



School Administrators' Tendencies towards Change

Suzan Canlı¹, Hasan Demirtaş², Niyazi Özer³

ABSTRACT: The purpose of this study was to determine the school administrators' tendencies towards change. The population of this descriptive study was comprised of a total of 212 school administrators, 116 of whom serve in primary schools and 96 of whom serve in secondary schools in the city centre of the province of Adiyaman, Turkey. In the study, appropriate sampling method was used and applied to 151 school administrators from these schools who agreed to participate as volunteers. *School Administrators' Tendencies towards Change* scale was used in order to measure the participating principals' tendencies towards change. As a result of the study, it was determined that school administrators were mostly entrepreneurs in the case of change, that they believe in benefits of a change, that they tend to maintain the status quo and meet change with moderate resistance. Overall, school administrators were mostly found to have tendency towards change. School administrators' tendencies towards change differed significantly in terms of variables of gender and educational level, while they did not differ significantly in terms of variables including area of expertise, type of task, seniority and type of school.

Keywords: Change, educational change, tendency towards change, school administrator.

SUMMARY

Purpose and significance: Change is an inevitable phenomenon that takes place in every area of life and is regarded as important in sustaining the existence of organizations because if a change is carried out successfully, it directs organizations to development, whereas if it is concluded with failure, it may lead to destruction of organizations. This requires successful implementation of any change to be made in educational organizations. In the case of performing changes in educational organizations, school administrators are burdened with important roles. It can be said that in order for school administrators to perform these roles expected of them, they need to have a tendency towards change. From this point of view, determination of school administrators' tendencies towards change is considered as important. Accordingly, the objective of this study is to determine the school administrators' tendencies towards change.

Methods: In the study, *School Administrators' Tendencies towards Change Scale* developed by Akbaba-Altun and Büyüköztürk (2011) was used to determine the school administrator's tendencies towards change. Population of this descriptive study was comprised of school administrators working at primary and secondary schools in the city centre of the Adiyaman, Turkey during the academic year 2012-2013. According to the data obtained from statistics department of Adiyaman Directorate of National Education, there are 212 school administrators working in Adiyaman (n=116 working in primary schools, and n=96 working in secondary schools). A total number of 151 school administrators from these schools agreed to participate in this study.

Results: As a result of the study, it was determined that the school administrators were mostly entrepreneurs in the case of change, that they believed in the benefits of change, that they tend to maintain the status quo and meet change with moderate resistance. Overall, school administrators were mostly found to have tendency towards change. School administrators' tendencies towards change differed significantly in terms of variables of gender and educational level, while they did not differ significantly in terms of variables including area of expertise, duty type, professional seniority and school type.

Discussion and Conclusions: In this study, it was detected that school administrators were entrepreneurs in the case of change, that they believe in benefits of change, they tend to maintain the status quo and meet change with moderate resistance. Resistance to change may lead to failure of implementations of change. In particular, resistance to change shown by school administrators, who are seen as those primarily responsible for activities of change in schools, should not be ignored. In addition, an interesting finding of the study was that school administrators stated that they often believe in the benefit of change, they are entrepreneurs in the case of change and they also maintain the status quo. Considering their natures, maintaining the status quo and change initiatives simultaneously may result role conflict for school administrators. On the other hand considering the nature of education this result can be regarded as an expected one. Because we would like to realize the change, while maintaining the existing culture through the education. Another finding of the study is that male administrators specified themselves as more entrepreneurial than female administrators. The fact that female administrators considered themselves as less entrepreneurial than male administrators can also be described in terms of biological, psychological differences as well as cultural context between the genders. In particular, societal gender roles can bring a clarification to this issue. In Turkish culture, men are more entrepreneurial than women in various activities. In this research, school administrators with a postgraduate degree were found to believe in benefits of change more than school administrators with a two-year degree or a graduate degree, which may suggest that belief in benefits of change increases by level of education. This can be explained by the fact that school administrators consider change more logically as level of educational background increases, and believe in benefits and necessity of change.

¹Doctoral student at Inonu University, Graduate School of Educational Sciences, canlisuzan@gmail.com

²Assoc. Prof. Dr., İnönü University, College of Education, Department of Educational Sciences, hasan_demirtas@inonu.edu.tr

³Assist. Prof. Dr., İnönü University, College of Education, Department of Educational Sciences, niyazi.ozer@inonu.edu.tr

Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri

Suzan Canlı⁴, Hasan Demirtaş⁵, Niyazi Özer⁶

ÖZ. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini belirlemektir. Araştırma, tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 116, ortaöğretimde ise 96 olmak üzere toplam 212 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmış olup bu okullarda görev yapan ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 151 okul yöneticisine uygulama yapılmıştır. Araştırmada, Akbaba Altun ve Büyüköztürk (2011) tarafından geliştirilen “Okul Müdürleri için Değişim Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin çoğunlukla değişimde girişimci oldukları, değişimin yararına inandıkları, statükoyu koruma eğiliminde oldukları ve orta düzeyde değişime direnç gösterdikleri belirlenmiştir. Genel bir değerlendirme ile okul yöneticilerinin çoğunlukla değişime eğilimli oldukları saptanmıştır. Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaşırken; branş, görev türü, yöneticilik kıdemi ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Anahtar sözcükler: Değişim, eğitimde değişim, değişim eğilimi, okul yöneticisi

GİRİŞ

Evrinde yer alan her şey sürekli bir değişim içerisindedir. Bu değişimi bitkilerde, hayvanlarda, insanlarda, gökyüzü olaylarında vb. gözlemleyebiliriz. Bu durumda değişimin yaşamın her alanında gerçekleşen kaçınılmaz bir olgu olduğu söylenebilir. Değişim tarihsel süreç içerisinde hep var olmuştur ve yaşam sürdükçe de var olacaktır. Ancak günümüzde değişimin hızı, yoğunluğu ve değişimden etkilenme derecesi geçmişe oranla farklılaşmıştır. Güçlü ve Şehitoğlu'na (2006: 240) göre, insanlık tarihiyle başlayan değişim olgusunu geçmişten bu yana farklı kılan şey küreselleşme gerçeğidir. Küreselleşme, ulusal sınırların ortadan kaldırılmasını sağlayarak rekabetin daha yoğun hale gelmesine neden olmuştur. Bu durum ise var olan değişim sürecine baş döndürücü bir hız kazandırmıştır.

