH, ODU, değişimi değerlendirme ve değişim yönetimi geneli ile örgütsel atalet ölçeğinin BA ve DA alt boyutları arasında da herhangi bir etki veya ilişki bulunmamaktadır.

Değişim yönetiminin olduğu okullarda atalet bulunmamaktadır. Değişim yönetiminin ataletin ortadan kaldırma özelliği olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile

değişimin olduğu okullarda atalet bulunmamaktadır. Değişim yönetiminin olduğu yerde ataletten söz edilemeyeceği anlaşılmıştır.

### **Araştırmanın Nitel Sonuçları**

Erzincan il merkezinde görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin görüşlerinin yöneticilerin atalet düzeylerine etkisinin bulunup bulunmadığının belirlendiği araştırmada; cinsiyet, yaş, branş, meslekteki hizmet süresi, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, sendika üyelik durumu, eğitim düzeyi, en son mezun oldukları eğitim kurumu türü gibi demografik dağılımlar dikkate alındığında nicel araştırmada olduğu gibi katılımcıların çoğunluğunun erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmamızın nitel yapılan bölümüne katılan yaş grubunun 22 yaş ortalamasında, %21,1'nin meslek dersleri branşında görev yapan eğitimcilerden, %71,8'nin meslekteki hizmet süresi 1-5 yıl arası olduğu, %36,6'nın bulunduğu okuldaki hizmet süresinin 0-5 yıl arası olduğu, %69,0'nun sendika üyeliklerinin bulunduğu, %88,7'nin lisans düzeyinde eğitimlerinin bulunduğu ve %47,9'nun en son olarak eğitim fakültesinden mezun oldukları sonucuna varılmıştır.

### ***Öğretmenlerin Örgütsel Değişim Yönetimi Nitel Analiz Sonuçları***

Öğretmenlerin değişim yönetimi görüşleri 5 ana tema altında incelenmiştir. Bu temalardan ilki "Eğitim Yöneticilerinin Değişimi İsteyip İstememesi", ikincisi "Eğitim Yöneticilerinin Değişim Alanını Belirleyip Belirleyememeleri", üçüncüsü "Yöneticilerinin Değişimin Devamını İsteyip İstememeleri", dördüncüsü "Eğitim Yöneticilerinin Değişim Sırasında Davranışları" olarak ve beşincisi "Eğitim Yöneticilerinin Açık ve Net Bir Kişi Olup Olmadığı" temasıdır.

Öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin örgütsel değişim yönetimleri konusundaki görüşleri söz konusu 5 ana temadan "Yöneticilerinin Değişimin Devamını İsteyip İstememeleri" temasında yoğunlaştıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin değişim yönetimlerine ilişkin ifadelerin oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durum öğretmenlerin değişime hazır olduklarını göstermektedir. Öğretmenler gibi yöneticiler de okulda değişimi istediklerini yüksek düzeyde belirtmişlerdir. Okul yapılarında, değişim yönetimi için yönetici ve öğretmen birlikteliği sonucu ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin değişim sırasında hem kendilerinin değişime engel olmadığı hem de öğretmenleri özgür bıraktığı veya

değişimi desteklediği görüşü yüksek düzeyde çıkmıştır. Yöneticinin açık ve net olması ifadesinin yüksek düzeyde çıkması, okullarda değişimin başarılı olacağına dair bir kanıttır. Diğer taraftan değişim sırasında yapılacak iş ve işlem basamaklarına ilişkin karar verme süreci de olumlu sonuçlanacaktır.

### ***Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Atalet Nitel Analiz Sonuçları***

Eğitim yöneticilerinin örgütsel atalet görüşleri 5 ana tema altında incelenmiştir. Bu temalardan ilki “Eğitim Yöneticilerinin Öğrenme İsteği”, ikincisi “Eğitim Yöneticilerinin Sorun Çözme Yeterlilikleri”, üçüncüsü “eğitim Yöneticilerinin Alışkanlık ve Düşünceleri”, dördüncüsü “Eğitim Yöneticilerinin Bilgi ve Tecrübeleri” beşincisi “Eğitim Yöneticilerine Öğrencilerinin Bakış Açısı”dır.

Eğitim yöneticilerinin örgütsel atalet konusundaki görüşlerinin söz konusu 5 ana temadan “Sorun Çözme” temasında yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Değişim sürecinde kolay ve gösterişli olanın tercih edilmesi sorunların devam etmesine, değişimin amacına ulaşmamasına ve bunun sonucunda emek, zaman ve para kaybının yaşanmasına neden olmaktadır. Araştırmada, sorun çözerken genellikle yöneticilerin modern yöntemleri kullandıkları, sorunlarını yönetici olarak kendilerinin çözdüğü ancak farklı yöntemler de kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Okul içerisinde değişimin yararına olan inanç artıkça değişim de hızlanmaktadır. Değişimin başarısı, karşılaşılan sorunların çözülmesinin yanı sıra değişimin iyi yönetilmesine de bağlıdır.

### **Öneriler**

Ortaya konulan bütün problemler ve beklentiler çerçevesinde araştırmamız sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

#### *Araştırma sonuçlarına Göre;*

1. Öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel değişime hazır olup olmadıklarının değerlendirilmesi, örgütsel değişimin başlamasından daha önemlidir. Bu nedenle, kuruluşlar yalnızca değişime hazırlık stratejilerine değil, aynı zamanda çalışanların ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak hazırlığı etkileyen faktörlere de odaklanmalıdır.

2. Yönetim, çalışanların tutumlarını olumlu yönde etkileyebilecek ve böylece önerilen değişikliğin potansiyel olumsuz etkisini azaltabilecek bir dizi politika ve uygulama başlatmaya çalışmalıdır.

3. Eğitim yöneticileri, yenilikçi işler için ödüller, iş esnekliği ve aynı zamanda onlara güçlenmişlik hissi veren karar alma ve sorun çözmeye katılma fırsatları sağlayarak çalışanlarına destek erişimi sağlamalıdır.

4. Yöneticilerin liderlik çabalarıyla, öğretmenlerin okuldaki ekip üyeleri arasındaki iş birliği ve özerk çalışma uygulamalarının yaratılması yoluyla ekip çalışmasının öğrenilmesi ve büyütülmesi ve geliştirilmesi için fırsatlar yaratılmaya çalışılmalıdır.

5. Öğretmenler arasında yetersiz kaynaklar, aşırı iş yükü, düşük ödüller gibi iş stresi kaynaklarını ortadan kaldırarak olumlu iş ortamı yaratılmalı ve böylece onlar için olumsuz olmaktan çok olumlu, yüksek duygusal ortam teşvik edilmelidir.

6. Eğitim ve öğretim kalitesinin yükseltilmesi ve örgütsel değişim ve ataletin öneminin tüm eğitimciler tarafından anlaşılabilmesi açısından eğitimlerin tertiplenmesi,

7. Eğitime ve öğretime yıllarını vermiş eğitimcilerin örgütsel değişim ve örgütsel atalet tecrübelerinin günümüz dijital eğitim dünyasına entegrasyonunun sağlanması,

8. Örgütsel değişimin devamlı olarak yapılması ve örgütsel atalette sorun çözme kabiliyetinin geliştirilmesi için eğitimlerin tertiplenmesi, çalışanların uzmanlık düzeylerinin yükseltilmesi gerekmektedir.

9. Eğitim yöneticileri, öğrencilerin kendilerini rol model olarak görme ve değerlendirme, onların sıkıntılarını paylaşabilme konusunda orta düzeyde görüş beyan etmişlerdir. Yöneticiler rol model olma konusunda kendilerini geliştirmelidir.

10. Çalışanların bireysel özellikleri, önceki değişim tecrübeleri, kurumdaki mevkileri, örgütsel değişim sürecindeki uygulamalar ve modeller çalışanların örgütsel değişime karşı direncini etkileyen faktörleridir. Bu faktörleri düşük düzeyde tutmak için yöneticiler değişim yönetimi için proaktif davranış göstermelidir.

#### *Araştırmacılara Göre;*

1. Yapılan bu çalışmanın farklı bölgelerde/illerde tekrararak çıkan sonuçların karşılaştırması yapılabilir.

2. Değişim ve atalet ilişkisi iş doyumunu, örgütsel bağlılık, işe yabancılaşma gibi konularla teorik anlamda ilişkilendirip yapısal eşitlik modelleri kurulabilir. Bu konuda çalışmalar yapılabilir.

3. Değişim ve atalet ilişkisi üst yöneticiler (Milli Eğitim Bakanlığı ile İl/İlçe Müdürlüklerindeki yöneticiler) arasında incelenerek bu çalışma ile ilişkilendirip bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirme yapılabilir.

### Kaynakça

- Acar, H. ve Gürel, Z. (2015). Düşünce Deneyleri Yolu ile Öğrencilerin Eylemsizlik Kavramının Araştırılması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 69-96.
- Ağır, M. S. (2010). *Çağdaş Psikoloji Akımları Sosyoloji – Dr. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi*.
- Ahlstrom, D. (2010). Innovation and growth: How business contributes to society. *Academy of Management Perspectives*, 11–24.
- Akçeoce, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1-23.
- Ak, M. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri (Uşak İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akdağ, M. (2005). Toplam Kalite Yönetimi ve Örgüt İçindeki Yeri. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 159-170.
- Aksay, K. (2015). Örgüt Yapılarında Yaşanan Değişimler ve Modern Örgüt Tiplerinin İncelenmesi. *Kent Kültürü ve Yönetimi Hakemli Elektronik Dergi*, 111-128.
- Al Shobaki, M. J., & Abu-Naser, S. S. (2017). The Role of the Practice of Excellence Strategies in Education to Achieve Sustainable Competitive Advantage to Institutions of Higher Education-Faculty of Engineering and Information Technology at Al-Azhar University in Gaza a Model. *International Journal of Digital Publication Technology*, 1,135-157.
- Alshammari, A., Almutairi, N. & Thuwaini, S. (2015). Ethical leadership: The effect on employees. *International Journal of Business and Management*, 10, <https://doi.org/10.5539/ijbm.v10n3p108>.
- Amiripour, P., Dossey, J. & Shahvarani, A. (2017). Impact of organizational inertia and dynamic capabilities on educational performance of the charitable societies and its impact on mathematical performance of elementary at-risk students. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 6(1), 37-49.
- Andrew, A. (2017). Relationship between employee readiness for organizational change and employee performance. *Journal Study Managment Planning*, 23–35.
- Arlı, D., Ölmez Ceylan, Ö. ve Akduman Yetim, S. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Atalete İlişkin Görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 73-91.
- Armenakis, A. ve Bedeian, A. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 293- 315.



