

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

GENEL LİSELERDEN MESLEK LİSELERİNE
DÖNÜŞEN OKULLARIN YAŞADIĞI SORUNLARA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şirin Şükran AYDINLIOĞLU

İstanbul
Ocak - 2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

GENEL LİSELERDEN MESLEK LİSELERİNE
DÖNÜŞEN OKULLARIN YAŞADIĞI SORUNLARA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şirin Şükran AYDINLIOĞLU

Tez Danışmanı
Dr. Bahar ÖZGEN

İstanbul
Ocak - 2020

ÖNSÖZ

Eğitimin en planlı ve hedeflere odaklanmış kısmı okullarda gerçekleştirilmektedir. Bu yüzden okullarda yapılan değişim pozitif ve negatif yaşantı deneyimleri ve bu iklimde gelişecek olan okul yaşam kalitesi öğretmen, yönetim ve öğrenci üzerinde en derin etkileri oluşturacaktır.

Araştırmamız, dönüşüm ve değişim sürecinin okullarda nasıl uygulandığı, uygulamaların öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, değişimin yönetimi için gerekli donanımın ve ortaya koyması açısından eğitim politikalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yüksek lisans eğitimim süresince deneyimlerini ve bilgi birikimlerini paylaşarak, beni pek çok konuda aydınlatan, çalışmamın planlanmasını, yürütülmesini yönlendiren ve her aşamada bana destek olan, her konuda yardım ve desteklerini gördüğüm, bana sabırla yol gösteren, değerli danışmanım Dr. Bahar ÖZGEN hocama sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecim boyunca teşviklerini esirgemeyen arkadaşım Gülşen ÖZGEN'e de teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca çalışmam boyunca desteklerini her zaman hissettiğim biricik ailem ve canım oğlum Enes Can'a minnetlerimi sunarım.

Şirin Şükran AYDINLIOĞLU

İstanbul - 2020

ÖZET

GENEL LİSELERDEN MESLEK LİSELERİNE DÖNÜŞEN OKULLARIN YAŞADIĞI SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Şirin Şükran AYDINLIOĞLU
Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Tez Danışmanı: Dr. Bahar ÖZGEN
Ocak - 2020, 118+XII Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Genel liselerden Meslek liselerine dönüşen okulların öğretmenler açısından yaşanan sorunların neler olduğunu değişime hazır olup olmadıkları konusunda değişimin parçası olan ve bundan etkilenen eğitimcilerin konu ile ilgili düşüncelerini, yaklaşımlarını ortaya koymaktır. Değişim süreçlerinde, gerek yönetim açısından gerekse yeterince donanımı ve hazırlığı bulunmayan öğretmenler açısından yaşanan ve yaşanabilecek birtakım problemleri belirlemek ve bunların çözümlerine ışık tutabilmek amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

Araştırma İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinden meslek liselerine dönüştürülen okullar da görev yapan 9 lise öğretmeni ile görüşülmüştür. Bu okulların 6'sı genel liseden imam hatip lisesine dönüştürülen, 3'ü genel liseden meslek lisesine dönüşen okullardır. Yapılacak görüşmeler için, okul dönüşümünü deneyimleyen öğretmenler belirlenmiş; randevu alınmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Değişim olgusunun derinlemesine incelemek için bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Okul dönüşümünün öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve deneyimlendiği ile ilgili yapılan görüşmeler, veri analizleri ve çözümlenmeler sonucunda toplam 6 genel tema ortaya konmuştur. Bu genel temalar şu şekildedir: Dönüşümün öğretmenlere olan etkisi, Okul iklimine yansımaları, Okulun fiziksel imkânlarında iyileşme, Okul akademik seviyesinde değişimler, Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine etkileri, Dönüşüm sürecinin işlevselliğidir. Bu genel temaların altında kategoriler ve alt kategoriler bulunmaktadır. Araştırmada okul dönüşümü deneyimleyen öğretmenlerde

çeşitli duygusal ve sosyal tepkiler ortaya çıkmıştır. Dönüşümün öğretmenler üzerindeki etkisinin en önemli tema'sı olan bu tema ile öğretmenlerin iş ve motivasyonlarının dönüşümden nasıl etkilendiği incelenmektedir.

Okullarda kapsamlı değişime karar verdikten sonra uygulamalara başlamadan önce, okulların fiziki koşullarını, okul yöneticilerin değişime hazır bulunuşluklarını ve öğretmenlerin nicelik ve nitelik olarak yeterliliğini araştırmalı; gerekli etüt yapıldıktan sonra değişim faaliyetleri uygulanmaya başlanmalı, okul yöneticilerini ve öğretmenleri değişim hakkında bilgilendirmeli, gerekirse hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Değişim, Okul Dönüşümü



ABSTRACT

INSPECTION OF TEACHERS VIEWS ON THE ISSUES BY SCHOOLS CONVERTED FROM GENERAL HIGH SCHOOLS TO VOCATIONAL HIGH SCHOOLS

Şirin Şükran AYDINLIOĞLU
Master Thesis, Department of Educational Administration
Supervisor: Dr. Bahar ÖZGEN, PhD
January - 2020, 118+XII Pages

The aim of this research is to reveal the thoughts and approaches of the educators who are part of the change and whether the problems that are experienced in terms of teachers are ready for the change in the schools which are transformed from general high schools to vocational high schools. This research has been carried out in order to identify some problems that may be experienced and to shed light on their solutions in the process of changes, both in terms of management and in terms of teachers who are not adequately equipped and prepared.

In the research, 9 high school teachers working were interviewed in schools transformed to vocational high schools from Kadıköy, Üsküdar and Ümraniye districts of Istanbul. The 6 of these schools transformed from General High School to Imam Hatip High School and another 3 of these schools transformed from General High school to vocational high school.

For the interviews to be held, The teachers experienced the transformation of schools were determined; appointments were taken and interviews have been made. Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in this study to examine the phenomenon of change in depth.

A total of six general themes had revealed as a result of the interviews, data analysis and resolutions on how school transformation is perceived and experienced by teachers. These general themes are as follows: The effect of transformation on teachers, the reflections on the school climate, improvement in the physical facilities

of the school, changes in the academic level of the school, effects on the academic and social development of students are a functionality of the transformation process. There are categories and sub-categories under these general themes. Various emotional and social reactions emerged among teachers who experienced school transformation in the research. This theme, which is the most important theme of the effect of transformation on teachers, examines how teachers' work and motivations are affected by the transformation.

They should investigate the physical conditions of the schools, the readiness of school administrators for change, and the qualification and quantity of teachers before starting the practices after deciding on comprehensive changes in schools; After necessary studies, the change activities should be started, school administrators and teachers should be informed about the change and in-service training should be organized if necessary.