Küreselleşen dünyada oluşan değişimin hızına bakıldığında, klasik ve durağan örgütlerin varlıklarını devam ettirmeleri mümkün görülmemektedir. Öyleyse yapılması gereken bu değişimleri doğru biçimde algılayıp uyum sağlamaktır. Bu bağlamda örgütler, çevrelerinde meydana gelen değişimlere uyum sağlamak zorunluluğuyla karşı karşıyadırlar (Sağlam, 1979:61). Bu durum örgütler için adeta “varlık-yokluk” sorunu haline gelmiştir (Yeniçeri, 2002: 9). Çünkü çevresindeki değişimlere uyum gösteremeyen örgütler gerileyip devre dışı kalırken, değişen çevrenin gereksinimlerini karşılayabilen yeni örgütler ortaya çıkmaktadır (Sargut, 2010: 117). O halde çağdaş örgütlerin “olmak ya da olmamak” sorunu yoktur, değişen durumlara uymak ya da uymamak sorunu vardır (Yeniçeri, 2002: 5). Bu nedenle gittikçe değişen ve karmaşıklaşan bu çevrede varlıklarını sürdürmeleri için birçok değişim uygulamalarına maruz kalan örgütler (Weber ve Weber, 2001:291) değişimlere uyum sağlamak için kendilerini yeniden şekillendirme gereği (Vasilescu, 2012:326) stratejilerinde, yapılarında, işleyişlerinde ve kültürlerinde değişiklik yapma ihtiyacı duymakta (Armenakis, Harris ve Mossholder, 1993: 681); yaşamlarını sürdürebilmek ve rekabet güçlerini koruyabilmek için yeniden organize olmakta, yapılarını değiştirmekte, küçülmekte ve yeni teknolojileri uygulamaya koymaktadır (Vakola, Tsousis ve Nikolaou, 2004: 88; Wanberg ve Banas, 2000:132).

Alanyazında değişime ve örgütsel değişime ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır. Başaran'a (1998: 128) göre değişim, bir sistemin bütün öğelerinin birbiriyle ilişkilerinde, nicelik ve nitelik bakımından gözlenilebilir bir farklılığın oluşturulması; Scott'a (1967, Akt: Sağlam, 1979: 9) göre değişim planlı ve plansız bir biçimde bir sistemin, bir sürecin veya bir ortamın belli bir durumdan başka bir duruma geçirilmesi olarak tanımlanabilir. Örgütsel değişim ise örgütün etkililiğini artırmak için bugünkü durumdan gelecekte arzulanan duruma doğru olan hareketi (Lunenburg, 2010: 1); genel bir tanımla örgütsel bileşimdeki, yapıdaki ve davranıştaki herhangi bir değişikliği ifade eder (Bowditch ve Buono, 2001, Akt: Weiner, Amick ve Lee, 2008). Farklı tanımlamalara karşın değişimin özünde önceki duruma oranla bir farklılık oluşturma çabası olduğunu, örgütsel değişimin ise örgütün

⁴ Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, canlisuzan@gmail.com

⁵Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hasan.demirtas@inonu.edu.tr

⁶Yrd.Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, niyazi.ozer@inonu.edu.tr

varlığını sürdürebilmek için değişen koşullara uyum sağlama sürecinde meydana gelen örgütsel farklılaşmaları ifade ettiğini belirtebiliriz.

Değişim tehlikeli bir girişim (Greve, 1998: 59; Yeniçeri, 2002:100) olup nasıl, nerede ve ne zaman olacağı öngörülemez bir olgu olmasına rağmen örgütlerin dikkate alması ve planlaması gereken bir konudur (Luecke, 2009). Çünkü örgüt açısından değişim, “iki ucu keskin bıçak” gibi olup her şeyi yeniden başlatabilir ya da sona erdirebilir (Yeniçeri, 2002: 6). Bu bakımdan örgütsel değişim olumlu ya da olumsuz olabilir. Olumlu değişim örgütün gelişmesine; olumsuz değişim ise örgüt etkinliğinin azalmasına ya da örgütün dağılmasına yönelik değişimi ifade eder (Sağlam, 1979: 62). Bu bağlamda önemli olanın değişimin gerçekleşmesi değil, değişimin örgüte olan zararını en aza indirgeyip süreçten mümkün olduğunca karlı çıkmak olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, örgütler değişim sürecini kendi lehlerine çevirebilmelidir (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006: 240).

Değişim Süreci ve Değişime Direnç

Değişim, bir anda meydana gelen bir olay veya hadise olmaktan öte uzun bir zaman dilimi içinde oluşan dinamik, çok boyutlu (Helvacı, 2005: 29) ve kendi içinde belirli aşamaları olan bir süreçtir. Lewin bu aşamaları; buzların erimesi, hareket ve örgütün yeniden donması olarak belirtmektedir. Buzulların erimesi aşamasında statükoyu koruyan güçler zayıflatılmaya çalışılırken hareket aşamasında yeni değer, tutum ve davranışlar geliştirilir. Örgütün yeniden donması aşamasında ise değişim sabitleşir ve yeniden donma gerçekleşir (Erdoğan, 2002: 19). Örgütlerde değişim süreci, yapılan işlerin olması gerektiği kadar iyi bir şekilde gerçekleşmediğinin ve bu işleri daha iyi gerçekleştirebilecek yollar olduğunun farkına varılmasıyla başlamaktadır (George, White ve Schlaffer, 2007: 50). Ancak değişim süreci her örgütte ve hatta bir örgütteki her durum için farklı göstermektedir. Söz konusu farklılığın nedeni değişim sürecini etkileyen etmenlerdir. Bu etmenler; örgütün doğası, işin doğası, çalışma kültürü, çalışma değerleri, yönetim ve liderlik stili ve hatta çalışanların davranışları ve tutumlarıdır (Rashid, Sambasivan ve Rahman, 2004: 161). Bu durumda değişim tek başına olumlu ya da olumsuz bir istikamet ve yön belirtmez, kesin bir değer yargısı taşımaz. Değişim olgusunu ve sonuçlarını farklı şekillerde algılayan ve değerlendiren ideolojiler, topluluklar, gruplar, sınıflar ve bireyler bulunur (Güvenç, 1976, Akt: Yeniçeri, 2002: 6).