- Armstrong, P. (2015) *Effective school partnerships and collaboration for school improvement: a review of the evidence*. Department for Education
- Arslan, M. (2019). *İşletme Yönetimi-I*. Harran Üniversitesi.
- Arslan, M. (2019). *İşletmelerde Yönetim Ve Organizasyon*. Nobel.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 349 - 368.
- Avcı, A. (2015). Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri: Kavramsal Çerçevesi ve Eğitim Örgütleri Açısından Etkileri. *FSM İlmî Araştırmalar*, 85-108.
- Avcı, A. (2019). Örgütsel Değişim ve Örgüt Yönetiminde Karizmatik Liderlik ve Eleştirel Bir Bakış. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 148-157.
- Ayden, C. ve Düşükcan, M. D. (2002). Örgütsel Öğrenme Kavramı ve Öğrenme Engellerinin Giderilmesinde Örgüt Kültürü ve Liderliğin Rolü. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 120 - 139.
- Aydın Yalçın, S. (2015). The Relationship Between Inertia and Organizational Change Management: An Application in Educational Institutions. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 260-270.
- Aydın, D. ve Yücel, M. M. (2017). İşletme Problemlerinin Çözümünde Kaikaku ve Değişim Mühendisliği' nin Karşılaştırmalı Analizi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 35-56.
- Balaban, Ö. ve Palaz, P. (2018). İnsan Kaynakları Yöneticileri Perspektifinden Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi. *Sakarya İktisat Dergisi*, 77-96.
- Bâlc, S. (2009). Evolution of Educational Management and Its Impact on Society . *Baptist Theological Institute in Bucharest*, 120-125.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 181-209 .
- Baltacı, A. ( 2019). Sosyal Sistem Kuramı ve Eğitim Örgütlerine Etkileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1-19.
- Barber, M. (2004). The virtue of accountability: System re-design, inspection, and incentives in the era of informed professionalism. *Journal of Education*, 3-7.
- Barnett, W. ve Pontikes, E. (2008). Kırmızı Kraliçe, başarı önyargısı ve örgütsel atalet. *Yönetim Bilimi*, 1237–1251.
- Bartan, K. O. ve Taşkiran, H. B. (2018). Kurumsal Değişim Yönetimi Sürecinde Kurum İçi İletişimin Rolü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1155-1184.

- Baum, J. ve Shipilov, A. (2006). Ecological approaches to organizations. S. Clegg, C. Hardy, T. Lawrence ve W. Nord (Ed.), *The Sage Handbook of Organization Studies* içinde (s. 55-110). Sage.
- Bay, M. ve Akpınar, S. (2016). Örgütsel Değişim Yönetimi Ve Bir Uygulama Organizational Change Management And An Emprical Study . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 61-70.
- Berg, I. ve Hetland, H. (2009). Exploring dispositional resistance to change. *Journal Leadersh Organisation Study*, 175–183.
- Berger, J. ve Le Mens, G. (2009). How adoption speed affects the abandonment of cultural tastes. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 8146–8150.
- Beunen, R., & Patterson, J. J. (2019). Analysing institutional change in environmental governance: exploring the concept of ‘institutional work’. *Journal of Environmental Planning and Management*. online first. 10.1080/09640568.2016.1257423.
- Boyd, W. L. (2004). Are education and efficiency antithetical? Education for democracy vs “cult of efficiency”. *JEA*, 60-173.
- Boyne, G. A. (2002). Public and private management: What’s the difference? . *Journal of Management Studies*, 97–122.
- Bradley, S., Aldrich, H., Shepherd, D. ve Wiklund, J. (2011). Resources, environmental change, and survival: Asymmetric paths of young independent and subsidiary organizations. *Strategic Management Journal*, 486–509.
- Bridges, W. (2003). *Managing Transitions: Making the most of change*. Nicholas Brealey.
- Brown, M. K. ve Anafara, V. A. (2003). Paving the Way for Change: Visionary leadership inaction. *NASSP Bulletin*, 16-34.
- Bruton, G. D. ve Lau, C.-M. (2008). Asian Management Research: Status Today and Future Outlook. *Journal of Management Studies*, 636-659.
- Bukrek. (2020, 6 19). *8 Adımda Değişim Yönetimi Lideri Olun*. <https://www.bukrek.com/8-adimda-degisim-yonetimi> adresinden alındı.
- Bulut, Z. A. (2004). İşletmeler Açısından Kapasite Planlaması ve Kapasite Planlamasına Etki Eden Faktörler. *Mevzuat Dergisi*, 1-19.
- Burgelman, R. (2002). Strategy as vector and the inertia of coevolutionary lock-in. *Administrative Science Quarterly*, 325-357.
- Burke, W. W. (2017). *Organization Change: Theory and Practice*. Bin Meşe: Adaçayı.

- Burns, T., Köster, F. and Fuster, M. (2016), *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*. Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264262829-en>.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management, 2nd ed.* Paul Chapman.
- Bush, T. (2007). Education Leadership and Management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 391-406.
- Büte, M. (2018). *Örgüt Kültürü*. İstanbul Üniversitesi.
- By, R. T. (2005). Organizational change management: A critical review. *Journal of Change Management*, 369–380.
- Cele, N. (2005). Effective schools operating with amazing (dis)grace of human resources strategy, policy and practice: A South African case. *International Journal of Leadership in Education*, 223-236.
- Chan, S. ve Han, H. (2011). Loneliness, job satisfaction, and organizational commitment of migrant workers: Empirical evidence from China. *Int J Hum Res Manag*, 1109–1127.
- Charmaz, K. ve Belgrave, L. L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Eds.), *The sage handbook of interview research: The complexity of the craft* (second edition) (pp. 347-364). Sage.
- Clegg, C. ve Walsh, S. (2004). Change management: Time for a change! *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 217-239.
- Covey, S. (1992). *Principled-centered leadership*. Simon and Scuster.
- Creasey, T. J. ve Hiatt, J. (2012). *Change management: The people side of change*. Prosci Learning Center.
- Creemers, B. ve Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and Improvement*, 347-366.
- Çankaya, İ. (2010). Okullarda kurumsal ataleti yenmek: Yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3),705-718.
- Çankaya, İ. H. (2010). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Vicdan Odaklı Yaklaşım Düzeyleri İle Atalet Algıları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65- 74.
- Çankaya, İ. ve Demirtaş, Z. (2010). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Üniversite İklimi ve Atalet Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-9.

- Çelik, M. Y. (2012). Boyutları Ve Farklı Algılarıyla Küreselleşme. *Dumlupınar Üniversitesi Dergisi*, 57-74.
- Çetin, M. (2007). Yerel Ekonomik Kalkınma Yaklaşımı ve Uluslararası Organizasyonlar. *Yönetim ve Ekonomi*, 153-171.
- Çetintaş, B. (2016). Yönetim Yaklaşımlarında Örgütsel İletişim Olgusunun Değerlendirilmesi. *G.Ü. İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 173-199.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63-77.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Davis, J. P., Eisenhardt, K. M. ve Bingham, C. B. (2009). Optimal structure, market dynamism, and the strategy of simple rules. *Administrative Science Quarterly*, 413-452.
- Davutoğlu, A. N., Akgül, B. ve Yıldız, E. (2016). 7's Kuramının Büyük Ölçekli İşletmelerde Stratejik Planlama Ve Ekonomik Performansı Değerleme Aracı Olarak Kullanılması. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 135-161.
- Delen, Dursun. (2019). Introduction to Business Analytics and Decision-Making. *Pearson Journal*. 2-9
- Demir, Y. (2008). İşletme Yönetimi Açısından Değişim Mühendisliği Yaklaşımı Ve Uygulanabilirliği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 286-295.
- Denrell, J. ve March, J. (2001). Adaptation as information restriction: The hot stove effect. *Organization Science*, 523-538.
- Denrell, J., Liu, C. ve Mens, G. L. (2017). When more selection is worse. *Strategy Science*, 39-63.
- Devos, G., Buelens, M. ve Bouckenooghe, D. (2007). Contribution of content, context, and process to understanding openness to organizational change: Two experimental simulation studies. *The Journal of Social Psychology*, 607-629.
- Dobrev, S. D., Tai-Young, K. ve Carroll, G. R. (2003). Shifting Gears, Shifting Niches: Organisational Inertia and Change in the Evolution of the U.S. Automobile Industry, 1885-1981. *Organisation Science*, 264-282.
- Dobrev, S. ve Gotsopoulos, A. (2010). Meşruiyet boşluğu, yapısal damgalama ve ilk hamle dezavantajı. *Academy of Management Journal*, 1153-1174.

- Dobrev, S., Witteloostuijn, A. ve Baum, J. (2006). Giriş: Ekoloji, strateji veya strateji ve ekolojiye karşı mı? *Ekoloji ve Strateji*, 1–26.
- Doğanay, A. ve Şen, E. (2015). Liderlik Tarzlarının Çalışanların Bağlılık Seviyesi Ve Performansına Etkisi: Başakşehir Belediyesinde Bir Uygulama. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 324-348.
- Dolmans, S., van Burg, E., Reymen, I. ve Romme, A. (2014). Dynamics of resource slack and constraints: Resource positions in action. *Organization Studies*, 511–549.
- Donald, D., Lazarus, S. ve Lolwana, P. (2004). *Educational Psychology in Social Context. 2nd Edition*. Oxford University Press.
- Döş, İ., & Savaş, A. C. (2015). *Elementary school administrators and their roles in the context of effective schools*. SAGE Open. <https://doi.org/10.1177/2158244014567400>
- Durand, R. ve Calori, R. (2006). Sameness, otherness? Enriching organizational change theories with philosophical considerations on the same and the other. *Academy of Management Review*, 93-114.
- Earley, P. ve Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership*. Paul Chapman.
- Elaine, K., Kathryn, C., Rita, E., Michele, G., Barbara, S., Patricia, Z. ve Sanjib, B. (2009). Nurses' work environment and spirituality: A descriptive study. *Int J Caring Sci*, 119–125.
- El-Sayed, F., Seada, A. ve El-Guindy, H. (2017). Factors associated with nurses' readiness for organizational change at Beni Sueif University Hospital. *Egyptian Nursing Journal*, 141-151.
- Epperson, B. R. (2020, 06 20). *The Brain Trust Model: A proposed change to modern change management*. <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/1040/3212931.PDF> adresinden alındı.
- Eren Şenaras, A. ve Sezen, H. K. (2015). Sistem Düşüncesi. *Journal of Life Economics*, 39-58.
- Eroğlu, Ş, Alga, E. (2019). Üniversite çalışanlarının örgütsel değişime açıklıkları ile örgütsel ataletleri arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (3), 1251-1271.
- Erol, N. (2011). Toplumsal Değişme ve Eğitim: “Temel İlişkiler, Çelişkiler, Tartışmalar”. *Akademik Bakış*, 109-122.
- Ertürk, H. (2010). Bankacılık Sektörünün Karşılaştığı Riskler ve Risk Yönetimi. *Denetim*, 62-70.