Keywords: School, Change, Transformation of School

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Eğitim Örgütü	8
2.2. Değişim Kavramı	9
2.2.1. Değişim Çeşitleri.....	11
2.2.1.1. Planlı Değişim	11
2.2.1.2. Plansız Değişim	12
2.3.2. Değişim Süreci	13
2.3.3. Değişimi Yönetme	15
2.3.4. Değişime Duyulan İhtiyaç	17
2.4. Örgütsel Değişim	17
2.5. Örgütsel Değişimin Amaçları	19
2.6. Örgütsel Değişimin Nedenleri	20

2.7. Örgütsel Değişim Yöntemleri	21
2.8. Örgütsel Değişim Teknikleri.....	25
2.9. Değişime Direnç	27
2.10.Değişime Karşı Direnci Azaltıcı Etmenler	33
2.11.Eğitim Örgütlerinde Değişim.....	35
2.12.Türk Eğitim Sisteminde Değişim.....	36
2.12.1.Ortaöğretimde Çeşitliliğin Azaltılması	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM..... 45

3.1. Araştırmanın Deseni	45
3.2. Çalışma Grubu	46
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.4. Verilerin Toplanması	49
3.5. Verilerin Çözümlemesi	49
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	51
3.7. Araştırmacının Rolü.....	53

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR..... 54

4.1. Temalar, Alt Temalar, Kategoriler ve Kodlar.....	54
4.1.1. Tema 1: Dönüşümün Öğretmenlere Olan Etkisi.....	54
4.1.1.1. Kültür Dersi Öğretmenlerine Yönelik Etkileri.....	55
4.1.1.2. Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Etkileri.....	57
4.1.1.3. İş Doyumunda ve Motivasyonda Değişimler.....	57
4.1.2. Tema 2: Okul İklimine Yansımaları	62
4.1.2.1. Öğrenciler Arası İletişim Problemleri	63
4.1.2.2. Tek Cinsiyet/Karma Eğitim Farklılıkları.....	64
4.1.2.3. Öğretmenler Arası İlişkilerin Dinamiği.....	67
4.1.2.4. Yönetimsel Sorunlar	71
4.1.3. Tema 3: Okulun Fiziksel İmkânlarında İyileşme.....	72
4.1.3.1. Eğitim Öğretim Araç Gereç ve Materyallerinde Destek	73
4.1.3.2. Okul Binasında Yenileme.....	75
4.1.3.3. Mevcutlarda Azalma	75
4.1.4. Tema 4: Okul Akademik Seviyesinde Değişimler.....	76

4.1.4.1. Meslek Liselerine Yönlendirilen Öğrencilerin Akademik Seviyelerinin Düşüklüğü	76
4.1.4.2. Başarılı Öğrenci Velilerinin Meslek Liselerine Yönelmemesi	77
4.1.4.3. Meslek Lisesine İsteyerek Gelmeyen Öğrenciler	77
4.1.5. Tema 5: Öğrencilerin Akademik Gelişimlerine Etkileri	78
4.1.5.1. Kariyer Sürecine Etkileri	78
4.2.5.2. Eğitim Sürecine Etkileri	79
4.1.6. Tema 6: Dönüşüm Sürecinin İşlevselliği	80
4.1.6.1. Dönüşüm Sürecinin İşlevselliği	80

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	83
-----------------------------------------	-----------

KAYNAKLAR	97
------------------------	-----------

EKLER.....	109
-------------------	------------

EK 1: Dönüşüm Resmî Yazısı	109
----------------------------------	-----

EK 2: Genel Liselerin Anadolu Liselerine Dönüştürülmesi	112
---------------------------------------------------------------	-----

EK 3: Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması.....	114
----------------------------------------------------------------------------	-----

ÖZGEÇMİŞ.....	118
----------------------	------------

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcılara Dair Bilgiler	48
Tablo 4.1: Tema 1 Dönüşümün Öğretmenlere Olan Etkisi.....	55
Tablo 4.2: Tema 2 Okul İklimine Yansımaları	62
Tablo 4.3: Tema 3 Okulun Fiziksel İmkânlarında İyileşme	73
Tablo 4.4: Tema 4 Okul Akademik Seviyesinde Değişimler	76
Tablo 4.5: Tema 5 Öğrencilerin Akademik Gelişimlerine Etkileri.....	78
Tablo 4.6: Tema 6 Dönüşüm Süreci	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Planlı Değişme ve Lewin'in Değişme Tipolojisi.....	12
Şekil 2.2: Örgütsel Değişim Süreci Safhaları	22
Şekil 2.3: Tushman ve O'Reilly'nin Değişim Yönetimi Modeli	23
Şekil 2.4: Örgütsel Değişim Parametreleri.....	24
Şekil 2 5: Değişmeye Karşı Bireysel Direnme Faktörleri.....	30
Şekil 2.6: Değişmeye Karşı Örgütsel Direnme Faktörleri	30
Şekil 2.7: Değişime Direnç Ölçeği.....	33

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanlığın yaşamı eğitim yoluyla geliştirdiği kabul edilen evrensel bir gerçekliktir. Eğitim insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araçtır (Alkan, 2001). Bunun sebebi bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda bireysel, toplumsal ve evrensel gelişimin temel boyutunu eğitimin oluşturmasıdır (Arslan ve Eraslan, 2003).

Hammaddesi ve çıktısı insan olan; gelecek nesilleri yetiştiren eğitim örgütleri de sürekli kendilerini yenilemeye, geliştirmeye ve yaşanan çağa ayak uydurmaya çalışan, sürekli öğrenen örgütler olmalıdır. Evren var olduğundan beri sürekli bir değişim içerisinde. Dünyadaki değişim yaklaşımı ve yeni değişim dinamikleri kamu, özel ve diğer sektörlerdeki tüm örgütleri yeniden yapılanmaya zorlamaktadır. Bu yapılanmalar, bazen zorunlu ve belirli bir plan, program çerçevesinde, bazen de kendiliğinden gerçekleşmektedir (Gül, 2003: 12).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda her yönde çok hızlı gelişme ve değişimler yaşanmakta, bilgi ve teknoloji sürekli yenilenmektedir. Bugünün örgütleri, değişen ve gelişen şartlara yeterli uyumu sağlayabilmek için dinamik, duyarlı ve esnek, yeniliklere açık olmalıdır. Değişim ihtiyacı olan ve değişmeye çalışan örgütlerde değişimi yönetmede en büyük sorumluluk vizyon sahibi değişim liderlerine düşmektedir. Değişim, etkili yönetimin en önemli yönlerinden biridir (Husseyd, 1997: 50).

Değişim, geçmiş yıllardan beri süre gelen bir olgudur. Ancak, günümüzde daha hızlı değişim yaşanmaktadır. Bu değişim yapılarında, anlayışlarda ve her alandaki uygulamalarda açıkça görülmektedir. Yaşantımızda, teknolojiye ve kullanılan araçlarda uzun zaman aralıklarıyla fark edilebilen değişiklikler artık bir ay, bir hafta hatta bir gün gibi kısa sürelerde de gözlenebilmektedir.