Bireylerin değişime ilişkin ilk fikirleri değişim sürecinin başında oluşmaya başlar. Bazıları bu değişimlerin olumlu, bazıları ise olumsuz sonuçları olacağına ilişkin algılar oluşturur (Lines, 2005: 11). Bunun yanı sıra değişim bazıları için sevinç ve avantaj getirirken; bazıları için dert, stres ve dezavantaj getirir (Abdul Rashid ve diğ., 2004: 161). Machiavelli’ye göre; “Eski düzenden çıkarı olan herkes reformcunun düşmanıdır”. Bu bakımdan değişimi geçim kaynaklarına, avantajlarına, işyerlerindeki sosyal düzenlerine veya örgütteki konumlarına yönelik bir tehdit olarak algılayan insanlar (Leucke, 2009: 82) değişimin kendi çıkarlarını olumsuz etkileyeceğinden korkarak daha sonra kendilerine faydalı olacak olsa bile değişimin gerçekleşmesini engellemeye çalışırlar (Robbins, 1994: 324). Diğer bir ifadeyle değişime direnç gösterirler.

Değişime gösterilen direnç aktif ya da pasif olabilir. Bireylerin değişime kayıtsız kalması, sadece söyleneni yapması, işi ve tempoyu yavaşlatması pasif direnç göstergeleri iken değişimi sabote etme, işten ayrılma, bilinçli olarak yanlış yapma gibi tepkiler aktif direnmenin sinyalleri olarak düşünülebilir (Erdoğan, 2002: 71-72). Hangi şekilde olursa olsun değişime gösterilen direnç değişim çabalarının başarısızlıkla sonuçlanmasına, moralde ve üretimde düşüşe ve böylelikle örgütsel başarının azalmasına sebep olabilmektedir (Weber ve Weber, 2001: 291). Bu nedenle yöneticiler direnci değişimin düşmanı olarak görmekte ve değişimin başarıya ulaşması için direnci ortadan kaldırılması gereken bir unsur olarak görmektedir (Schein, 1988, Akt: Waddell ve Sohal, 1998: 543). Yöneticilerin direnci engelleyebilmesi için çalışanlara değişime neden gerek duyulduğunu belirtip onların değişimin arkasındaki mantığı görmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte çalışanları değişimin planlamasına ve uygulamasına katma, değişimin gerçekleşmesi için gerekli olanakları sunma, değişim sürecinde personeli destekleme, ödüller verme ve zorlamadeğişime karşı direncin azaltılmasını sağlayan uygulamalardan bazılarıdır (Lunenburg, 2010: 7-8).

Eğitimde Örgütlerinde Değişim

Eğitim kurumları, kendi içinde amaçlarını gerçekleştiren kurumlar olarak değil, toplumun gereksinimini karşılayacak amaçları gerçekleştirdiği ölçüde verimli olur (Celep, 2003: 13-14). Bu bağlamda toplumdaki değişimleri yakından takip etmesi gereken kurumlardan biri de eğitimidir. Çünkü eğitimin temel işlevi; bireylerin topluma uyumunu sağlamak, onları işe ve yaşama hazırlamak olduğundan toplumun diğer sistemlerinden ne çok geri ne de çok ileri olamaz (Taymaz, 2009: 63). Ayrıca çıktlarıyla diğer örgütler için girdi sağlayan eğitim örgütlerinin bu değişime ayak uydurmanın ötesinde değişimin önünde olmaları bir zorunluluk olarak

görülmektedir. Bu zorunluluk eğitimin değişimden etkilenmesinin yanı sıra var olan ve var olacak değişimi de etkilemesinden gelmektedir (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006: 250).

Toplumsal yaşamda meydana gelen değişimler insanların eğitimden beklentilerinin değişmesine neden olmuştur. Bu durum eğitim anlayışında bazı değişimleri zorunlu hale getirmiştir. Bu açıdan geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde eğitim politikalarında, amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikleri ve bir dizi dönüşümleri planlamak bir zorunluluk haline gelmiştir (Arslan ve Eraslan, 2003). Bu zorunluluk gereği eğitimde değişim çabaları bütün dünya ülkeleri için geçerli bir olgu haline gelmiş ve her ülke eğitim sisteminin bütününe ya da belirli kısımlarını değiştirmeye çabasına girmiştir (Erdoğan, 2002: 90).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de çağdaş yaşamın gerektirdiği ölçülere ulaşmak ve eğitimin niteliğini artırmak amacıyla eğitim sistemimizde, “yeniden yapılanma”, “eğitim reformu” “yeniden düzenleme” ya da “geliştirme” çabaları altında; iki yıllık eğitim enstitülerinin dört yıla çıkarılması, ders geçme ve kredili sisteme geçiş, LİMME (lise mezunlarını meslek edindirme) projesi, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi adı altında eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenmesi, bu proje kapsamında ilk ve orta öğretim sistemini geliştirme yönünde faaliyetler, üniversite giriş sınav sisteminin yeniden ele alınması, merkez ve taşra örgütlerinde yeniden düzenlemeler (bazı birimlerin örgüte eklenmesi veya bazı birimlerin çıkarılması gibi), MEB’in Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun değişikliği, okul müfredatlarındaki değişimler, Toplam Kalite Yönetimi’ne yönelik çalışmalar, okullarda bilgisayar kullanımının başlatılması, öğretmenlik unvanlarındaki birtakım değişiklikler (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) (Helvacı, 2010: 47), e-okul sistemi, okula başlama yaşının değiştirilmesi, ilköğretim okullarının ilkököl ve ortaokul biçiminde ayrışması, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması gibi birtakım değişiklikler gerçekleştirilmiş ya da gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Ülkemizde değişim girişimlerinin bu denli çok olmasına karşın değişimin nasıl gerçekleşmesi konusunda bir arayışın olmadığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle, değişimin süreç olarak nasıl gerçekleştirileceği konusunda bir kurumsallaşma olmamıştır. Türk Eğitim Sistemi’nde değişim genellikle tepeden başlatılan bir süreç olagelmıştır. Ancak günümüz koşullarında hızla oluşan değişimlere ayak uydurabilmek için eğitimde yapılan değişiklikler konusundaki insiyatifin sadece merkeze bırakılması pek işlevsel görünmemektedir (Erdoğan, 2002: 91). Çünkü merkezi birimlerin eğitim ile ilgili aldıkları kararlar uygulamaya yansımada bir anlam ifade etmez (Helvacı, 2005: 208). Bu durumda eğitim alanındaki değişikliklerin uygulayıcıları olan yöneticilerin ve öğretmenlerin değişime ilişkin fikirlerinin önemsenmesi gerektiği söylenebilir.