- Eryeşil, K. ve İraz, R. (2017). Liderlik Tarzları ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 129-139.
- Ethan, H. (2010). *Dispositional resistance to change and impression management behavior*. University of the Incarnate Word.
- Fullan, M. (2001). *Introduction: The Jossy Bass Reader on Educational Leadership*. Jossy Bass.
- Genç, Ç. (2016). Kurum Kültürü Ve Değerlerine Yönelik Çalışan Farkındalığı: Özel Bir Eğitim Kurumunda Uygulama Örneği. *Selçuk İletişim*, 116-137.
- George, G. (2005). Slack resources and the performance of privately held firms. *Academy of Management Journal*, 661–676.
- George, J. ve Jones, G. (2001). Towards a process model of individual change in organizations. *Human Relations*, 419-444.
- Gherguţ, A. ve Ceobanu, C. (2008). *Management of the School Institution*”, in *Psycho-pedagogy for the Phonology Excerpts and Teaching Degrees, 2nd Ed.* Polirom Publishing House.
- Gilbert, C. (2005). Eylemsizlik yapısının ayrıştırılması: Kaynağa karşı rutin sertlik. *Academy of Management Journal*, 741–763.
- Godkin, L., & Allcorn, S. (2008). Overcoming organizational inertia: A tripartite model for achieving strategic organizational change. *The Journal of Applied Business and Economics*, 8(1), 82.
- Gökçe, O. ve Şahin, A. (2003). Yönetimde Rol Kavramı ve Yönetimsel Roller. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 133-156.
- Gökmen, A. (2010). Yönetici Değişiminin İşletme Performansına Etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* , 11-17.
- Gören, A. B. (2016). Engelli Çocuğa Sahip Annelerde Yas Süreci. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 225-244.
- Greve, H. R. (1999). The effect of core change on performance: Inertia and regression toward the mean. *Administrative Science Quarterly*, 44(3), 590-614.
- Grimsley, S. (2020, 06 25). *What is Communication? - Definition ve Importance*. <https://study.com/academy/lesson/what-is-communication-definition-importance.html> adresinden alındı.
- Güçlü, N. ve Şehitoğlu, E. T. (2005). Örgütsel Değişim Yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 240 - 254.
- Gümüş, F. (2018). *Mimarlık - Teknoloji Ve Alvin Toffler*. T.C. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü .

- Hackman, M. ve Johnson, C. (2009). Leadership: A communication perspective. *Long Grove Journal*, 45-75.
- Håkonsson, D. D., Klaas, P. ve Carroll, T. N. (2013). The structural properties of sustainable, continuous change: Achieving reliability through flexibility. *Journal of Applied Behavioral Science*, 179–205.
- Hannan, M. ve Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 82, 929-964.
- Hannan, M. T. (2005). Ecologies of organizations: Diversity and identity. *Journal of Economic Perspectives*, 51–70.
- Hannan, M. T., Polos, L. ve Carroll, G. R. (2003). Cascading Organisational change. *Organisation science*, 463-482.
- Hannan, M. T., Pólos, L. ve Carroll, G. R. (2007). *Logics of organisationtheory*. Princeton University Press.
- Hannan, Michael & Polos, Laszlo & Carroll, Glenn. (2002). *Structural Inertia and Organizational Change Revisited III: The Evolution of Organizational Inertia*.
- Hassard, J., Cox, J. ve Rowlinson, M. (2013). Eski örgütlenme teorileri nerede? Organizasyon teorisinde geriye dönük inceleme beklentileri. *Academy of Management Review*, 309–313.
- Hassard, J., Cox, J. ve Rowlinson, M. (2013). Where are the old theories of organization? Prospects for retrospection in organization theory. *Academy of Management Review*, 309–313.
- Haveman, H. ve Kluttz, D. (2015). Örgütsel popülasyonlar ve alanlar. R. Scott ve S. Kosslyn (Ed.), *Sosyal bilimlerde ve davranış bilimlerinde ortaya çıkan eğilimler içinde* (s. 1-15). John Wiley & Sons.
- Heine, K. ve Rindfleisch, H. (2013). Örgütsel Düşüş. *Örgütsel Değişim Yönetimi Dergisi*, 8–28.
- Huber, S. G. (2004). *Preparing Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in Fifteen Countries*. Taylor and Francis.
- Hundekar, S. G. (2009). Business Ethics and Human Values. *scholar google* , 12-27.
- Hussain, N., Haque, A. & Baloch, A. (2019). Management theories: the contribution of contemporary management theorists in tackling contemporary management challenges. *Journal of Yaşar University*, 14, 156-169. <https://doi.org/10.19168/jyasar.635061>
- Hwang, P. ve Alexander, J. (2010). Taiwanese nurses' cognition and attitudes towards the magnet hospitals recognition programme. *Int Nurs Rev*, 78-84.

- İbrahimoglu, N. ve Seyhan, M. ve. (2015). Teknofobi Düzeyi ve Örgütsel Atalet İlişkisi: Gaziantep İli Kamu Hastanelerinde Bir Araştırma. 3. *Örgütsel Davranış Kongresi*, 615- 620.
- ICI. (2020, 6 22). *Değişim Yönetiminin En Önemli Aktörü: Lider*. <https://iciturkey.org/medya/yazilar.html?start=2> adresinden alındı.
- Inandi, Y. ve Gilic, F. (2016). Relationship of teachers' readiness for change with their participation in decision making and school culture. *Acad Journal*, 823–833.
- İnce, A. R., Biçer, D. F. ve Çam, S. (2013). İşletmelerde Süreç Yenileme Ve Bir Üretim İşletmesinde Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 168-187.
- İraz, R. ve Şimşek, G. (2004). 4454. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 99-117.
- İraz, R. ve Şimşek, G. (2005). Örgütsel Değişimin Gerçekleştirilmesinde Liderliğin Rolü: Transformasyonel Liderlik İncelemesi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* , 99-117.
- İraz, R. ve Şimşek, G. (2005). Örgütsel Değişimin Gerçekleştirilmesinde Liderliğin Rolü: Transformasyonel Liderlik İncelemesi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 99-117.
- Islam, A., Janee, A. ve Wafi, S. (2010). Resistance to change among first line managers in multinational organizations in Malaysia. *Int Rev Bus Res* , 232–245.
- Jacobs, G., Christe-Zeyse, J., Keegan, A. ve Polos, L. (2008). Reactions to Organisational Identity Threats in Times of Change: Illustrations from the German Police. *Corporate Reputation Review*, 245-261.
- Jalagat, R. (2016). The Impact of Change and Change Management in Achieving Corporate Goals and Objectives: Organizational Perspective. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5, 1233-1239.
- Jeffrey, M. H. ve Timothy, J. C. (2006). *Change Management: The People Side of Change*. Icc.
- Joita, E. (2000). *Educational Management, Professor-manager: Roles and methodology*. Polirom Publishing House.
- Kafchehi, P., Zamani A. ve Ebrahimabadi, F. (2012). A model of influential factors on knowledge inertia. *Asian Journal of Business Management*, 4(4), 386-391.
- Kaplan, R. (2005). How the Balanced Scorecard Complements the McKinsey 7-S Model. *Strategy ve Leadership*, 41-46.



- Karabal, C. (2015). *Değişim Yönetimi Örgütsel Hafıza ve Değişime Direnç İlişkileri*. Artikel Yayıncılık.
- Karanfil, S. M. ve Tüzüner, V. L. (2019). Kamu Kurumlarında Değişim Öncüsü: Dönüştürücü Lider. *Strategic Public Management Journal*, 1-14.
- Karataş, İ. H. (2013). Bir Kamu Hizmeti Olarak Okul Yönetimi: Eğitim Yöneticilerinin Toplumsal Katılıma İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 17-34.
- Karayel, S. (2020). Stratejik yönetim sürecinde örgütsel atalet ve örgütsel değişim ilişkisi. *researchgate.net*.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi. *İktisadi ve idari Bilimler Dergisi*, 265-283.
- Kavak, Y. (1997). Eğitim, İstihdam ve İşsizlik İlişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21-26.
- Kavanagh, M. H. ve Ashkanasy, N. M. (2006). The impact of leadership and change management strategy on organizational culture and individual acceptance of change during a merger. *British Journal of Management*, 81-103.
- Kaya, M. ve Aydemir, C. (2011). Küreselleşmenin Tarihsel Gelişimi. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14-36.
- Kazan, H. (2010). *Proje Yönetimi*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde Karar ve Etik Karar Verme Sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 73-89.
- Kocaoğlu, B. ve Gülsün, B. (2004). Stratejik Planlama Faaliyetlerinin Önemi Ve 2000'li Yıllarda Planlama ve Strateji Kavramlarından Beklentiler. *Verimlilik Dergisi*, 34-50.
- Koç, Z. (2014). *Örgütsel Değişim, Değişim Yönetimi ve Örgütsel Davranışlar Üzerine Örnek Bir Uygulama* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kreitner, R. ve Kinicki, A. (2010). *Organizational behavior*. McGraw-Hill Irwin.
- Kroon, J. (1991). *Algemene bestuur*. HAUM.
- Kruger, A. (2003). Instructional Leadership: The impact on the culture of teaching learning in two effective secondary schools. *South African Journal of Education*, 206-211.
- Kruger, A. G. ve Van Schalkwyk, O. J. (1997). *Classroom Management*. Pretoria: Van Schaik.