Değişim, bir durumdan başka bir duruma geçiş sürecidir. Bir bütünün öğelerinde önceki duruma göre nicelik ve nitelik açısından gözlenebilir farklılıkların oluşması

halidir. Günümüzde ekonomik, sosyal ve siyasal alanda meydana gelen değişimler, toplumları etkilemekte ve yenileşmeye zorlamaktadır. Her işletme gibi, eğitim örgütleri de bu değişimlerden etkilenmektedirler. Örgütün amaçlarını yerine getirebilmek, kaliteli ve verimli bir eğitim verebilmek, personelin iş doyumunu artırabilmek, çevrenin beklentilerini karşılayabilmek, yenileşmeye ve değişmeye karşı örgütün sağladığı uyum ile olmaktadır. Bu değişimlere ayak uydurmak için herkes üzerine düşen görevi yerine getirmek zorundadır.

İçinde bulunduğumuz çağ bilgi çağı olarak nitelendirilmektedir. Bilginin geçmiş dönemlere göre çok hızlı artışı ve teknolojik gelişmeler toplumların sosyokültürel, ekonomik, siyasal yapılarını da önemli ölçüde etkilemektedir. İnsanlar ve örgütler kısaca her şey çağın gereklerini yerine getirebilmeleri, varlıklarını devam ettirebilmeleri için değişen koşullara uyum sağlamak zorunda kalmaktadır (Helvacı, 2010).

Örgüt, toplumsal gereksinmelerin bir kesimini karşılamak üzere önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için güçlerini gönüllü ve düzenli olarak eş güdümlen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistemdir. Örgütün ömrü, girişim, yerleşme ve gelişme olmak üzere üç evreden oluşur. Kendini sürekli yenileyen bir örgütün ömrü, yüzyıllarca sürebilir. Geleceğin örgütü, öğrenen örgüttür. Öğrenen örgüt, kendini sürekli tanımaya, deneyimlerinden yararlanmaya, iç ve dış çevre koşullarına uymaya, iç sürecinden ve çıktıklarından sürekli dönüt alarak kendini düzeltmeye çalışan örgüttür (Başaran, 2000: 57).

Eğitim kurumlarında da verimlilik insan faktörüyle gerçekleşmektedir. Bu verimliliğin oluşmasında; insanların duygusu, coşkusu, heyecanı ve morali çok önemlidir. İşyerine kırgın, küskün, yorgun ve hayattan bezgin insanlardan verim beklemek çok zordur (Alıç, 1996: 17). İnsanlar çalışmalarını sonucu takdir edilmek ve beğenilmek isterler. Her insanın doğasında bu vardır. Bu durum aynı zamanda insanların kendilerine duydukları güvenin ve saygının gelişmesine de imkân sağlar. Bu tür etkiler güçlü birer motivasyon faktörüdür (Bentley, 1999: 179).

Bugünün liderlerinin kendi alanlarında etkili olabilmeleri, büyük oranda içinde buldukları ve etkileşim içinde oldukları diğer sistemleri geniş bir bakış açısı ile değerlendirebilmelerine bağlıdır. Değişimin yönetilmesinde örgütünü değiştirebilmek için öncelikle kendini değiştiren ve geliştiren, dış çevrede olup

bitenlere duyarlı, örgütün amaçlarını içindeki bireylerle bir bütün halinde görebilen anlayışa sahip yöneticiler etkili olacaktır. Küreselleşme sürecinde, örgütlerde, günün ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak dönüşüm, yani köklü ve tümüyle değişimin gerçekleşmesi, dönüştürücü liderlik tarzında değişim liderliği ile sağlanabilir (Yalçın, 2002: 15).

Günümüzde yaşamın her alanında hissedilen ve örgüt yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelen değişim olgusu, oldukça zorlu ve karmaşık, sıkı çalışma, özveri ve işbirliği gerektiren bir süreçtir. Özellikle girdisi ve çıktısı “insan” olan eğitim örgütlerinde, günümüz koşullarında ihtiyaca yanıt verebilen insanı yetiştirebilmek açısından sürekli değişimin ve yenileşmenin hayata geçirilmesi daha büyük bir önem arz etmektedir. Ayrıca, gelişme ve bilgi çağında olduğumuz düşünüldüğünde değişimin eğitim kurumlarımızın da vazgeçilmez bir parçası olması gerektiği görülecektir (Eren, 2004: 220).

Bursalıoğlu, (2013: 56), “Okulun çocukların sosyalleşmesini gerçekleştirme, onlara toplumun kültürünü aktarma, yetiştirdiği kuşağın toplumun siyasal yapısına uyumunu sağlama, liderlik yeteneklerine sahip gençleri ortaya çıkarma, nitelikli insan gücünü yetiştirme gibi işlevleri gerçekleştirmekle yükümlü olan özel bir konuma sahip olduğunu” belirtmektedir. Yukarıda belli başlı amaçları sayılan okullarımızda günümüz teknoloji çağına yakışacak şekilde eğitim verilmesi için gerektiğinde değişiklikleri kabul etmemiz ve uygulamamız gerekmektedir. Eğitim örgütleri, toplumla sürekli iletişim halinde olan örgütler olduklarından, çevrelerindeki tüm değişimleri fark etmek ve bunlara ayak uydurmak zorundadırlar”.

1.1. Araştırmanın Problemi

Türkiye’de uzun bir süre tartışılan dört yıllık lise projesi 2005 yılı haziran ayında Milli Eğitim Bakanı’nın açıklamaları ile kesinleşmiş; 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlamış ve bu uygulamayla Türkiye genelinde yabancı dil ağırlıklı 3 lise Anadolu Lisesi olmuştur. Anadolu liseleri merkezi sistem sınavıyla öğrenci alan, bazıları dört yıl, bazıları ise yabancı dil hazırlık artı dört yıl öğretim yapan, yabancı dil ağırlıklı orta öğretim kurumlarıdır. Uygulamaya koyulan proje çok kapsamlıdır; orta öğretimle ilgili önemli sorunların çözümüne katkı sağlayabilir ve daha birçok açıdan yararlı olabilecektir, fakat uygulama, söz konusu okullar için

birçok önemli ve büyük değişimi ve bununla bağlantılı olarak uygulamada çıkabilecek birçok problemi de beraberinde getirmiştir (Aybas, 2014: 86).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2010 yılında kademeli olarak başlatılan genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi sürecini 2013 yılında tamamlamıştır. MEB Ortaöğretim genel liselerin Anadolu liselerine dönüşümüyle ilgili 2010 yılında bir genelge yayınlandığını hatırlatarak, genelgede, okul türlerinin azaltılması ve mesleki ve teknik eğitim okullarına daha fazla öğrenci yönlendirilmesine dair bilgilendirme yapılmıştır. Anadolu liselerine ne zaman ve nasıl kayıt yapılacağına, SBS sonuçlarına göre yerleştirmeye esas başvuru ve yerleştirme kılavuzunda yer alacağı, puanı düşük olan ve Anadolu liselerini tercih edemeyenlerin, mesleki teknik eğitime, imam hatip liselerine veya çok programlı liseler bünyesindeki genel lise programlarına kayıt yaptırabileceği belirtilmiştir.