Taymaz’a (2009: 64) göre eğitim alanında yöneticilerin ve öğretmenlerin uygun bulmadığı değişmeyi yapmak oldukça zordur. Onların uygun bulmadığı ve benimsemediği stratejiyi saptamak hatalı olur. Ancak eğitimde yapılan değişim girişimlerinin, okul veya sistem tarafından kabul veya red edileceği yeterince araştırılmadan uygulamaya konuldukları görülmektedir (Helvacı, 2010: 48). Oysa değişim uygulamaları çalışanlar arasında kızgınlık ve gerginliğe neden olabilir, genel olarak örgüte ilişkin negatif algıların oluşmasına yol açabilir ve sonuç olarak değişimi gerçekleştirmeye yönelik her türlü avantajı ve ilerlemeyi ortadan kaldırır (Boga ve Ensari, 2009: 236). Bu bağlamda yapılan değişimlerin başarısız olabileceği söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan Liselilere *Meslek Edindirme Projesi (Limme) Yabancı Dilde Basamaklı Kur Sistemi, Ders Geçme ve Kredili Sistem* vb. yenileştirme uygulamalarında çeşitli sorunlar yaşandığından ve istenilen başarıyı sağlayamadığından bu uygulamaların kaldırılması bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Taş, 2007: 185). Benzer şekilde PISA sınavlarında okullarımızın başarı düzeyinin dünya ülkeleri arasında son derece geri bir sırada olması (Demirtaş, 2012: 23) eğitim sistemimizde yapılan değişikliklerde istenilen başarının gerçekleşmediğini gösterebilir.

Değişim ve Okul Yöneticisi

Dünyada yaşanan hızlı değişim okullardan beklentilerin değişmesine neden olmuştur. Günümüzde okulların artık sadece eğitim yönüyle değil topluma ve öğrencinin duygusal yanına da açık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlılığı yüksek, toplum gözündeki manevi değerini geliştirerek koruyan, iş göreniyle işbirliği içinde olan, demokrasiyi öğreten ve öğretirken demokratik olan, günümüz dünyasının rekabetçi ortamına hazır, hayatın somut yanından kopmadan dış çevrenin zararlı etkilerine direnebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken de kendi yapısını sorgulayan, değişime açık bir yapıda olması beklenmektedir (Beycioğlu, 2009: 3).

Okullara ilişkin beklentilerin değişmesiyle okul yöneticisinden beklenen roller de değişmiştir. Artık okul yöneticisi yalnızca okulda oturarak eğitimi denetleyen, mevzuatı uygulayan, mevzuatın uygulanıp-uygulanmadığını denetleyen, statükoyu koruyan değil risk alan, girişimci, yeniliğe açık ve dönüşümcü olmalıdır

(Baş, 2011). Bir başka ifadeyle okul yöneticilerinin sadece olayları takip eden değil, olayları hazırlayan, oluşturan ve geleceği kendisi kestirerek yenilikleri başlatan ve geliştiren bir lider konumunda olmaları gerekir (Can, 2002). Okul yöneticileri değişimi bir gereklilikten öte etkililik için vazgeçilmez bir zorunluluk olarak görmeli ve değişim sürecinin yönetimini temel sorumluluklarından biri olarak benimsemelidirler (Çolakoğlu, 2005: 76). Bu temel sorumluluk gereği eğitimde değişimi başarılı bir şekilde yönetmek isteyen okul yöneticilerinin değişim süreçlerini ve okul örgütlerini örgütsel yönden tanımaları, okulları değişmeye yönelten güçleri ve bu güçlerin örgütlerin hangi öğelerini etkileyip onları değişme gereksinimiyle karşı karşıya getirdiğini bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca değişim sürecinde işgörenleri anlamayı, değişime karşı neden ve nasıl direndiklerini ve bu direnmelere karşı nasıl stratejik bir yaklaşım sergileyecekleri, değişim modelleri, değişim programları ve uygulamaları konularında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalıdırlar (Yıldız, 2012:181). Bunların yanında değişimin gerçekleşeceği ortamdaki sorunları belirleyip gerçekleştirilecek değişimin amaçlarını tanımlamalı ve alternatif çözüm yolları geliştirilmeliler, okul üyelerinin işbirliği yapmaları için gerçekleştirilen değişikliklerin okulun ve üyelerinin ihtiyaçlarını karşılmasına dikkat etmeli, örgütsel değişimle ilgili yapılacak çalışmaları açık ve doğru haberleşmeyle karşılıklı güvene dayandırmalıdırlar (Argon ve Özçelik, 2007: 73).

Okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen bu rolleri gerçekleştirebilmelerinin ise değişime eğilimli olmaları ile koşutluk gösterdiği söylenebilir. Bu açıdan okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada; “Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin düzeyi nedir? Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin düzeyi; cinsiyet, görev türü, yöneticilik kıdemi, öğrenim düzeyi, branş, okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorularına yanıt aranmıştır

YÖNTEM

Bu araştırma okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini belirlemeyi amaçladığından araştırmada genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2007: 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik bölümünden alınan verilere göre; Adıyaman il merkezinde ilköğretimde 116, ortaöğretimde 96 olmak üzere toplam 212 okul yöneticisi bulunmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi (Balci, 2001: 100) kullanılmış olup, bu okullarda görev yapan ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 151 okul yöneticisine uygulama yapılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ile ilgili demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Araştırmaya Katılan Okul Yöneticileri İlgili Demografik Özellikler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	7	4,6
	Erkek	144	95,4
Görev Türü	Okul Müdürü	56	37,1
	Müdür Yardımcısı	95	62,9
Yöneticilik Kıdemi (Yıl)	1-5	36	23,8
	6-10	36	23,8
	11-15	24	15,9
	16-20	21	13,9
	21 ve üstü	34	22,5
Öğrenim Düzeyi	Ön lisans	15	9,9
	Lisans	124	82,1
	Yüksek lisans	12	7,9
Branş	Fen Bilimleri	33	21,9
	Sosyal Bilimler	106	70,2
	Güzel Sanatlar Spor ve Teknik	12	7,9
Okul Türü	İlköğretim	93	61,6
	Ortaöğretim	58	38,4