- Kruger, A. ve Van Deventer, I. (2003). An Educator's Guide to School Management Skills. A. G. Kruger ve C. F. Steinmann (Ed.), *The organizational climate and culture of schools* içinde (s. 118). Van Schaik.
- Kruger, M. C., Witziers, B. ve Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school leadership on level factors: Validation of causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-20.
- Lamm, E. ve Gordon, J. (2010). Empowerment, predisposition to resist change, and support for organizational change. *Journal Leadersh Organisation Study*, 426-436.
- Leblebici, N. D. (2005). Küresel değişim baskısına karşı Türk bürokrasisindeki yapısal uyum çabalarının yapısal atalet kavramı açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 1-14.
- Le Mens, G., Hannan, M. ve Pólos, L. (2015). Organizational obsolescence, drifting tastes, and age dependence in organizational life chances. *Organization Science*, 550-570.
- Levinthal, D. ve Posen, H. (2007). Myopia of selection: Does organizational adaptation limit the efficacy of population selection? *Administrative Science Quarterly*, 586-620.
- Liao, S., Fei, W. ve Liu, C. (2008). Relationships between knowledge inertia, organizational learning and organization innovation. *Technovation*, 28, 183-195.
- Love, J. R. (1994). *Liberating Leaders from the Superman Syndrome*. University Press of America.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration: Concepts and practices*. Wadsworth.
- Majid, A., Yasir, M. T. A. M., & Tabassum, N. (2011). Organizational inertia and change portfolio: An analysis of the organizational environment in developing countries. *African Journal of Business Management*, 5(2), 383-388. <https://doi.org/10.5897/AJBM10.368>
- Mangundjaya, W. (2013). Leadership, readiness to change, and commitment to change. *7th International Management Conference* içinde (s. 44-60). New Management for the New Economy.
- Martin, A. J., Jones, E. S. ve Callan, V. J. (2005). The role of psychological climate in facilitating employee adjustment during organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 263-289.
- Martin, A. J., Jones, E. S. ve Callan, V. J. (2005). The role of psychological climate in facilitating employee adjustment during organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 263-289.

- McKinley, W. ve Mone, M. A. (2003). Micro and macro perspectives in organization theory: A tale of incommensurability. H. Tsoukas ve C. Knudsen (Ed.), *The Oxford handbook of organization theory* içinde (s. 345–372). Oxford University Press.
- McKinley, W., Latham, S. ve Braun, M. (2014). Örgütsel gerileme ve yenilik: Geri dönüşler ve aşağı doğru spiraller. *Academy of Management Review*, 88–110.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Mıdık, Ö., Yılmaz, N. D. ve Tontuş, Ö. (2015 ). Değişim Sürecinde Öğretim Üyeleri: Ne Umdular, Ne Buldular. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 61-74.
- Mihuleac, E. (1994). *The Basics of Management*. Tempus Publishing House.
- Mombourquette, C. (2017). The Role of Vision in Effective School Leadership. *International Studies in Educational Administration*, 45,19-37.
- Momeni Badeleh, K., Enayati, T., & Niaz Azari, K. (2019). Organizational inertia a barrier to effective evolution in the health system. *Clinical Excellence*, 9(1), 16-24.
- Moorosi, P. ve Bush, T. (2011). School leadership development in Commonwealth countries: Learning across boundaries. *ISEA*, 59-75.
- Moran, J. W. ve Brightman, B. K. (2001). Leading organizational change. *Career Development International*, 111–118.
- Mortimore, P. (1998). *The Road to Improvement: Reflections on school effectiveness*. Swets and Zeitlinger.
- Mullins, L. J. (2005). *Management and organisational behavior*. Prentice Hall/Financial Times.
- Mumford, T. V., Campion, M. A. ve Morgeson, F. P. (2007). The Leadership Skills Strapalex: Leadership skills requirements across organizational level. *The Leadership Quarterly*, 154-166.
- Murat, S. (2010). *Örgütsel Davranış*. İstanbul Üniversitesi.
- Muslu, Ş. (2014). Örgütlerde Misyon ve Vizyon Kavramlarının Önemi. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 2147-3668 .
- Nakagawa, M. and Watanabe, C. (2007). Moving beyond organizational inertia as survival strategy for resources based industry in a service oriented economy: Lessons from cross sector technology spill over in the nonferrous metal industry. *Journal of services research*, 7 (1) 7-34.

- Norris, J. A. (2003). Looking and classroom management through a social and emotional lens. *Theory into Practice*, 42-58.
- Okemba, S. (2018). *The Impact Of Change Management On Organization-At Success*. Vaasan: Vaasan Ammattikorkeakoulu University Of Applied Sciences.
- Owens, R. G. (2001). *Organizational Behaviour in Education*. Prentice-Hall Inc.
- Özer, M. (2015). İşletmelerde Stratejinin Önemi Üzerine Değerlendirmeler. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 69-84.
- Özkalp, E. (2001). *Örgütsel Davranış*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Passenheim, O. (2020, 06 20). *Change management*. Retrieved from <http://thuvienso.bvu.edu.vn:http://thuvienso.bvu.edu.vn/bitstream/TVDHBRVT/15803/1/Change-Management.pdf> adresinden alındı.
- Paşaoğlu, D. (2013). *Yönetim Ve Organizasyon*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London: New Dehli Sage Publications.
- Pech, R. ve Oakley, K. (2005). Hormesis: An evolutionary ‘predict and prepare’ survival mechanism. *Leadership and Organization Development Journal*, 673–687.
- Pont, B. (2017). *Education reforms: school leadership in comparative perspective*, Universidad Complutense Madrid
- Pretoria, U. o. (2010). *Education Management I*. Distance Education Unit.
- Prinsloo, I. J. (1993). *Education Management Development for White Leaders in South Africa*. University of South Africa.
- Rainey, H. G. (2014). *Understanding and managing public organizations*. Jossey-Bass.
- Ravanfar, M. (2015). Analyzing Organizational Structure Based on 7s Model of McKinsey. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 103-111.
- Raynolds, D. (2006). World Class Schools: Some methodological and substantive findings and implications of the international school effectiveness research project (ISERP). *Educational Research and Evaluation*, 535-560.
- Robbins, S. P. (2000). *Managing Today*. Prentice Hall Inc.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2009). *Organizational behavior*. Upper Saddle River. Prentice Hall Inc.
- Ruef, M. (2006). Boom and bust: The effect of entrepreneurial inertia on organizational populations. *Ecology and Strategy*, 29–72.

- Saleem, F. (2010). Development of School Effectiveness Model. *Journal of Research and Reflections in Education*, 166-183.
- Salvarli, M. S. ve Kayiskan, D. (2018). An Analysis of McKinsey 7-S Model and Its Application on Organizational Efficiency. *International Journal of Scientific and Technological Research* , 103-111.
- Sarioğlu, S. ve Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve Liderlik Ayırımında Kişisel Farklılıkların Rolü . *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 122-136.
- Schaefer, S. (1998). Influence Costs, Structural Inertia, and Organizational Change. *Journal of Economics and Management Strategy*, 7, 237-263. <https://doi.org/10.1111/j.1430-9134.1998.00237.x>
- Schein, E. H. (1994). Organizational culture. *Amerikan Psychologist*, 45, 109-119.
- Schein, E. H. (2006). *Örgüt Kültürü ve Liderlik*. Jossey Bass.
- Schwarz, G. (2012). Kasıtlı yapısal eylemsizliğin mantığı. *Journal of Management*, 547-572.
- Schwarz, G. M., Bouckenooghe, D., & Vakola, M. (2021). Organizational change failure: Framing the process of failing. *Human Relations*, 74(2), 159-179. 001872672094229. 10.1177/0018726720942297.
- Schwarz, G. M., Yang, K. P., Chou, C., & Chiu, Y. J. (2020). A classification of structural inertia: Variations in structural response. *Asia Pacific Journal of Management*, 37(1), 33-63. <https://doi.org/10.1007/s10490-018-9588-6>
- Seçkin, Z., Demirel, Y. ve Özçınar, F. (2016 ). Örgütsel Değişim Sürecinin Algılanmasına Yönelik Betimsel Bir Araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 125-134.
- Seçkin, Z., Demirel, Y. ve Özçınar, M. (2016). Örgütsel Değişim Sürecinin Algılanmasına Yönelik Betimsel Bir Araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 125-134.
- Sekman, M., Utku, A. (2008). *Çevik Şirketler*. İstanbul: Alfa.
- Sekman, M. (2010). *Kişisel Ataleti Yenmek*. Alfa.
- Sevim, A. ve Bülbül, S. (2016). Kurumsal Kaynak Planlaması (Enterprise Resources Planning-Erp) Sistemlerinin Muhasebe Bilgi Sisteminin Verimliliğine Etkileri. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi* , 54-70.
- Shah, N. (2009). *Determinants of employee readiness for organizational change*. Brunel University.
- Shah, N. (2010). The relationship between organizational justice and employee readiness for change. *Journal Enterprise Inf Managment*, 224-236.