Çok programlı liselerin kuruluşunun Türkiye şartlarına uygun olduğunu, bir yerleşim yerinde birden fazla lisenin açılmasını mümkün kılmayacak şekilde öğrencinin az olduğu yerlerde bu lise türü açılmıştır.

Öğrenci kitlesinin değişmediğini, dönüşümler sonucunda öğrencilerin gittiği okulların türünün değişmiş olup bu süreçte eğitime erişimi, eğitimin niteliğinin artırılmasını ve okullar arası kalite farklılıklarının ortadan kaldırılması önem taşımaktadır.

Dönüşüm nedeniyle *Anadolu lisesi* olan okullarda, sınıf bazında kontenjan uygulaması olduğu için aynı okul binalarına geçen yıllardan daha az öğrenci alınacağını belirtilmiş, meslek liselerine daha fazla öğrencinin yönlendirilmesinin sağlanmış olacağı ifade edilmiştir.

Dönüşüm çalışmasının mevcut öğretmenlerle ilgili yeni bir durum ortaya çıkarmayacağı, bu okullara ilk atama yoluyla da öğretmen alınacağı bildirmiştir (Ek 2: MEB-Genelge-2010/30).

MEB, ortaöğretimde lise çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapı çalışması sonucunda kalitenin artırılması ve mesleki ve teknik ortaöğretime daha fazla öğrencinin yönlendirilmesi amacıyla bazı genel liseler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne devredilmiştir. Türkiye genelindeki 378 genel lise 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak kapatılarak, mesleki liseye dönüştürülmüştür. Bu liseler valiliklerin teklifleri,

yerleşim biriminin nüfusu, çevrenin mesleki ve teknik eğitime olan ihtiyacı, binanın fiziki kapasitesi, donatımı ve öğrenci potansiyeli dikkate alınarak dönüştürülmüştür. Dönüştürülen meslek liseleri arasında Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi ile Çok Programlı Lise türleri yer almaktadır (<https://www.dunyabulteni.net/egitim/378-genel-lise-meslek-lisesine-donusturuldu-h265672.html>).

Yapılan bu dönüşümün başarılı olabilmesi için gerekli koşulların hazırlanmış olup olmadığı veya bu uygulamadan etkilenecek kişilerin yapılacak değişimler için gerekli donanım ve vizyona sahip olup olmadığı araştırmanın probleminin çıkış kaynağını oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yukarıda sözü edilen problemlere ve bu problemlere çözüm aramakla birlikte söz konusu değişimin parçası olan ve bundan etkilenen eğitimcilerin konu ile ilgili düşüncelerini, yaklaşımlarını ortaya koymaktır. Genel liselerden meslek lisesine dönüşmüş liselerin değişim süreçlerinde, gerek yönetim açısından gerekse yeterince donanımı ve hazırlığı bulunmayan öğretmenlerin nasıl algıladıklarını ve deneyimlediklerini belirlemek amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim Kurumları, toplumla sürekli iletişim halinde olduklarından, çevrelerindeki tüm değişimleri fark etmek ve ayak uydurmak zorundadırlar. Öğrencilere teknoloji çağına yakışacak kaliteli ve verimli bir eğitim verebilmek, çalışanların iş doyumunu arttırabilmek, çevrenin beklentilerini karşılayabilmek, okul içinde motivasyonu sağlayabilmek değişime karşı uyum ile olmaktadır.

Böyle bir değişimin kısa zamanda uygulamaya koyulabilmesi için, değişimi gerçekleştirecek olan yönetici ve okul çalışanlarının yanı sıra okulun ekonomik, fiziksel ve kültürel koşullarının da hazır olması gerekmektedir.

Çalışma, değişim sürecinin okullarda nasıl uygulandığı, uygulamaların öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, değişimin yönetimi için gerekli donanımın ve liderlik özelliklerinin değişimi yönetenlerde olup olmadığını ortaya koymasından

önem taşımaktadır. Araştırma, dönüşüm niteliği taşıyan okullar ve değişim süreci ile ilgili yapılmış ilk araştırma olması açısından da önemlidir.

İlgili yazın tarandığında, konunun genel çerçevesi ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanmış fakat uygulama daha yeni olduğundan ötürü söz konusu olan değişime dair yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu da, literatüre katkı açısından, araştırmanın yapılmasının önemini göstermektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Yapılan araştırmada; aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

Okulda görevli öğretmenler genel liselerin meslek liselerine dönüşümüne ilişkin belirli bir algı ve farkındalık düzeyine sahiptirler.

1. Görüşme soruları araştırmanın amacına uygundur.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar onların samimi görüşlerini yansıtmaktadır.
3. Görüşmeden elde edilen veriler, katılımcıların görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, İstanbul İlinde genel liseden meslek lisesine dönüşmüş olan okullarda görev yapan öğretmenler ile Değişim olgusunun derinlemesine incelemek için bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin literatür değerlendirmesi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Eğitim sistemimizde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan ana sınıfı, sınıf ve branş öğretmenleri (Gökçe, 2006: 26).

Eğitim: Literatürde eğitim ile ilgili birçok tanımın mevcut olmasına karşın, eğitim genel anlamda bireyde istendik yönlü kalıcı izli davranış değiştirme süreci olarak ifade edilmektedir (Dursun, 2003: 3).

Okul: Genel anlamda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği mekan olarak tarif edilebilir (Elkatmış, 2013: 9).

Okul Dönüşümü: Bu çalışmada genel liselerin meslek liselerine dönüşmesi olarak ifade edilmektedir (MEB, 2009/52-2010/30 nolu genelge Ek 1-2).



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Eğitim örgütü, Değişim kavramı ve çeşitleri, Eğitim örgütlerinde değişim, Türk Eğitim sisteminde değişim ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Örgütü

İnsanlığın varoluşundan günümüze kadar eğitim, insanlığın en önemli uğraşı olmuştur. İnsanın hayatta kalabilmesi için öncelikle doğa koşulları ile baş edebilmeyi öğrenmesi gerekmiştir (Gürkan, 2010: 37-43). Ertürk (1997: 12) eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme süreci olarak tanımlar. Varış (1996: 13) ise eğitimi, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamı olarak tanımlamıştır. Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim süreci içerisinde kazanılan bilgi, beceri ve tutumlar sayesinde gerçekleşir (Fidan ve Erden, 1998: 3).