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, okul müdürlerinin değişime yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla Akbaba Altun ve Büyüköztürk (2011) tarafından geliştirilen “Okul Müdürleri İçin Değişim Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek *değişimde girişimcilik*, *değişimin yararına inanma*, *değişime direnç* ve *statükoyu koruma* olmak üzere toplam dört alt boyut ve 41 maddeden oluşmaktadır. *Değişimde girişimcilik* alt boyutu, okul yöneticilerinin okulda gerçekleşecek değişimlere öncülük ettiğini, öğretmenleri değişim sürecinde güdülediğini, öğretmenlere değişim konusunda rehberlik ettiğini ve değişim faaliyetlerini desteklediğini belirtmektedir. *Değişimin yararına inanma* alt boyutu, okul yöneticilerinin gerçekleştirilen değişimlerin okulları için yararlı ve gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. *Değişime direnç* alt boyutu, okul yöneticilerinin değişime ihtiyaç olmadığını düşündüklerini ve değişimi engellemek istediklerini belirtmektedir. *Statükoyu koruma* alt boyutu ise okul yöneticilerinin değişimlerden hoşlanmadıklarını, değişimlerin onları tedirgin ettiğini ve değişimin gerçekleşmesinden çekindiklerini belirtmektedir. *Değişimde girişimcilik* alt boyutu 14 maddeden; *değişimin yararına inanma* alt boyutu 12 maddeden; *değişime direnç* alt boyutu 11 maddeden; *statükoyu koruma* alt boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte tersten puanlanması gereken 12 madde bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin ifadelerine katılma düzeyi “Katılmıyorum ile Tamamen katılıyorum” arasında değişen beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilen yüksek puan, okul yöneticilerinin değişime olan olumlu eğilimlerini göstermektedir. Ölçeğin alfa güvenirlik katsayıları; *değişimin yararına inanma* boyutu için “.91”, *değişimde girişimcilik* boyutu için “.86”, *değişime direnç* boyutu için “.82” ve *statükoyu koruma* boyutu için ise “.67” olarak bulunmuştur (Akbaba Altun ve Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda ise; alfa güvenirlik katsayıları *değişimin yararına inanma* boyutu için “.91”, *değişimde girişimcilik* boyutu için “.76”, *değişime direnç* boyutu için “.81”, *statükoyu koruma* boyutu için “.67” olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik, bağımsız örneklem t testi, Mann Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların ölçeğin alt boyutlarından ve tamamından almış oldukları puanlara ilişkin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında kullanılan puan aralıklarının belirlenmesinde, “Aralık Genişliği (a)= Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı” formülü (Tekin, 2003: 262) kullanılmıştır. Her bir boyut için belirtilen formül göz önünde tutularak hesaplanan puan aralıkları aşağıda belirtilmiştir.

Çizelge 1. Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Boyutlar	Madde Sayısı	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<i>Değişimde Girişimcilik</i>	14	14-25,1	25,2-36,3	36,4-47,5	47,6-58,7	58,8-70
<i>Değişimin Yararına İnanma</i>	12	12-21,5	21,6-31,1	31,2-40,7	40,8-50,3	50,4-60
<i>Değişime Direnç</i>	11	11-19,7	19,8-28,5	28,6-37,3	37,4-46,1	46,2-55
<i>Statükoyu Koruma</i>	4	4-7,1	7,2-10,3	10,4-13,5	13,6-16,7	16,8-20
<i>Toplam</i>	41	41-73,7	73,8-106,5	106,6-139,3	139,4-172,1	172,2-205

BULGULAR

Okul Yöneticilerinin Değişim Eğilimlerinin Düzeyine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin Değişim Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyutlar	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	Düzye	SS
Değişimde Girişimcilik	14	70	52,82	Çoğunlukla Katılıyorum	5,13
Değişimin Yararına İnanma	12	60	48,19	Çoğunlukla Katılıyorum	6,74
Değişime Direnç	11	55	36,41	Orta Düzeyde Katılıyorum	3,13
Statükoyu Koruma	4	20	16,13	Çoğunlukla Katılıyorum	2,99
Toplam	41	205	153,57	Çoğunlukla Katılıyorum	14,27

Tablo 2’deki verilere göre; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “Değişimde Girişimcilik” ($\bar{X}=52,82$), “Değişimin Yararına İnanma” ($\bar{X}=48,19$) ve “Statükoyu Koruma” ($\bar{X}=16,13$) boyutlarındaki ifadelerle çoğunlukla katıldıkları, “Değişimde Direnç” boyutundaki ifadelerle orta düzeyde katıldıkları ($\bar{X}=36,41$) görülmektedir. Genel bir değerlendirme ile okul yöneticilerinin çoğunlukla ($\bar{X}=153,57$) değişime eğilimli oldukları belirlenmiştir. Bu bulguya göre; “Değişimde Girişimcilik” ve “Değişimin Yararına İnanma” boyutundaki ifadelerle çoğunlukla katılan okul yöneticilerinin değişimin gerçekleşmesini destekledikleri ve yapılan değişimleri gerekli gördükleri söylenebilir. Bununla birlikte “Statükoyu Koruma” boyutundaki ifadelerle de çoğunlukla katılan okul yöneticilerinin gerçekleştirilen değişimlerden tedirgin oldukları ve çekindikleri söylenilebilir. Diğer yandan “Değişimde Direnç” boyutundaki ifadelerle orta düzeyde katılan okul yöneticilerinin gerçekleştirilen değişimlerin tamamını desteklemedikleri ve bazı değişimlere direnç gösterdikleri ifade edilebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin gerçekleştirilen değişimlerin yararlı olduğuna inandıkları ancak bu değişimlerin onları tedirgin ettiği ve bazı değişimlerin gerçekleşmesini desteklemedikleri halde okuldaki konumları nedeniyle gerçekleştirilen değişimlere öncülük ettikleri söylenebilir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi (Mann Whitney U-Testi)

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Değişimde Girişimcilik	Kadın	7	24,07	168,50	140,50	,00*
	Erkek	144	78,52	11307,50		
Değişimin Yararına İnanma	Kadın	7	52,86	370,00	342,00	,15
	Erkek	144	77,13	11106,00		
Değişime Direnç	Kadın	7	81,71	572,00	464,00	,72
	Erkek	144	75,72	10904,00		
Statükoyu Koruma	Kadın	7	74,36	520,50	492,50	,91
	Erkek	144	76,08	10955,50		
Toplam	Kadın	7	47,43	332,00	304,00	,77
	Erkek	144	77,39	1144,00		

*p<0,05

Tablo 3’teki verilere göre; okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinde cinsiyet değişkeni açısından “Değişimde Girişimcilik” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, değişim konusunda erkek yöneticilerin kadın yöneticilerden daha fazla girişimci oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre erkek okul yöneticilerinin kadın okul yöneticilerine oranla okulda gerçekleşecek değişimlere daha fazla öncülük ettiği, öğretmenleri değişim sürecinde daha çok güdülediği ve değişim faaliyetlerine daha fazla destek verdikleri söylenebilir.

Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin görev türü değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimlerinin Görev Türü Değişkeni Açısından Analizi (Bağımsız örneklem t-testi)

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
<i>Değişimde Girişimcilik</i>	Okul Müdürü	56	53,92	5,88	149	2,058	,41
	Müdür Yardımcısı	95	52,16	4,53			
<i>Değişimin Yararına İnanma</i>	Okul Müdürü	56	48,53	6,28	149	,470	,63
	Müdür Yardımcısı	95	48,00	7,03			
<i>Değişime Direnç</i>	Okul Müdürü	56	36,69	3,02	149	,840	,40
	Müdür Yardımcısı	95	36,25	3,20			
<i>Statükoyu Koruma</i>	Okul Müdürü	56	16,30	2,94	149	,518	,60
	Müdür Yardımcısı	95	16,04	3,03			
<i>Toplam</i>	Okul Müdürü	56	155,46	14,69	149	1,251	,21
	Müdür Yardımcısı	95	152,46	13,97			

Tablo 4'e göre; görev türü değişkeni açısından okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bu bulguya göre okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının değişime yönelik eğilimlerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca görev türü değişkeninin okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini etkilemediği ileri sürülebilir.

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin yöneticilik kıdemi değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Analizi

Boyutlar	Yöneticilik Kıdemi (Yıl)	N	\bar{X}	S	F	p
<i>Değişimde Girişimcilik</i>	1-5	36	51,88	4,01	1,007	,40
	6-10	36	53,94	5,33		
	11-15	24	53,29	5,21		
	16-20	21	51,76	4,72		
	21 ve üstü	34	52,94	6,06		
	Toplam	151	52,82	5,13		
<i>Değişimin Yararına İnanma</i>	1-5	36	48,00	7,69	,972	,42
	6-10	36	49,16	5,99		
	11-15	24	48,16	5,36		
	16-20	21	45,76	7,36		
	21 ve üstü	34	48,91	6,91		
	Toplam	151	48,19	6,74		
<i>Değişime Direnç</i>	1-5	36	36,27	2,81	1,364	,24
	6-10	36	36,88	3,54		
	11-15	24	36,75	3,01		
	16-20	21	35,04	2,80		
	21 ve üstü	34	36,67	3,19		
	Toplam	151	36,41	3,13		
<i>Statükoyu Koruma</i>	1-5	36	16,77	2,31	1,512	,20
	6-10	36	16,33	3,60		
	11-15	24	16,04	2,83		
	16-20	21	14,80	3,12		
	21 ve üstü	34	16,14	2,84		
	Toplam	151	16,13	2,99		
<i>Toplam</i>	1-5	36	152,94	13,89	1,423	,22
	6-10	36	156,33	14,35		
	11-15	24	154,25	12,02		
	16-20	21	147,38	14,74		
	21 ve üstü	34	154,67	15,33		
	Toplam	151	153,57	14,27		

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde, yöneticilik kıdemi değişkeni açısından okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bir başka ifadeyle, farklı yöneticilik kıdemine sahip okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilim düzeyleri benzerdir. Bu bulguya göre yöneticilik kıdeminin okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini etkilemediği ileri sürülebilir.

Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
<i>Değişimde Girişimcilik</i>	(1)Ön Lisans	15	79,67				
	(2)Lisans	124	73,84	2	2,395	,30	
	(3)Yüksek Lisans	12	93,71				
<i>Değişimin Yararına İnanma</i>	(1)Ön Lisans	15	64,40				
	(2)Lisans	124	74,12	2	8,548	,01*	1-3 2-3
	(3)Yüksek Lisans	12	109,92				
<i>Değişime Direnç</i>	(1)Ön Lisans	15	89,73				
	(2)Lisans	124	72,95	2	3,418	,18	
	(3)Yüksek Lisans	12	90,38				
<i>Statükoynu Koruma</i>	(1)Ön Lisans	15	70,63				
	(2)Lisans	124	75,62	2	,961	,61	
	(3)Yüksek Lisans	12	86,63				
<i>Toplam</i>	(1)Ön Lisans	15	71,30				
	(2)Lisans	124	74,09	2	4,534	,10	
	(3)Yüksek Lisans	12	101,63				

* $P<0,05$

Tablo 6’daki verilere göre; öğrenim düzeyi değişkeni açısından okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin “Değişimin Yararına İnanma” boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre öğrenim düzeyi ön lisans, lisans ile yüksek lisans olan okul yöneticilerinin değişim eğilimleri arasında, yüksek lisans öğrenim düzeyine sahip okul yöneticileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrenim düzeyi yüksek lisans olan okul yöneticileri hem ön lisans hem de lisans öğrenimine sahip okul yöneticilerinden daha fazla değişimin yararlı olduğuna inanmaktadırlar. Bu bulguya göre öğrenim düzeyi arttıkça değişimin yararına inanmanın da arttığı söylenebilir.

Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin branş değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimlerinin Branş Değişkenine Göre Analizi

Boyutlar	Branş Değişkeni	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
<i>Değişimde Girişimcilik</i>	Fen Bilimleri	33	84,64			
	Sosyal Bilimler	106	73,71	2	1,669	,43
	Güzel Sanatlar, Spor ve Teknik	12	72,50			
<i>Değişimin Yararına İnanma</i>	Fen Bilimleri	33	89,30			
	Sosyal Bilimler	106	73,54	2	4,796	,09
	Güzel Sanatlar, Spor ve Teknik	12	61,17			
<i>Değişime Direnç</i>	Fen Bilimleri	33	68,26			
	Sosyal Bilimler	106	78,40	2	1,368	,50
	Güzel Sanatlar, Spor ve Teknik	12	76,13			
<i>Statükoyu Koruma</i>	Fen Bilimleri	33	78,47			
	Sosyal Bilimler	106	74,13	2	,913	,63
	Güzel Sanatlar, Spor ve Teknik	12	85,75			
<i>Toplam</i>	Fen Bilimleri	33	83,18			
	Sosyal Bilimler	106	74,17	2	1,157	,56
	Güzel Sanatlar, Spor ve Teknik	12	72,42			

Tablo 7'deki verilerden anlaşılacağı üzere, farklı branşlardaki okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bir başka ifadeyle farklı branşlardaki okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri benzerdir. Bu bulguya göre branş farklılaşmasının değişime yönelik eğilimi farklılaştırmadığı ileri sürülebilir.

Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin branş değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
<i>Değişimde Girişimcilik</i>	İlköğretim	93	52,94	5,11			
	Ortaöğretim	58	52,62	5,19	149	,378	,70
<i>Değişimin Yararına İnanma</i>	İlköğretim	93	48,21	6,34			
	Ortaöğretim	58	48,17	7,41	149	,038	,97
<i>Değişime Direnç</i>	İlköğretim	93	36,64	3,16			
	Ortaöğretim	58	36,05	3,08	149	1,133	,25
<i>Statükoyu Koruma</i>	İlköğretim	93	16,04	3,10			
	Ortaöğretim	58	16,29	2,80	149	-,498	,61
<i>Toplam</i>	İlköğretim	93	153,84	13,90			
	Ortaöğretim	58	153,13	14,95	149	,297	,76

Tablo 8’deki verilere göre, okul türü değişkeni açısından okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri arasında hem boyutlar hem de toplam açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Bir başka ifadeyle farklı okul türlerinde görev yapan okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri benzerdir. Bu bulguya göre okul türünün farklı olmasının okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini farklılaştırmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada okul yöneticileri kendilerinin çoğunlukla değişimde girişimci olduklarını, değişimin yararına inandıklarını ve statükoyu koruma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Değişimin yararına inanma ve değişimde girişimcilik boyutunda kendilerini çoğunlukla düzeyinde değerlendiren okul yöneticilerinin statükoyu koruma boyutuna da çoğunlukla düzeyinde katılmaları araştırmanın ilginç bir bulgusudur. Statükoyu koruma ile değişim girişimleri birbiri ile çatışabilir. Değişim, statükoda değişmelere yol açabilir. Bu durum eğitimin temel işlevleriyle ilişkili olarak düşünülebilir. Çünkü eğitimin birbiriyle çelişen iki fonksiyonundan birincisi mevcut kültürü genç kuşaklara artırmak, ikincisi yeniliklerin ve değişimlerin başlatıcısı olmaktır (Eserpek, 1978: 123). O halde eğitim bir yandan var olanı korurken bir yandan da değişimi tetiklemektedir.

Bu araştırmada okul yöneticileri değişime karşı “orta düzeyde” direnç gösterdiklerini belirtmişlerdir. Değişime gösterilen direnç, değişim uygulamalarının başarısız olmasına neden olabilmektedir. Özellikle okuldaki değişim faaliyetlerinin birincil sorumlusu olarak görülen okul yöneticilerinin değişime gösterdikleri direncin göz ardı edilmemesi gerekir. Okul yöneticileri değişime direnme yerine değişimin getirdiği yeni fırsatları görebilerek arzulan değişim ve yenileşmeyi kolaylaştırmalıdır (Numanoğlu, 1999:345)

Araştırmada okul yöneticilerinin çoğunlukla değişime eğilimli oldukları saptanmıştır. Benzer bir biçimde Aslan, Beycioğlu ve Konan (2008) tarafından yapılan araştırmada okul müdürleri kendilerinin değişime açık oldukları görüşündedirler. Demirtaş (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler okul müdürlerini çoğunlukla değişime açık; Kassim ve Abdullah’ın (2011) yaptığı araştırmada ise öğretmenler yöneticilerinin değişime yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin değişime eğilimli olmaları değişim uygulamalarının etkililiğini ve başarısını büyük ölçüde artırabilir.

Değişim konusunda erkek yöneticilerin kendilerini kadın yöneticilerden daha fazla girişimci olarak belirtmeleri araştırmanın diğer bir bulgusudur. Ocaklı (2006) tarafından yapılan araştırmada ise kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla kendilerini değişime daha açık olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu araştırmada, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla değişimde daha az girişimci olduklarını belirtmeleri kadın ve erkek girişimciliği ile açıklanabilir. İlter’e (2010) göre kadın girişimcilerin erkek meslektaşlarına nazaran göstermiş oldukları farklılıkların, onların yapısal (içgüdüsel) ve düşünsel özelliklerinden kaynaklanabileceği ya da bunun tamamen beynin çalışma prensiplerinin kadınlardaki farklı dışavurumundan ibaret olduğu varsayılmakla birlikte toplumun kültürel özellikleri de etkilemektedir (Akt: Eroğan Morçin, 2013). Toplum kültürü bir kadın ve erkeğin nasıl davranacağı, nasıl düşüneceği ve nasıl hareket edeceğine ilişkin beklentileri ortaya koyan, yani kadın ve erkeği sosyal olarak yapılandıran özellikleri belirlemektedir. Bir başka deyişle, insanlar yetiştirilirken toplumun cinsiyetlerine özgü beklediği roller çerçevesinde kız veya erkek çocuk olmayı öğrenerek büyürler. Böylelikle kız ve erkek çocuklar cinsiyetlerine uygun roller kazanmakta ve toplumsal cinsiyet kimliğini edinmektedirler. Bu nedenle kadınlar için ev ile ilgili işleri yürütme ve çocuk bakımı gibi işler öne çıkarken, erkekler için iş rolleri aile rollerinden daha önemli hale gelmektedir (Günay ve Bener, 2011). Bunun ise daha fazla zaman ve çaba gerektiren okuldaki değişim girişimlerinin kadınlar tarafından erkek meslektaşlarına oranla daha az gerçekleştirilmesine sebep olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrenim düzeyi yüksek lisans olan okul yöneticileri hem ön lisans hem de lisans öğrenimine sahip okul yöneticilerinden daha fazla değişimin yararlı olduğuna inanmaktadırlar. Bu bulgu, öğrenim düzeyinin artışıyla değişimin yararına daha çok inanıldığını gösterebilir. Çünkü eğitim bireylerin olaylara çok yönlü bakmalarını sağladığından öğrenim düzeyinin artışıyla da okul yöneticilerinin değişim olaylarını daha iyi analiz etmelerini sağlayarak değişimin artılarını görme fırsatı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada yöneticilik kıdemi, branş ve okul türü değişkenleri açısından okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durum değişime yönelik eğilimin yöneticilik kıdemi, branş ve okul türü gibi bireylerin ortak özelliklerinden daha çok kişisel özelliklerle ilişki olabileceği ile açıklanabilir. Benzer bir biçimde Aslan ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada kıdem, branş ve okul türü açısından okul yöneticilerinin değişime açıklıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak Kondakçı, Çalışkan ve Zayim (2010) yaptıkları araştırmada ilköğretim ve lise okullarında görev yapan okul müdürlerinin değişime hazır olma durumları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, daha fazla kıdeme sahip okul yöneticilerinin daha az kıdeme sahip okul yöneticilerine oranla değişime daha hazır oldukları belirlenmiştir.