- Shimizu, K. ve Hitt, M. A. (2004). Strategic flexibility: Organizational preparedness to reverse ineffective strategic decisions. *Academy of Management Executive*, 44–59.
- Shonubi, O. K. (2012). *How leadership and management Dynamics contribute to school effectiveness*. Studies University of Pretoria.
- Sidhu, R. (2020). Diagnosing resistance to change. *Journal of ChangeQuest*, 1, 12-18.
- Sikh, G. (2011). Analysis of attitudes and behaviors of employees toward organizational change . *International Journal Human Res*, 1–13.
- Sorensen, J. B. ve Stuart, T. E. (2000). Aging, Obsolescence and Organisational Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 81-112.
- Soysal, A. (2010). Atalet: Etkin Yönetim İçin Kişisel ve Örgütsel Düzeyde Bir Analiz. *Çimento İşveren Sendikası Dergisi*, 16-26.
- Soysal, A. ve Yalçın, Y. (2013). Örgütlerde Farklılıkların Yönetiminde Yeni Bir Yaklaşım: Müzakareci Kişilik. *Kilis 7 Aralık İşletme Dergisi*, 27-41.
- Spillane, J. P., White, K. W. ve Stephan, J. L. (2009). School principal expertise: Putting Expert-Aspiring Principal Differences in Problem-solving Processes to Test. *Leadership and Policy in Schools*, 435-468.
- Steinbacher, D. ve Smith, A. (2009). SH and E Strategic Planning: A maturity-critically approach to continuous improvement. *Professional Safety*, 30-36.
- Sterling, L. ve Davidoff, S. (2000). *The Courage to Lead: A whole school development approach*. Juta.
- Sterlund, J. O. ve Loven, E. (2005). Product change with low inertia. *Research and Behavioral Science*, 22, 547-560.
- Stieglitz, N., Knudsen, T. ve Becker, M. (2016). Adaptation and inertia in dynamic environments. *Strategic Management Journal*, 1854–1864.
- Stouten, J., Rousseau, D. M., & De Cremer, D. (2018). *Successful Organizational Change: Integrating the Management Practice and Scholarly Literatures*. *Academy of Management Annals*, 12, 10.5465/annals.2016.0095.
- Suddaby, R. ve Foster, W. (2017). Tarih ve organizasyonel değişim. *Journal of Management*, 19–38.
- Sull, D. N. (2005). *Why good companies go bad and how great managers remake them*. Harvard Business Press.
- Swanepoel, C. ve Booyse, J. (2006). The involvement of teachers in the school change: A comparison between the views of school principals in South Africa and nine other countries. *South African Journal of Education*, 189-198.

- Tahtalıoğlu, H. ve Özgür, H. (2016). Stratejik Planlama Yaklaşımları Perspektifinde KARACADAĞ Kalkınma Ajansı Stratejik Planı (2011-2015). *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 46-56.
- Tan, J. ve Peng, M. (2003). Organizational slack and firm performance during economic transitions: Two studies from an emerging economy. *Strategic Management Journal*, 1249–1263.
- Thornhill, S. ve Amit, R. (2003). Learning about failure: Bankruptcy, firm age, and the resource-based view. *Organization Science*, 497–509.
- Tiyek, R. (2014). Devletin Endüstri İlişkilerindeki Rolü Ve Taşeron Çalışma. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 8-31.
- Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership: Personal growth for self-development*. Sage.
- Tondeur, J., Devos, G., Houtte, M., Van Braak, J. ve Valcke, M. (2009). Understanding structural and cultural school characteristics in relation to educational change. *Educational Studies*, 223-235.
- Trahms, C., Ndofor, H. ve Sirmon, D. (2013). Organizational decline and turnaround: A review and agenda for future research. *Journal of Management*, 1277–1307.
- Tuncer, P. (2012). Değişim Yönetimi Sürecinde İnsan Kaynakları ve Performans Yönetimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 131-156.
- Tunçer, P. (2013). Değişim Yönetimi Sürecinde Değişime Direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 373-406.
- Tunçer, P. (2013). Örgütsel Değişim Sürecinde Öğrenen Örgütler ve Örgüt Geliştirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 214-244.
- Tutar, A. E., İnaç, H. ve Güner, Ü. (2006). Dış Kaynak Kullanımının (Outsourcing) Makroekonomik Etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 279-296.
- Türk, Z. ve Çeviren, S. M. (2018). Yalın Üretim Ortamında Yalın Muhasebe Ve Yalın Performans Değerlemesi. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 221-245.
- Türkan, A. & Esmer, Y. (2019). Örgütsel atalet kavramına teorik bir bakış. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 525-534. 10.30692/sisad.616334.
- Uğurluoğlu, Ö. ve Çelik, Y. (2009). Örgütlerde Stratejik Liderlik ve Özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 121-156.
- Ülgen, H. ve Mirze, S. (2004). *İşletmelerde Stratejik Yönetimi*. Literatür Yayınları.
- Üzümlü, A. M. (2019). Çalışanların Örgütsel Bağlılığını Etkileyen Faktörler Üzerine Projektif Bir Çalışma. *Atatürk İletişim Dergisi*, 111-132.

- Valentinov, V., & Nedoborovsky, A. (2005). Explaining inertia in organizational change in Ukrainian agriculture. *Journal of Change Management*, 5(4), 485-496, DOI: 10.1080/14697010500401425
- Van Dam, K., Oreg, S. ve Schyns, B. (2011). Daily work contexts and resistance to organizational change: The role of leader – member exchange, development climate, and change process characteristics applied psychology. *Int Rev*, 313–334.
- Van der Merwe, H. N. (2003). *Organising, delegating and controlling school activities*. Van Schiak.
- Van Deventer, I. (2003). *Organising, delegating, coordinating and controlling school activities*. Coordinating.
- Van Deventer, I. ve Kruger, A. (2003). An Educator's Guide to School management. H. N. Van der Merwe (Ed.), *Organising, delegating and controlling school activities* içinde (s. 65-68). Van Schiak.
- Venkateswaran, D. (2020, 6 17). *dineshvenk.wordpress.com*. Lider Değişiklik için Kotter'in 8 Adım Modelinin Eleştirisi: <https://dineshvenk.wordpress.com/2014/05/19/kotter-critique-part-1/> adresinden alındı.
- Vermunt, J.D., & Donche, V. (2017). A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educ Psychol Rev* 29, 269–299 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6>
- Voet, J., Groeneveld, S. ve Kuipers, B. S. (2014). Talking the talk or walking the walk? The leadership of planned and emergent change in a public organization. *Journal of Change Management*, 171–191.
- Vogues, K. E., Tworoger, L. C. ve Bendixen, M. (2009). The role of organizational template in radical change. *The Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 27-48.
- Wan, W. P. ve Yiu, D. W. (2009). From crisis to opportunity: Environmental jolt, corporate acquisitions, and firm performance. *Strategic Management Journal*, 791–801.
- Wang, H. (2011). *Organisational Change and Performance: The Effect of Inertia, Extent of Niche Expansion and Organisational Characteristics*. Durham Business School / University.
- Weick, K. E. ve Quinn, R. E. (1999). Organizational Change and Development. *Annual reviews*, 361-386.
- Yang, K. ve Schwarz, G. (2016). İşletme gruplarında aşırı kontrolün performans etkilerinin çok düzeyli bir analizi. *Organizasyon Bilimi*, 1219–1236.
- Yeşil, A. (2018). Örgütlerde Değişimin Önemi Ve Değişim Yönetimi Üzerine Kavramsal. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 307-323.



- Yeşil, A. (2018). Örgütlerde Değişimin Önemi ve Değişim Yönetimi Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 307-323.
- Yeşil, A. (2018). Örgütlerde Değişimin Önemi Ve Değişim Yönetimi Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 307-323.
- Yeşil, S. (2010). Küreselleşme Ve İşletmelerin Küreselleşme Süreçleri: Karşılaşılan Fırsatlar Ve Tehditler. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22-72.
- Yi, S., Knudsen, T. ve Becker, M. C. (2016). Inertia in routines: A hidden source of organizational variation. *Organization Science*, 782–800.
- Yıldırım, N. (2011). Okul Yönetimi ve Dengeye İlişkin Kuramsal Bir İnceleme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 389-404.
- Yıldız, A., Akgül, S. ve Güvercin, S. (2018). Sanayide Enerji Verimliliği Ve Uygulamaları. *İleri Teknoloji Bilimleri Dergisi*, 16-22.
- Yılmaz, D. ve Kılıçoğlu, G. (2013). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *European Journal Research Education*, 14–21.
- Yücel, B. G. (2019). *Okul Öncesi Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi .

## Ekler

### Ek 1.

#### Araştırma Formu

### ARAŞTIRMA FORMU

Değerli meslektaşım,

Bu araştırma çalışması, Yakındoğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yöneticiliği alanında, Prof. Dr. Hüseyin BİCEN'in danışmanlığında yürüttüğüm doktora tezi için hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, değişim yönetiminin eğitim yöneticilerinin atalet düzeylerine etkisini ölçmektir. Vereceğiniz bilgiler araştırmanın amacı dışında hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Bu nedenle, sorulan soruların tümünü, gerçek duruma uygun olarak cevaplamanız yeterli olup ayrıca isminizi belirtmenize gerek yoktur.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla, Selvihan YALÇINER

### I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Açıklama: Bu bölümde kişisel bilgiler istenmektedir. Lütfen, size uygun olan seçeneği ( x ) işareti koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın  Erkek

2. Yaşınız:

20-30 yaş  31-40 yaş  41-50 yaş  51-60 yaş  61 ve üzeri yaş

3. Branşınız:

Sınıf Öğretmeni  Okulöncesi Öğretmeni  Yabancı Dil Öğretmeni

Din Kültürü A.B. Öğretmeni  Rehber Öğretmen  Diğer.....

4. Medeni Durum:

Evli  Bekâr

5. Çocuğunuz var mı, varsa sayısı kaç?

Yok  Var: Sayısı.....

6. Meslekteki Hizmet Süreniz:

0-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16-20 yıl  21 ve üzeri yıl

7. Bulduğunuz Okuldaki Hizmet Süreniz:

1-5 yıl  5-10 yıl  11 ve üzeri yıl

8. Sendikaya Üyelik Durumunuz:

Üyeyim  Üye Değilim

9. Eğitim Düzeyiniz:

Ön lisans  Lisans  Lisansüstü

10. En Son Mezun Olduğunuz Kurum Türü:

Eğitim Enstitüsü  Eğitim Fakültesi  Fen Edebiyat Fakültesi

Diğer.....