Eğitim sürecinin dayanmış olduğu bu üç temelin yanında çeşitli özellikleri de bulunmaktadır. Bunlar:

- Eğitim, kapsamlı karmaşık ve çok boyutludur.
- Sürekli ve dinamiktir.
- Yaşantı yoluyla davranıştaki istendik değişme odaklıdır.
- Hem kültürü etkiler hem kültürden etkilenir.
- Kültürü aktarır.
- Bireyi sosyalleştirir.
- Tutarlı amaca yönelik ve bütünlükdür.
- Oldukça geniştir, zaman ve mekân yönünden sınırlandıramaz.
- Değişime kültürden daha az direnç gösterir (Yıldız, 2014: 5).

Bursalıoğlu'na (2013: 57) göre örgüt bir yapıdır. Bir başka deyişle örgüt, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsüdür. Bir eğitim örgütü olan okul, değişik adlarla anılan, eğitimin temel sistemlerini kapsayan genel bir kavramdır. Her okulun temel

amacı öğrencileri yetişkin rollerine hazırlamaktır. Okullarda öğretmen-öğrenme süreci örgütün özünü oluşturur. Okula ilk, orta, yüksek gibi sıfatların verilmesi düzeyinin giderek yükseldiğini göstermektedir. Okula lise, teknik, meslek, anadolu, kolej, enstitü, akademi, fakülte, eğitim merkezi, konservatuvar gibi adların verilmesi okuldaki eğitimin içeriğini ve niteliğini belirlemektedir. Her eğitim sisteminin ulaşmayı belirlediği amaçları vardır. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması öncelikle okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi ile mümkündür. Okulun amaçlarına ulaşması ise okulun iyi örgütlenmesi ve etkili yönetimi ile olanaklıdır (Çınar, 2000: 14).

Eğitim örgütleri iç içe olan yapılardır. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan, Milli Eğitim Müdürlükleri'ne ve okullara kadar eğitim örgüt yapıları iç içe görülmektedir. Bunlar birbirlerine bağlı üst ve alt yapılardan oluşmaktadırlar. Eğitim örgütünün uğraşı "insandır". "İnsan" için insan ile beraber ve insanlar sayesinde devam ettirilen bir hizmettir. Eğitim örgütünün amacı nitelikli insan yetiştirmektir (Erdoğan, 2002: 76).

Bir kamu hizmeti olan eğitim, resmi olarak bireylerin değerler, kabiliyetler ve bilgi açısından eğitildiği toplumsal kurum olan okullarda verilir (Aydın, 2006: 81). Örgütler amaçlarına ulaşabilmek için uygun koşullar oluşturarak kapsamlılıklarını bu amaçlar doğrultusunda belirlerler. Sosyal örgütler içerisinde en yaygın olan örgüt eğitim örgütleridir. Türkiye'de köylerde, kentlerin her mahallesinde, insanların yaşadığı büyük küçük her yerleşim bölgesinde eğitim örgütü mevcuttur. Kapsamlılık yönünden de en geniş örgüt eğitim örgütüdür. Örgütsel sistemlerin ortak öğeleri "Girdi-Süreç-Çıktı ve Geri Beslemedir". Okul kültürünün girdisi öğrencilerdir. Örgütün verimliliğini, örgütte işlenecek girdilerin kayıp vermeden çıktı olarak sağlanmasının gösterdiğini belirtmiştir. Eğitim öğretim sürecinden geçirilen öğrenciler; yöneticiler, eğitimciler ve sürece etki eden diğer etmenlerin aracılığı ile kaliteli ve istenen düzeyde ise eğitim örgütü amacına ulaşmış demektir (İlgar, 2005: 32).

2.2. Değişim Kavramı

Değişim genel olarak "eski durumu aynı bırakmayan bir özelliktir". Bir başka deyişle bir sistemin mevcut şeklinden başka bir şekle geçmesi ve bu şekil değiştirmenin devamlı meydana gelmesidir (Yeniçeri, 2002: 150). Başaran'a (1992: 304) göre ise değişme bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbiriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır.

Helvacı (2010: 29-30), değişimin doğası ile ilgili yapılan çeşitli tanım ve yorumları şöyle sıralamıştır:

- Değişim yüzeysel bir süreç olmaktan çok yapısal ve sistematik bir süreçtir.
- Değişim herhangi bir anda meydana gelen bir olay ya da hadise olmaktan çok uzun bir zaman dilimi içinde oluşan dinamik bir süreçtir.
- Değişim doğrusal ya da tek düze değildir, kaos ve karmaşıklık kuramlarının izlerini taşır.
- Değişim çok boyutlu bir süreçtir (amaçları ve işlevleri, örgütü ve yönetimi, yapıları, bilgi-becerileri, davranışları, inançları, değerleri, rolleri ve ilişkileri, müfredatın hedeflerini, içeriği, kaynakları değerlendirmeyi kapsar.)
- Değişim çoklu bakış tarzlarını içerir ve bu yüzden direniş ve çatışmalarla yüklüdür. Çatışma düşüncesi, üstesinden gelinemez bir güçlük olmaktan çok bir fırsat olarak düşünülmektedir.
- Değişim kurumlar, insanlar, teknolojiler üzerine yatırım yapmayı ve psikolojik destek sağlamayı gerektirir.
- Değişim, değişimden etkilenen insanlarda kaygı ve belirsizlik meydana getirdiği gibi yeni beceriler geliştirme gereksinimini de meydana getirir.
- Değişim, örgütsel bir konu olduğu kadar bireyle de ilgilidir.
- Değişimi başarmada örgütsel koşulların güçlü bir etkisi bulunmaktadır.
- Prosedürler genelde inançlardan önce değişirler.
- Etkili değişim, gerçek gereksinimlere ve duygusal gereksinimlere cevap verir.
- Yenilik ve bilgi birbiriyle çok yakından bağlantılıdır.
- Yenilik yaratıcılıktır ve problemleri tanıma ve çözüme yeteneğini gerektirir.
- Değişim, öğrenen örgütler niteliğine sahip olan okullarda daha etkili gerçekleştirilebilir.
- Etkili değişim, tavandan tabana stratejilerle, tabandan tavana doğru stratejileri birleştirir.

2.2.1. Değişim Çeşitleri

Değişim faaliyetlerinin bilinçli bir çaba olup olmadığı ile ilgili olarak örgütsel değişimi; planlı değişim ve plansız değişim şeklinde belirtebiliriz (Özdemir, 2005: 5).

2.2.1.1. Planlı Değişim

Genel anlamda planlı değişim; bir kişinin, grubun, örgütün veya daha geniş bir sosyal sistemin var olan durumunu doğrudan etkilemek ve başka bir şekle dönüştürmek için gösterdiği planlı ve amaçlı çabadır. Planlı değişimin özellikleri şu şekilde belirlenebilir (Dinçer, 2008: 38).