Farklı bir araştırmada (Ocaklı, 2006) ise sosyal bilimler ve sınıf öğretmenliği branşında olan okul müdürleri kendilerini fen bilimleri branşındakilere oranla değişime daha açık olarak değerlendirmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Okul yöneticileri değişime karşı orta düzeyde direnç gösterdiklerini belirtmişlerdir. Direnç, değişimin başarısını engelleyen etmenlerden biridir. Bu nedenle direnç düzeyinin en aza indirilmesi hatta ortadan kaldırılması gerekir. Öyleyse değişim uygulamalarına ve planlamalarına okul yöneticilerinin katılımı, eğitim, iletişim, ödül vb. yollarla okul yöneticilerinin değişime yönelik dirençlerini azaltıcı faaliyetler gerçekleştirilebilir.
- Araştırmada erkek yöneticilerin kendilerini kadın meslektaşlarına oranla değişimde daha girişimci olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu duruma neden olan etkenlerin derinlemesine belirlenmesi amacıyla nitel çalışmalar yapılabilir. Ayrıca kadın yöneticilere bazı alanlarda öncelik fırsatı tanınarak onların girişimciliği artırılabilir.
- Öğrenim düzeyi yüksek olan okul yöneticileri daha düşük düzeyde öğrenime sahip meslektaşlarına oranla değişimin yararına daha fazla inandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenim düzeyinin artışının olayları daha iyi analiz etmeye sağlayacağı katkıyı göz önünde bulundurursak okul yöneticilerinin lisansüstü eğitime yönelmelerini sağlayacak düzenlemelerinin oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin atanmasında lisansüstü eğitim şartı konulabilir.
- Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini belirleyen nitel araştırmalar yapılarak daha derinlemesine bilgiler elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba Altun, S. ve Büyüköztürk, Ş. (2011). Değişim eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 73-90.
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (16), 70-89.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46 (6), 681-703.
- Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk Eğitim Sistemi'nde dönüşümün gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Aslan, M., Beycioğlu, K., & Konan, N. (2008). Principals' openness to change in Malatya, Turkey. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12 (8), 1-14.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baş, G. (2011). 21. Yüzyılda eğitim yöneticisinin rolündeki değişim ve dönüşüm. *Eğitim Dergisi*, 30.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Boga, I., & Ensari, N. (2009). The role of transformational leadership and organizational change on perceived organizational success. *The Psychologist-Manager Journal*, 12, 235-251.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*. Ankara: Anı.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 63-77.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online*, 11 (1), 18-34.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan Morçin, S. (2013). Türk kültüründe kadın girişimciliği: Kavramsal bir değerlendirme. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), 167-190.
- Eserpek, A. (1978). Eğitim ve sosyal değişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 123-141.
- George, M. P., White, G. P., & Schaffer, J. J. (2007). Implementing school-wide behavior change: Lessons from the field. *Psychology in the Schools*, 44(1), 41-51.
- Greve, H. R. (1998). Performance, aspirations and risky organizational change. *Administrative Science Quarterly*, 43 (1), 58-86.
- Güçlü, N. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 240-254.

- Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 157 – 171.
- Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi (ilke, yöntem ve süreçler)*. Ankara: Nobel.
- Helvacı, M. A. (2010). Okullarımız değişime/yeniliğe ne kadar hazır? *Eğitime Bakış*, 6 (17), 47-53.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (17. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kassim, J., & Abdullah, J. B. (2011). Promoting learning environment and attitude towards change among secondary school administrators in Pahang Malaysia: Teachers' perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 45-49.
- Kondakçı, Y., Çalışkan, Ö. ve Zayim, M. (2010). Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 155-175.
- Leucke, R. (2009). *Değişim ve geçiş dönemini yönetmek*. (Çev: Şensoy, Ü.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Lines, R. (2005). The structure and function of attitudes toward organizational change. *Human Resource Development Review*, 4 (1), 8-32.
- Lunenburg, F. C. (2010). Forces for and resistance to organizational change. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27 (4), 1-10.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-egitim-yeni kimlikler-II: Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1-2), 341-350.
- Ocaklı, E. (2006). *Okul müdürlerinin duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlarda değişime açıklıklarının ölçülmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Rashid, Z. A., Sambasivan, M., & Rahman, A. A. (2004). The influence of organizational culture on attitudes toward organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 25 (2), 161-179.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri* (Çev: Öztürk, S. A.). Eskişehir: Etam A. Ş.
- Sağlam, M. (1979). *Örgütsel değişim*. Ankara: Doğan.
- Sargut, A. S. (2010). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim* (3. Baskı). Ankara: İmge.
- Taş, S. (2007). Eğitimde yenileşmenin önündeki engeller (Dört köşe tekerlekler). *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 183-192.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (15. Baskı). Ankara: Yargı.
- Vakola, M., Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (2), 88-110.
- Vasilescu, C. (2012). Change leadership for process improvement. *Revista Academiei Fortelor Tereste*, 3(67), 326-333.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlilikleri. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 177-198.
- Waddell, D., & Sohal, A. S. (1998). Resistance: a constructive tool for change management. *Management Decision*, 36 (8), 543-548.
- Wanberg, C. R., & Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85 (1), 132-142.
- Weber, P. S., & Weber, J. E. (2001). Changes in employee perceptions during organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(6), 291-300.
- Weiner, B. J., Amick, H., & Lee, S. D. (2008). Conceptualization and measurement of organizational readiness for change. *Medical Core Research and Review*, 65(4), 379-436.