<p style="text-align: center;"><b>II. BÖLÜM: ÖRGÜTSEL ATALET ÖLÇEĞİ</b></p> <p><b>Açıklama:</b> Aşağıdaki ifadelerin gerçekleşme sıklığı ile ilgili cümle sonlarındaki rakamlardan sizin için uygun olanını daire içine alınız.</p>	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Çalıştığım okulum yeni kavramlar ve yeni yöntemler öğrenmem için bana yeterince destek <b>sağlamamaktadır.</b>	1	2	3	4	5
2. Yeni bir sorunla karşılaştığımda bile bu sorunu eskiden kullandığım yöntemlerle çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
3. Eski alışkanlıklarımı ve düşüncelerimi değiştirmek için yeni fikirler öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
4. Diğer insanların sorunlarını nasıl çözdüklerini gözlemleyerek bu değişik yöntemleri kendi hayatımdaki sorunları çözmek için kullanıyorum.	1	2	3	4	5
5. Sorunları genellikle her zaman kullandığım ve alışık olduğum yollarla çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
6. Yeni bilgi kaynaklarına ulaşmak için fazla <b>gayret göstermiyorum.</b>	1	2	3	4	5
7. Öğretmenlik mesleğimi devam ettirirken yeni bilgiler ve deneyimler elde etmeye <b>ihtiyaç duymuyorum.</b>	1	2	3	4	5
8. Yeni bilgiler elde etmek için genellikle aynı kaynaklara başvururum ve yeni bilgi kaynakları aramaya <b>çalışmam.</b>	1	2	3	4	5
9. Geçmişte öğrendiğim bilgilere ve kazandığım deneyimlerime işimde ve hayatımda çok güvenirim.	1	2	3	4	5
10. Problemleri çözerken kullandığım yolları çevremdeki kişilerin tavsiyelerine ve isteklerine göre değiştiririm.	1	2	3	4	5
11. Geçmişte öğrendiğim bilgiler ve kazandığım deneyimler, yeni bilgileri/doğruları kabul edip etmememde çok belirleyici bir rol oynamaktadır.	1	2	3	4	5
12. Geçmişte öğrendiğim birçok şeyi, genellikle yaşadığım olaylardan ve edindiğim deneyimlerden öğrenirim.	1	2	3	4	5
13. Geçmişte öğrendiğim bilgiler ve elde ettiğim deneyimler işimdeki verimliliğimi artırmaktadır.	1	2	3	4	5
14. Benzer bir sorunla karşılaştığımda sorunu bildiğim eski yöntemlerle çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

Açıklama: Aşağıda, okul yöneticilerinin “değişimi yönetme” yeterliklerine ne derece sahip olduklarını ölçen ölçek yer almaktadır. Sizden, okul yöneticilerinin, değişimi yönetme yeterliklerine ne derecede sahip olduğuna ilişkin görüşlerinizi, yeterliklerin karşısındaki parantezlerin içerisine çarpı (X) işareti koyarak belirtmeniz istenmektedir. Lütfen yeterliklerin tümünü işaretleyiniz.

<b>III. BÖLÜM: ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM ÖLÇEĞİ</b>					
<b>OKULDA DEĞİŞİM İHTİYACINI BELİRLEME</b>	<b>Hiç</b>	<b>Az</b>	<b>Orta</b>	<b>Çok</b>	<b>Pekçok</b>
1-Dünyada meydana gelen değişimler karşısında okulun görev ve işlevlerini yeniden tanımlar.					
2-Toplumun okuldan beklentilerini sürekli değerlendirir.					
3-Sürekli toplantılar yaparak toplumun, öğrenci ve velilerin beklenti ve isteklerini belirler.					
4-Dünyada meydana gelen teknolojik ve sosyo-ekonomik gelişmelerin eğitim-öğretime ne yönde etki edeceğini belirler.					
5-Okulun işleyişini sürekli kontrol eder, varsa problemleri ortaya çıkarmaya çalışır.					
6-Okul üyeleriyle(öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel) sürekli toplantılar yaparak 'eğitim öğretimi etkin kılma' konusunda görüş ve fikirlerini alır.					
7-Değişimin okullar için önemini ve gereğini tüm okul üyelerine (öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel) açık- net bir biçimde anlatır.					
8-Okul üyelerinin değişim baskılarına karşı duyarlı hale gelmesini sağlar.					
9-Okul üyelerine eğitim alanında meydana gelen değişimleri açık ve net bir biçimde anlatır.					
<b>OKULU DEĞİŞİM SÜRECİNE HAZIRLAMA</b>	<b>Hiç</b>	<b>Az</b>	<b>Orta</b>	<b>Çok</b>	<b>Pekçok</b>
10- Değişimin gerekliliğini, okul ortamındaki tüm üyelerle birlikte gerekçeleri ile ortaya koyar.					
11- Bütün okul üyelerinde değişime gereksinim duygusu oluşturur.					
12- Değişimdeki amaçları okul üyeleriyle birlikte belirler.					
13- Değişim ile ulaşılmak istenen noktayı açık ve net bir şekilde tanımlar.					
14- Değişim çabalarını yönlendirebilecek bir değişim vizyonu geliştirir.					
15- Okul üyeleri ile birlikte, uygulanabilir bir değişim modeli(projesi) geliştirir.					
16- Değişime geçişin ne zaman ve nasıl başlatılacağını belirler.					
17- Okulda değişimin hangi alanlarda meydana geleceğini (teknolojik, fiziksel, program, öğretim süreci vb.) belirler.					
18- Okulda ne düzeyde bir değişimin (köklü bir değişiklik mi yoksa kısmi bir değişiklik mi?) gerekli olduğuna okul üyeleri ile birlikte karar verir.					
19- Değişimin sağlayacağı yararların herkes tarafından anlaşılmasını sağlar.					
20- Değişim için yetki ve sorumlulukları üstlenecek kişileri belirler.					
21- Okulda değişim sürecinde yer alan tüm üyelere güven ve destek verir.					
22- Değişimin nasıl gerçekleşeceğini okul üyelerine etkili biçimde iletir.					
23- Değişim için okul üyelerinin desteğini almaya çalışır.					
24- Ortak bir değişim gereksinimi duygusu geliştirmek için okulun bütün üyeleriyle etkili bir iletişim kurar.					
25- Okul üyelerini değişim için duygusal bakımdan hazırlamaya çalışır.					
26- Değişimin okul üyeleri üzerinde ne gibi etkiler yaratacağını önceden kestirmeye çalışır.					
27- Değişim olayının temelinde her zaman insan olduğunu göz önünde bulundurur.					
28- Gerçekleştirmek istediği değişikliklere yalnız kendi açısından değil başkalarının açılarından da bakar.					
29- Değişimin toplumun beklenti ve gereksinimlerini karşılayıp karşılayamayacağını değerlendirir.					

30-Okul üyelerinde değişim için gerekli bilgi, tutum ve beceriyi kazandırmaya çalışır.					
31-Okul üyelerine, değişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için eğitim imkânları sağlar (Hizmet-içi eğitim kursları gibi).					
32-Okul üyelerinin değişime karşı hazır olup olmadığını değerlendirir.					
33-Okul üyelerinin değişim süreci sonunda sahip olmaları gereken yeni bilgi, beceri ve tutumları belirler.					
34-Değişim için gerekli bütçeyi hazırlar.					
35-Değişime destek olacak kaynakları (araç, gereç, para gibi) hazırlar.					
36-Merkezi yerel yönetim ve diğer sosyal kurumlardan okuldaki değişim süreci için destek sağlamaya çalışır.					
37-Değişime engel oluşturan olası etkenleri belirler.					
38-Değişimi kolaylaştıran olası etkenleri belirler.					
39-Değişime karşı oluşabilecek direnişin nedenlerini belirler.					
40-Direnişleri giderme stratejilerini belirler.					
<b>OKULDA DEĞİŞİMİ UYGULAMA</b>	<b>Hiç</b>	<b>Az</b>	<b>Orta</b>	<b>Çok</b>	<b>Pekçok</b>
41-Değişim sürecinde personeli yönlendirebilecek bilgi ve beceriye sahip olur.					
42-Değişimi yönlendirecek değişim vizyonunu okulun bütün birimlerine iletir.					
43-Değişimi uygularken güçlükleri aşmaları için okul üleriyle sürekli iletişim kurar.					
44-Okul üyelerinin değişimin uygulanması sürecine etkin bir biçimde katılımlarını sağlar.					
45-Değişimi uygularken, okul üyelerinin inanç ve değerlerine gerekli önemi gösterir.					
46-Değişimi uygularken okul üyelerinin motivasyonlarını sürekli artırmaya çalışır.					
47-Değişime karşı isteksiz olan okul üyeleri için teşvik edici ödüller kullanır.					
48-Okul üyelerini etkilemek için örnek davranışlar sergilemeye özen gösterir.					
49-Değişimi uygularken okul üyeleri arasında karşılıklı destek ve güven duygusu oluşturmaya çalışır.					
50-Değişim sürecinin kişiler üzerinde duygusal etkiler yaratacağını sürekli göz önünde bulundurur.					
51-Değişimi uygulama sürecinde takım yaklaşımı ortaya koyar.					
52-Okuldaki bütün üyelerin işbirliği içinde hareket etmesini sağlar.					
53-Değişim sürecini kontrol amaçlı düzenli ve etkili toplantılar yapar.					
54-Değişim sürecinde yer alan personelin performanslarını düzenli ve etkili bir biçimde değerlendirir.					
55-Değişimi planlanan zamanda gerçekleştirmek için plan zaman çizelgesine mümkün olduğunca bağlı kalmaya çalışır.					
56-Değişimin gereğinden hızlı bir biçimde gerçekleşmesi için zorlamalarda bulunmaz.					
57-Değişime karşı oluşan direnişleri uygun stratejilerle giderir.					
58-Değişimin beklenmedik sonuçlar doğurabileceğini göz önünde bulundurur ve hazırlıklı olur.					
59-Değişimi uygularken risk almaktan çekinmez.					
60-Değişimi uygularken engeller ve başarısızlıklar karşısında cesareti kırılmaz.					

61-Değişim sonucu oluşan yeni yapıyı çeşitli etkinliklerle canlı tutmaya gayret eder.					
62-Değişim sonucu meydana gelen yeni oluşumun, okul yapısına iyice yerleşmesini sağlar.					
<b>DEĞİŞİMİ DEĞERLENDİRME</b>	<b>Hiç</b>	<b>Az</b>	<b>Orta</b>	<b>Çok</b>	<b>Pekçok</b>
63-Değişimin, okulun çevresi üzerinde yaptığı etkileri değerlendirir.					
64-Değişimin eğitim sistemi üzerinde yaptığı etkileri değerlendirir.					
65-Değişimin okul üyeleri (öğretmen, öğrenci, veli) üzerinde yaptığı etkileri değerlendirir.					
66-Değişim sürecinin her aşamasında öğretmenlerin ve değişim sürecine katılan diğer okul üyelerinin görüşlerini değerlendirir.					
67-Değişimin devam etmesi ya da etmemesi konusunda değerlendirmeler yapar.					