Planlı değişim; (Lipit, Watson ve Westley; Akt: Balcı, 1995: 45) tarafından geliştirilen bu model, sistemli ve kapsamlı modellerden biridir. Model sonraları değişmeye uğramış ve yeniden tanımlanmıştır. Modelin iki temel ilkesi vardır: (1) Enformasyon, müşteri ve değişim ajanı tarafından serbestçe ve açıkça paylaşılmalıdır. (2) Enformasyon ancak doğrudan eyleme dönüştürülürse yardımcı olur. Model yedi aşamalı dinamik bir süreç oluşturur.

Şekil 2.1 de gösterildiği gibi değişim 7 aşamalı planlı değişim modeli (Lipit, Watson ve Westley'in; Akt: Balcı, 1995: 44-45) modeli ile Lewin'in (1958), 3 adım modeli birleştirildiğinde aşağıdaki aşamalar ortaya çıkmaktadır (Çelik, 2014: 56).

Keşfetme: Değişim ajanı ve müşteri sistemi birlikte araştırırlar.

Giriş: Karşılıklı kontrat ve beklentilerin geliştirilmesi.

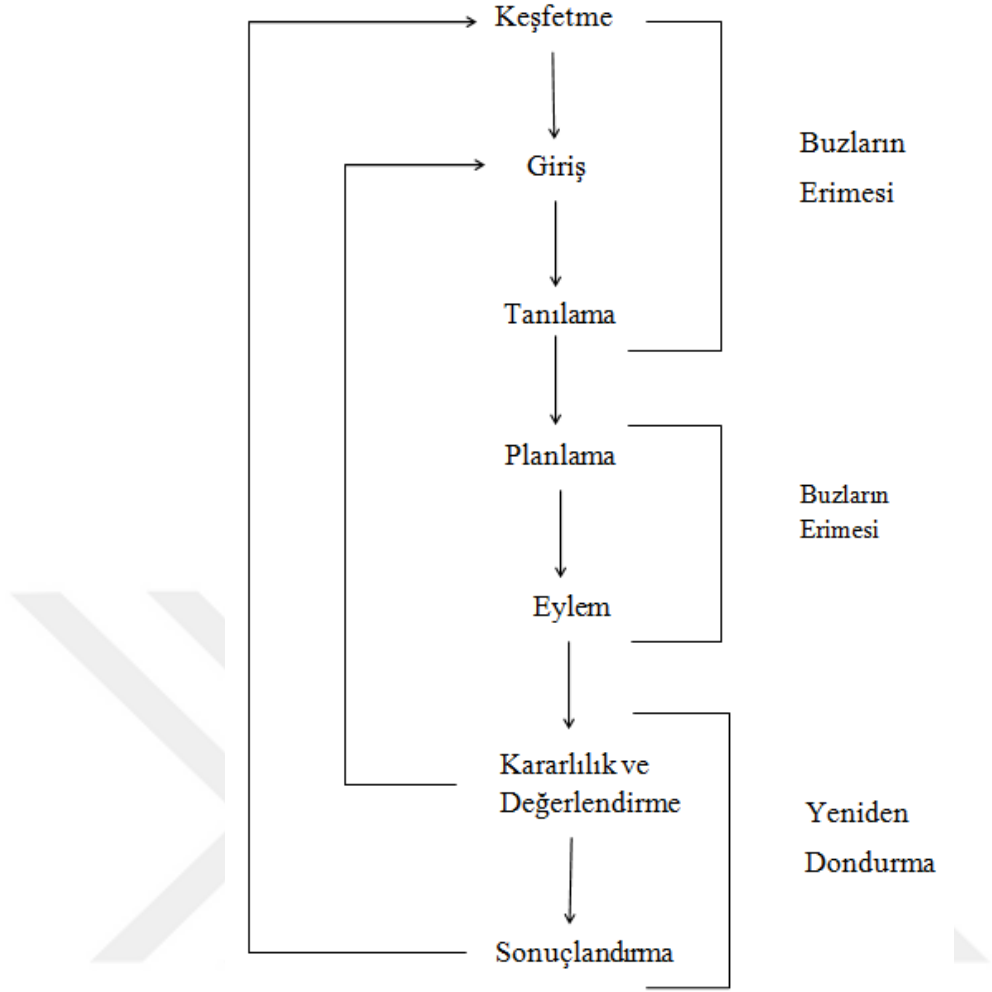
Tanımlama: Spesifik gelişim amaçlarının tanımlanması.

Planlama: Eylem aşamalarının tanınması ve değişmeye olası dirençler.

Eylem: Eylem aşamalarının uygulanması.

Kararlılık Sağlama ve Değerlendirme: Değişimin başarısının değerlendirilmesi ve daha ileri eylem ya da sonuçlandırma ihtiyacının ortaya konması.

Sonuçlandırma: Sistemi terk etme veya bir projeyi durdurma ve bir başkasını başlatma.



Şekil 2.1: Planlı Değişme ve Lewin'in Değişme Tipolojisi

Kaynak: Balcı, A. (1995: 45).

Model basit ve açık görünmesine karşın pratikte nadiren tüm aşamalar gözetilerek uygulanabilmektedir. Model bir eylem araştırmasından çok bir değişme modelidir.

2.2.1.2. Plansız Değişim

Plansız değişim, diğer adıyla evrim niteliğindeki değişim en genel anlamıyla kendiliğinden oluşan değişimdir. Organizasyonun beklemediği ve sezemediği olaylar ve krizler karşısında, organizasyonda mevcut bilgi, yöntem ve deneyimlerin dışına çıkma zorluğu şeklinde belirmektedir (Dinçer, 2008: 35).

Plansız değişmenin özelliklerini şu şekilde belirtilebilir;

- 1. Plansız değişim olarak belirttiğimiz değişimler**, organizasyonlarda irade dışı ve genelde farkına varılmaksızın oluşan ve bu sebeple önlem alınmada geç kalınan değişimlerdir.
- 2. Plansız değişimler beklenmeyen olaylar ve krizlerin etkisiyle ortaya çıkar.**
- 3. Plansız değişikliklerde, herhangi bir ön hazırlık aşaması olmadığı için bu değişimlere uyum sancılı bir süreçtir** ve bu bağlamda uyum mekanizmalarına ihtiyaç duyulur. Sancılı olan bu uyum sürecini sağlıklı olarak atlatabilmek için, organizasyon içindeki değerler, inançlar, amaçlar, bu amaçlara ait hedefler ve yapılar sürekli gözden geçirilmelidir.
- 4. Plansız değişimde liderin rolü çok önemlidir.** şöyle ki; daha önce de belirttiğimiz gibi plansız olarak gerçekleşen değişimlerde, değişimin işletmede verimlilik ve etkinliği negatif olarak etkilemesi; yani olumsuz bir değişikliğe sebebiyet vermesi yüksek bir olasılıktır ki bu durum özellikle mekanik örgüt yapılarında gözlenmektedir.