**Ek 2.****Örgütsel Değişim Nitel Soruları**

**SORU 1:** Yöneticiniz okulda değişim sağlamak istiyor mu? Bunun için toplumun çeşitli kesimleri, öğrencilerle ve velilerle toplantılar yapıyor mu yoksa yapmıyor mu? Yani yöneticiniz değişim istememekte midir?

**SORU 2:** Yöneticiniz açık ve net bir kişi midir? Eğitimle ilgili gelişmeleri anlatma ihtiyacı göstermekte midir?

**SORU 3:** Yöneticinizin okulda değişimin hangi alanlarda gerçekleşeceğini belirlemesini nasıl değerlendirirsiniz? Değişim yapılması belirlenmiş alanları değiştirebiliyor mu?

**SORU 4:** Yapılan değişimin canlılığını devam ettirmek için yöneticiliği sırasında nasıl bir davranış sergiler? Değişim gerçekleştirirken öğretmenlere nasıl davranış gösterir? Öğretmenleri özgür mü bırakır? Yoksa nasıl davranacaklarını kendisi mi bildirir?

**SORU 5:** Yöneticiniz değişimin devam etmesini ya da etmemesini düşünüyor mu? Sizin görüşlerinizi değerlendirir mi? Sıkıntılarını sizle paylaşır mı? Herkes ondan korkar mı?



**Ek 3.****Örgütsel Atalet Nitel Soruları**

**SORU 1:** Genel anlamda eğitim ile ilgili yeni kavramlar ve yeni yöntemler öğrenmek istiyor musunuz? Bunları öğrenmek isterken ekibinizden ne ölçüde destek alıyor yahut almıyorsunuz? Yani okul yönetiminiz bu konularda gevşek mi davranmaktadır?

**SORU 2:** Sorun çözerken geleneksel yöntemleri mi yoksa modern yöntemleri mi kullanırsınız? Sorunlarınızı kendiniz mi çözersiniz?

**SORU 3:** Eskidiğini düşündüğünüz alışkanlıklarınızdan ve düşüncelerinizden kurtulmak için yeni fikirler öğrenmeyi nasıl değerlendirirsiniz? Alışkanlıklarınızı ve düşüncelerinizi değiştirebiliyor musunuz?

**SORU 4:** Daha önceden öğrendiğiniz bilgiler ve elde ettiğiniz tecrübeler çerçevesinde eğitim görevinizi yerine getirirken nasıl bir davranış sergilersiniz? Yönetici olarak eğitim verirken öğrencilerinize nasıl davranırsınız? Onlara özgürlük alanı tanır mısınız? Yoksa öğrenme yollarını siz mi bildirirsiniz?

**SORU 5:** Öğretmen ve öğrencilerinizin sizi nasıl gördüğünü düşünüyorsunuz? Sizi bir rol model olarak değerlendirirler mi? Sıkıntılarını sizle paylaşabilirler mi? Herkes sizden korkar mı?

## Ek 4.

## Milli Eğitim Bakanlığı Yönetim Bilgi Sistemi (Erzincan-Merkez)

## İLÇE NORM KADRO DURUMU

İl: ERZİNCAN İlçe: MERKEZ (A) Tarih: 23.11.2017

Branş Kodu	Branş Adı	Okul Sayısı	Ders Sayısı	Norm	Mevcut	Sözleşmeli	Mevcut Toplam	İhtiyaç	Fazla
1119	Bilginin Teknolojileri	47	736	37	50	0	50	0	13
1123	Biyoloji	23	723	35	37	1	38	0	3
1207	Coğrafya	23	703	36	34	2	36	0	0
1230	İ.H.L. Meslek Dersleri	4	526	25	22	2	24	1	0
1245	Dis Kült. ve Ahl.Bil.	95	2072	102	89	4	93	9	0
1283	Türk Dili ve Edebiyatı	23	2213	105	109	1	110	0	5
1371	Felsefe	21	351	18	19	0	19	0	1
1386	Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	35	1883	91	78	1	79	12	0
1390	Fizik	23	620	30	27	4	31	0	1
1524	İngilizce	96	3968	200	153	6	159	41	0
1627	Kimya/Kimya Teknolojisi	23	629	31	22	5	27	4	0
1715	İlköğretim Matematik Öğr.	36	2511	116	105	0	105	11	0
1822	Müzik	44	574	36	39	0	39	0	3
1959	Sanat Tarihi	2	8	1	1	0	1	0	0
1963	Büro Yönetimi	2	31	1	1	0	1	0	0
2036	Tarih	23	874	43	43	2	45	0	2
2143	Türkçe	37	2323	107	109	0	109	0	2
2246	Almanca	10	308	17	14	1	15	2	0
2265	Beden Eğitimi	58	1913	91	93	0	93	0	2
2353	Matematik	23	1933	93	79	8	87	6	0
2403	Sınıf Öğretmenliği	52	0	387	436	0	436	0	49
2510	Sosyal Bilgiler	36	1133	57	62	0	62	0	5
4439	Okul Öncesi Öğr.	60	0	151	125	0	125	26	0
4900	Teknoloji ve Tasarım	31	359	24	25	0	25	0	1
4936	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	2	176	5	4	1	5	0	0
4954	Giyim Üretim Teknolojisi	3	28	2	7	0	7	0	3
4957	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	1	31	1	0	0	0	1	0
4959	Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	2	240	6	4	2	6	0	0
4967	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	1	92	3	3	0	3	0	0
4972	Metal Teknolojisi	1	87	3	3	0	3	0	0
4975	Motorlu Araçlar Teknolojisi	2	144	4	3	0	3	1	0
4976	Muhasebe ve Finansman	2	163	5	9	0	9	0	4
4978	Pazarlama ve Pazarlama	1	29	1	1	0	1	0	0
4988	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	2	86	3	7	0	7	0	4
4992	Yiyecek İçecek Hizmetleri	3	300	8	7	1	8	0	0
7001	Müzik(Türk ve Batı Müziği Koro Eğitimi)	1	16	1	1	0	1	0	0
7004	Müzik(Müzikal İhtim,Okuma ve Yazma)	1	18	1	1	0	1	0	0
7006	Müzik(Ney)	1	16	1	0	0	0	1	0
7009	Müzik(Piyano)	1	44	2	0	0	0	2	0



Branş Kodu	Branş Adı	Okul Sayısı	Ders Sayısı	Norm	Mevcut	Sislemeli	Mevcut Toplam	İhtiyaç	Fazla
7010	Müzik(Hiçvesel Ses Eğitimi)	1	20	1	0	0	0	1	0
7021	Müzik(Dağlama)	1	17	1	0	0	0	1	0
7024	Müzik(Gitar)	1	14	1	0	0	0	1	0
7027	Müzik(Keman)	1	14	1	0	0	0	1	0
7028	Adalet	1	158	4	2	1	3	1	0
7030	Aile ve Tüketici Hizmetleri	1	0	0	1	0	1	0	1
7035	Eİ San.Tek./Eİ Sanatları	2	68	3	1	2	3	0	0
7036	Eİ San.Tek./Nakış	2	0	2	2	0	2	0	0
7037	Elektrik-Elektronik Tek./Elektrik	2	195	5	5	0	5	0	0
7038	Elektrik-Elektronik Tek./Elektronik	2	199	5	7	1	8	0	3
7039	Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	1	82	3	1	0	1	2	0
7044	Gıda Teknolojisi	1	0	0	1	0	1	0	1
7045	Grafik ve Fotoğraf/Grafik	1	34	1	2	0	2	0	1
7049	İnşaat Tek./Yapı Tasarımı	3	167	5	5	0	5	0	0
7054	Makine Tek./Makine ve Kalıp	1	105	3	2	1	3	0	0
7062	Ray.Sis.Tek./Ray.Sis.İnşaat	1	416	10	7	0	7	3	0
7086	Uçak Bakımı/Uçak Elektronik	1	120	3	0	1	1	2	0
7087	Uçak Bakımı/Uçak Gövde-Motor	1	110	3	2	1	3	0	0
7092	Araçta	5	213	10	3	2	5	5	0
7095	Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	3	145	4	4	0	4	0	0
7096	Laboratuvar Hizmetleri	1	126	4	3	1	4	0	0
7097	Harita-Tapu-Kadastro/Harita-Tapu-Kadastro	1	82	3	2	1	3	0	0
7102	Görsel Sanatlar	42	629	35	30	1	31	4	0
7103	Rehberlik	66	0	79	75	2	77	2	0
7105	Tekstil Teknolojisi/Tekstil	1	0	1	0	0	0	1	0
7106	Özel Eğitim	16	0	109	33	34	67	42	0
7113	Hayvan Sağlığı / Hayvan Yetiştiriciliği ve	1	27	1	0	0	0	1	0
7114	Hayvan Sağlığı / Hayvan Yetiştiriciliği ve	1	110	3	2	1	3	0	0
7115	Sağlık /Sağlık Hizmetleri	1	268	7	9	0	9	0	2
7117	Tarım Tek./Tarım/Bahçe ve Tarla Bitkileri	1	76	2	2	0	2	0	0
<b>TOPLAM</b>		<b>1015</b>	<b>31256</b>	<b>2189</b>	<b>2023</b>	<b>90</b>	<b>2113</b>	<b>184</b>	<b>108</b>

**Ek 5.****Evren ve Örneklem Hesaplama Tablosu**

Branş Adı	Evren	Tabaka Ağırlığı Yüzde %	Örneklem
Bilişim Teknolojileri	50	0,15	7,5
Biyoloji	38	0,15	5,7
Coğrafya	36	0,15	5,4
İ.H.L. Meslek Dersleri	24	0,15	3,6
<b>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi</b>	<b>93</b>	<b>0,15</b>	<b>13,9</b>
Türk Dili ve Edebiyatı	110	0,15	16,5
Felsefe	19	0,15	2,8
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	79	0,15	11,8
Fizik	31	0,15	4,6
<b>İngilizce</b>	<b>159</b>	<b>0,15</b>	<b>23,8</b>
Kimya/Kimya Teknolojisi	27	0,15	4,0
İlköğretim Matematik Öğr.	105	0,15	15,7
Müzik	39	0,15	5,8
Sanat Tarihi	1	0,15	0,1
Büro Yönetimi	1	0,15	0,1
Tarih	45	0,15	6,7
Türkçe	109	0,15	16,3
<b>Almanca</b>	<b>15</b>	<b>0,15</b>	<b>2,2</b>
Beden Eğitimi	93	0,15	13,9
Matematik	87	0,15	13,0
Sınıf Öğretmenliği	436	0,15	65,4
Sosyal Bilgiler	62	0,15	9,3
<b>Okul Öncesi Öğrt.</b>	<b>125</b>	<b>0,15</b>	<b>18,7</b>
Teknoloji ve Tasarım	25	0,15	3,7
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	5	0,15	0,7
Giyim Üretim Teknolojisi	7	0,15	1,0
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	0	0,15	0
Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	6	0,15	0,9
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	3	0,15	0,4
Metal Teknolojisi	3	0,15	0,4
Motorlu Araçlar Teknolojisi	3	0,15	0,4
Muhasebe ve Finansman	9	0,15	1,3
Pazarlama ve Perakende	1	0,15	0,1
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	7	0,15	1,0
Yiyecek İçecek Hizmetleri	8	0,15	1,2
Müzik (Türk ve Batı Müziği Koro Eğitimi)	1	0,15	0,1
Müzik (Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma)	1	0,15	0,1
Müzik (Ney)	0	0,15	0,0

Brans Adı	Evren	Tabaka Ağırlığı Yüzde %	Örneklem
Müzik (Piyano)	0	0,15	0,0
Müzik (Bireysel Ses Eğitimi)	0	0,15	0,0
Müzik (Bağlama)	0	0,15	0,0
Müzik (Gitar)	0	0,15	0,0
Müzik (Keman)	0	0,15	0,0
Adalet	3	0,15	0,4
Aile ve Tüketici Hizmetleri	1	0,15	0,1
El San. Tek. / El Sanatları	3	0,15	0,4
El San. Tek. / Nakış	2	0,15	0,3
Elektrik-Elektronik Tek./Elektrik	5	0,15	0,7
Elektrik-Elektronik Tek./Elektronik	8	0,15	1,2
Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	1	0,15	0,1
Gıda Teknolojisi	1	0,15	0,1
Grafik ve Fotoğraf/Grafik	2	0,15	0,3
İnşaat Tek./Yapı Tasarımı	5	0,15	0,7
Makine Tek./Yapı Tasarımı	3	0,15	0,4
Ray. Sis. Tek./Ray. Sis. İnşaat	7	0,15	1,0
Uçak Bakımı/Uçak Elektroniği	1	0,15	0,1
Uçak Bakım/Uçak Gövde-Motor	3	0,15	0,4
<b>Arapça</b>	<b>5</b>	<b>0,15</b>	<b>0,7</b>
Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	4	0,15	0,6
Laboratuvar Hizmetleri	4	0,15	0,6
Harita-Tapu-Kadastro/ Harita-Tapu-Kadastro	3	0,15	0,4
Görsel Sanatlar	31	0,15	4,6
<b>Rehberlik</b>	<b>77</b>	<b>0,15</b>	<b>11,5</b>
Tekstil Teknolojisi/Trikotaj	0	0,15	0,0
Özel Eğitim	67	0,15	10,0
Hayvan Sağlığı/Hayvan Yetiştiriciliği ve	0	0,15	0,0
Hayvan Sağlığı/Hayvan Yetiştiriciliği ve	3	0,15	0,4
Sağlık/Sağlık Hizmetleri	9	0,15	1,3
Tarım Tek./Tarım/Bahçe ve Tarla Bitkileri	2	0,15	0,3
	2133		325

**Ek 6.****Etik Kurul Onayı**

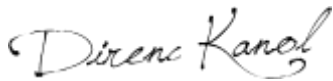
04.11.2019

Sayın Selvihan Yalçın

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2019/376 proje numaralı ve **“Öğretmenlerin Değişim Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Yöneticilerin Atalet Düzeylerine Etkisi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü



**Not:** Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

## Ek 7.

## Araştırma İzni



T.C.  
ERZİNCAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433-44-E.9377765  
Konu : Doktora Tez Çalışması

02.09.2016

## MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün  
07.12.2014 tarihli ve 2012/13 numaralı Genelge.  
b) 29.08.2016 Tarih ve 9215874 sayılı dilekçe.

İlimiz Hürriyet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmeni doktora öğrencisi Selvihan YALÇINER'in "Örgütsel Değişim Ölçeği ve Örgütsel Atalet" konulu anket uygulamasını ilimiz merkezde bulunan tüm okul ve kurum öğretmen ve yöneticileri ile yapmak istediğine ilişkin, ilgi (b) yazı ve eki anket soruları ilişikte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Anket-Araştırma-Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen anket çalışmasını, yukarıda belirtilen okul ve kurum öğretmen ve yöneticilerine uygulaması müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.

Hasan GÜNEŞ  
Şube Müdürü

OLUR  
02.09.2016

Aziz GÜN  
İl Millî Eğitim Müdürü

## EKLER:

Komisyon Kararı (1-sayfa)  
Dilekçe ve ekleri (1-sayfa)  
Anket Soruları (7-sayfa)

"Güvenli Elektronik İmza"

Aslı ile Aynıdır.  
02.09.2016

Ercan ŞENER  
V.H.K.A.  
*Ercan ŞENER*

Mengüceli Mah. Kamu Lojmanları 1311. Sokak-ERZİNCAN  
Elektronik Ağ: <http://erzincan.meb.gov.tr>  
e-posta: [argc24@meb.gov.tr](mailto:argc24@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Hasan GÜNEŞ-Şube Müdürü  
Tel: (0 446) 214 20 73-12 45  
Faks: (0 446) 214 11 85

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7abe-3711-3fcf-98b6-f921 kodu ile teyit edilebilir

## Ek 8.

### Ölçek İzinleri

**Gönderen:** İbrahim Çankaya <[ihcankaya@hotmail.com](mailto:ihcankaya@hotmail.com)>

**Gönderildi:** 29 Eylül 2019 Pazar 22:19

**Kime:** Selvihan Yalçiner <[SelvihanYalciner@hotmail.com](mailto:SelvihanYalciner@hotmail.com)>

**Konu:** Re: Ölçek izni

Selvihan Merhaba,

Atalet ölçeği ekte tezinde kullanabilirsin. Çalışmalarında başarılar dilerim.

Doç. Dr. İbrahim ÇANKAYA  
Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi

---

**From:** Selvihan Yalçiner <[SelvihanYalciner@hotmail.com](mailto:SelvihanYalciner@hotmail.com)>

**Sent:** Sunday, September 29, 2019 6:27 PM

**To:** İBRAHİM ÇANKAYA <[ihcankaya@hotmail.com](mailto:ihcankaya@hotmail.com)>

**Subject:** Ölçek izni

Merhaba Sayın Hocam İsmim Selvihan YALÇINER. Yakın Doğu Üniversitesinde doktora öğrencisiyim. "Öğretmenlerin Değişim Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Yöneticilerin Atalet Düzeylerine Etkisi" adlı tezimde "Atalet " ölçeğini kullanmak üzere izninizi almak istemekteyim.Durumu bilgilerinize arz ederim.

Merhaba Selvihan Hanım, ölçeği aşağıdaki şekilde atf vererek kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Helvacı, M. A. (2004). Helvacı, M. A. (2004). Resmî ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Selvihan Yalçiner <[SelvihanYalciner@hotmail.com](mailto:SelvihanYalciner@hotmail.com)>, 6 May 2021 Per, 20:53 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Sayın Hocam, ben Selvihan YALÇINER, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bölümü doktora öğrencisiyim. İziniz olursa danışmanlığınızda Mustafa AK tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde kullandığı Değişim Yönetimi Ölçeğini araştırmamda kullanmak istiyorum. Saygılar.

---

Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI  
Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı  
Eğitim Yönetimi A.B.D.

---

Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI  
Uşak University, Faculty of Education,  
Department of Educational Administration



## Ek 9.

## İntihal Raporu

ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM YÖNETİMİNE İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİNİN YÖNETİCİLERİN ATALET DÜZEYLERİNE  
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

## ORIGINALITY REPORT

8%

SIMILARITY INDEX

7%

INTERNET SOURCES

3%

PUBLICATIONS

4%

STUDENT PAPERS

## PRIMARY SOURCES

1

docs.neu.edu.tr

Internet Source

2%

2

dergipark.org.tr

Internet Source

1%

3

eds.yildiz.edu.tr

Internet Source

&lt;1%

4

www.researchgate.net

Internet Source

&lt;1%

5

Submitted to The Scientific & Technological  
Research Council of Turkey (TUBITAK)

Student Paper

&lt;1%

6

Submitted to Yakın Doğu Üniversitesi

Student Paper

&lt;1%

7

Submitted to Istanbul Aydın University

Student Paper

&lt;1%

8

Submitted to Beykent Üniversitesi

Student Paper

&lt;1%

**Ek 10.****Öz Geçmiş**

1980 yılında Erzincan'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini aynı şehirde tamamladı. 1997 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliğini kazandı. 2001 yılında aynı bölümden mezun olarak göreve başladı. Konya, İstanbul ve Erzincan'da lise düzeyinde çeşitli okullarda öğretmenlik yaptı. 2013 yılında Ahmet Yesevi Üniversitesinin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2015 yılında Rusya'da Southern Universty ( IMBL ) 'de Eğitim Yönetimi alanında doktora başladı. 2019 yılında bu bölümden mezun oldu. 2016 yılından beri Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi, Planlaması Bölümünde doktora eğitimini sürdürmektedir. Hala Milli Eğitim Bakanlığında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği görevine devam etmektedir. Evli ve iki çocuk annesidir.

**Ek 11.****Araştırmaya Katılım Formu Onayı**

Bu anket çalışması, Yakınoğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yöneticiliği alanında, Prof. Dr. Hüseyin BİCEN'in danışmanlığında yürütölen doktora tezi için hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, değişim yönetiminin eğitim yöneticilerinin atalet düzeylerine etkisini ölçmektir. Vereceğiniz bilgiler araştırmanın amacı dışında hiçbir amaç için kullanılmayacaktır.

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2019/376 proje numaralı ve **“Öğretmenlerin Değişim Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Yöneticilerin Atalet Düzeylerine Etkisi”** başlıklı projeyi gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı Soyadı: ..... İmza:..... Tarih: / /