Bu noktada gerçekleşebilecek en olumsuz durum değişme zorunluluğuna karşı statükoyu koruma şeklinde bir strateji izlenmesidir. Bu durumda lider bu olasılığı ortadan kaldırmak adına çevreden gelen işaretleri iyi analiz edebilmeli, zorunlu değişiklikleri kaotik bir durum oluşmadan uygulamaya sokabilmelidir. Mekanik bir yapı içerisinde ileri görüşlü bir liderin varlığı, böyle bir adımı mümkün kılmakla beraber, şüphesiz ki bu adım oldukça güç atılacaktır. Değişimin öngörülemediği, planlanamadığı, değişimin kendiliğinden, plansız ve ani olarak gerçekleştiği değişim dönemlerinde lider, değişimlere yapının, tek tek bireylerin uyum sağlayabilmesi için gerekli uyum mekanizmalarını yaratabilmelidir (Özdemir, 2013: 140).

2.3.2. Değişim Süreci

Örgütler açısından değişim kaçınılmazdır, örgütlerin değişimden yararlanabilmesi için yönetilmesi gerekmektedir. Değişim sürecinin basamakları şu şekilde verilmektedir (Celep, 2004: 45);

- 1. Vizyon basamağı;** ideal dünyada, yani örgütün ulaşmak istediği ya da olmak istediği noktada, olayların neye benzeyeceğinin bir resmini yaratma. Bu resim bir değişimin stratejisini doğurur.

2. **Analiz basamağı;** son zamanlarda olayların, işlerin nasıl olduğu hakkında bilgi toplama.
3. **Tekrar düzenleme basamağı;** taktiklerin planlama, sistemlerin ve süreçlerin tekrar düzenlenmesi.
4. **Uygulama basamağı;** strateji uygulama ve çalışmanın yeni yollarını tanıtmaya, yeniden eğitim doğrultusunda planları uygulama.
5. **Gözden geçirme basamağı;** hem projenin başarısını ölçmek, hem de örgütü yeni bir değişime iten yeni yollar aramak için bir çaba göstermektir.

Değişim süreci, değişimin içerdiği bitmeyen bir sürecin bir döngüsüdür. Bir amaç olmasına rağmen, (bu amaç paylaşılan yararlar ve ölçümler ile ima edilir) gerçekte bu hedef, hiçbir zaman elde edilemez çünkü örgütün onayladığı değişim ve öğrenme süreçte yeni hedefler doğal olarak yeni hedefler sağlar. Değişim yönetiminden bahsedildiği zaman yöneticilerin çoğu kriz anında değişimi algılamaktadır. Bu sebeple acil durumlar ile planlanmış örgütsel girişimleri ayırmak önemlidir. İlk bakışta, her iki durumda da tecrübeli yöneticiler değişik ve yeni koşullar yaratmak için insanları ve kaynakları organize ederler; düşünürler, planlarlar ve uygularlar. Değişimi yönetmek her iki durumda farklı olsa da süreç aynıdır ve değişimi en iyi yönetme şekli sistematik olandır (Çelik, 2007: 76).

Örgütsel değişim girişiminde olan her lider, bu sürecin ne kadar külfetli ve uğraştırıcı olduğunu bilir. Büyük değişim, en az faydası kadar da risk demektir. Bir plan veya sistem olmadan değişim girişiminde bulunan yöneticiler süreç esnasında çıkabilecek problemleri arttırmış olurlar. Öngörülemeyen zorlukların yanı sıra değişimin sonuçlarını değiştirebilecek bir takım beklenmedik durumlarla karşılaşabilirler. Büyük ve karmaşık organizasyonlarda bu daha da büyük bir karışıklık ve kargaşa yaratabilir. Plan, değişimle ilgili temel bilgilerin organize edilmesinde birçok yöntem sağlar. Uygulama başladığında, işler beklendiği gibi ilerlerken kontrol etme olanağı sağlar. Bir planı izlemek, olası sonuçları hakkında fikir sahibi olunmayan olaylar hakkında bilgi toplamaktan çok daha kolay ve daha az sinir bozucudur. Dört aşamalı yöntem, yöneticilere uzun vadede örgütsel değişimi başarıya dönüştürmede yapılması gerekenlere kapsamlı bir şekilde ışık tutmaktadır ve günümüz gerçeklerinden sapmadan gelecekteki hedefleri teşvik eden bir sistem sunmaktadır.

Temel olarak, bu değişim metodu yöneticilerin istikrarı alışlagelmiş olanla değişimi harmanlayarak sağlayabileceği fikrini desteklemektedir (Özden, 1999: 71).

2.3.3. Değişimi Yönetme

Değişim, bugün organizasyonun yaşaması için gerekli kan gibidir. Bir kurumun çalışanlarını, hiçbir şey olumlu yönde gelişme isteğinin olmaması kadar sersemletemez. Olduğunuz yerde durmanız mümkün değildir; ya ileri giderseniz ya da geri giderseniz (Adair, 2003: 13).

Değişim süreci, içinde barındırdığı birtakım zorluklar ve risklerden dolayı oldukça ciddi bir çalışmayı gerektiren süreçtir. Değişimden kaçmak, direnmek, o işletmenin yapacağı en büyük hata olacaktır. Bu nedenle değişim yöneticisi, değişimi bir fırsat olarak görebilmeli ve organizasyon için nasıl yararlı hale getirilebileceğini de çok iyi bilmelidir. Değişim yönetimi, örgütün tüm iş süreçlerinin teknik (teknoloji, standartlar, vs.) ve sosyal yönlerinin (organizasyon, çalışanlar, motivasyon vs) ile bir bütün olarak ele alınmasını gerektiren, otomasyon, toplam kalite yönetimi, çalışanların güçlendirilmesi, iletişim planlarının hazırlanması, organizasyonel verimlilik, kültürel değişim, liderlik gelişimi, stratejik planlama ve vizyon geliştirme, dış kaynaklardan yararlanma, hiyerarşi, kademe azaltma ve benchmarking gibi yeni yönetim tekniklerinden yararlanarak değişimi gerçekleştirmeyi hedefleyen bir yönetim biçimidir. Değişim liderinin, değişim sürecinde izleyeceği 4 önemli politika şu şekilde verilmektedir (Drucker, 1999: 213).

Değişim politikaları: İlk politika - ki bu diğerlerinin temelidir - dünü terk etmektir. Değişim liderleri için bir sonraki politika, organize iyileştirmedir. Bir kurumun içe ve dışa dönük yaptığı her şeyin sistematik ve devamlı olarak iyileştirmeye ihtiyacı vardır. Bir sonraki politika ise başarıdan yararlanmaktır. Bunun için de değişim lideri, ciddi problemlerin hemen çaresine bakmalı, sahip olunan fırsatlara odaklanmalıdır (Çelik, 2007: 80).

Değişimi yaratmak: Değişim liderinin bir diğer politikası, sistematik yenilikler politikasıdır; bu, değişimi yaratacak politikadır. Bu politikada, bütün kuruluş değişimi bir fırsat olarak görür. “Fırsat pencereleri” olarak adlandırılan bu alanlarda, değişimi yaratacak fırsatları aramak sistematik bir politika gerektirir (Özden, 1999: 76).

- İşletmenin beklenmedik başarıları ve başarısızlıkları
- Uyumsuzluklar
- Süreç için gereksinimler
- Demografide meydana gelen değişimler
- Anlam ve algılamada meydana gelen değişimler
- Yeni bilgiler

Bu faktörlerin herhangi birinde meydana gelen değişiklikler şu sorunun sorulmasına neden olur: “Bu bizim yenilik yapmamız için bir fırsat mı?” Bu ve benzeri soruların cevapları ayrıntılı bir şekilde incelendikten sonra örgüt değişim sürecini başlatır.

Pilot çalışması: Değişim süreci, içinde önemli riskleri barındırmaktadır. Değişimin risklerini tümüyle ortadan kaldırmak mümkün olmasa bile bir ölçüye kadar kısıtlamak mümkündür. Bu da geliştirilen veya yeni her şeyin önce küçük çapta denemeye tabi tutulmasına, yani pilot çalışmasının yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Eğer pilot çalışması başarılıysa, yani kimsenin önceden anlayamadığı fırsatları bulup çıkarttıysa, değişimin getireceği risk oldukça düşüktür (Özdemir, 2013: 146).

Değişim ve süreklilik: Değişim liderleri zaten değişim için tasarlanmışlardır. Fakat yine de süreklilik isterler. Kimlerle çalışacaklarını, neler bekleyeceklerini, kurumun değerlerini ve kurallarını bilmek ihtiyacıdadırlar. Kötü veya güvenilir olmayan bilgi kadar sürekliliği bozan ve ilişkileri yozlaştıran başka bir şey yoktur. Eğer değişim sadece bir iyileştirme değil de gerçekten yeni bir şeyse bilgi özellikle önemlidir. Başarılı bir değişim lideri olmayan her işletmenin değişmez kuralı şu olmalıdır: “sürprizlere yer yoktur”. Örgütün temel unsurları -görevi, değerleri, performans tanımı ve sonuçları- söz konusu olduğunda sürekliliğe ihtiyaç vardır (Celep, 2004: 50).

Yöneticilerin, örgütte gerçekleştirmek istedikleri değişiklik hareketlerini başarıyla uygulayabilmeleri, büyük ölçüde iş görenlerin değişikliğe karşı direnebileceği gerçeğini göz ardı etmemelerine, iş görenin direnişine neden olabilecek etkenlerin farkında olmalarına ve bu etkenlere karşı ne tür önlemlerin alınması gerektiğini bilmelerine bağlıdır (Helvacı, 2010: 68)

Değişim yönetimi, gerginlikle yüklü bir süreçtir. Okul sisteminde karışıklık ve kargaşa eğer iyi kontrol edilirse, her zaman kötü sonuçlar doğurmayabilir. Değişimi etkili bir şekilde yönetmek için mümkün olduğunca değişim sürecini iyi anlamak gerekir (Akt: Helvacı, 2010: 28; Davies ve Ellison, 1997).

2.3.4. Değişime Duyulan İhtiyaç

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde insanlık, bugüne kadar yaşamadığı seviyede ve hızda değişim yaşamıştır. Bu değişim yapılarda, anlayışlarda ve her alandaki uygulamalarda görülmektedir (Can, 2002: 155).

İçinde bulunduğumuz çağ da hızlı değişmekte ekonomide, sosyal alanda ,kültürel yaşamda ,siyasal ve toplumsal düzende ve teknolojiye yeni gelişmeler ortaya çıkmaktadır.

Globalleşme, uluslar arası rekabet ortamı ve şartları, bilginin öneminin artması, kalite yönetimi gibi birçok faktör, organizasyonların yapılandırılmaları, işleyişleri ve yönetim süreçlerinde önemli değişiklikleri gerekli kılmıştır. 1930 sonrasında günümüze değin organizasyon ve yönetim alanındaki değişimleri; Toplam Kalite Yönetimi, Benchmarking, Sinerji ve grup çalışması, Eğitim, İnsan kaynaklarının geliştirilmesi, Performans değerlemesi ve ölçümü, Bilgi teknolojilerinden yararlanılması, olarak sıralanabilir (Aktan, 2003: 7).

Organizasyon ve yönetim alanındaki değişimlerde;

Bir kurumda kaliteyi yakalayabilmek için, kurumda çalışanın kaliteyi düşünmesi gerekir. Başarıya götüren şeyin kalite olduğu herkesçe bilinmelidir. Örgütte bir takım ruhu oluşturulmalıdır. Tüm üyeler bireysel ve birlikte bu ortak kültürün oluşmasına katkı sağlamalıdır (Özdemir, 2000: 46).

Örgütlerin ve eğitim kurumlarının çok boyutlu, uluslar arası eksende, kalite ve rekabet ortamının gereklerini düşünerek proje ve program üretmeleri ve “daha iyisini ve sürekli” arayış içinde bulunmaları gerekmektedir (Özden, 1999: 79).

2.4. Örgütsel Değişim

Örgütler çevreleri ile sürekli bir etkileşim içindedirler. Örgütler çevrelerini kendilerine göre değiştiremeyeceklerine göre örgüt içinde değişimler yaparak çevreye uyum sağlamaları gerekmektedir. Örgütsel değişmeye ihtiyaç duyulması

teknoloji, strateji, yapı, kültür, personel, paylaşılan değerler vb. gelişmeler ile ortaya çıkmaktadır (Hitt, Michael, Stewart, Lyman ve Porter, 2009: 91). Örgütün etkileşim içinde bulunduğu çevre değişime uğradığı zaman, örgüt girdileri yolu ile örgütü etkiler ve örgütteki denge bozulmaya başlar. Çevredeki değişimler büyüdüğünde, örgüt devamlılığını sağlayabilmek için çevrenin değişimleri ve ihtiyaçları doğrultusunda değişmek zorunda kalır. Değişim ile gelen etkileşimler sonucunda örgüt iş, teknoloji, iş gören- örgüt ilişkisi, yöntemler vb. de önemli değişimleri gerçekleştirmek zorunda kalabilir (Yeniçeri, 2002: 148).

Sabuncuoğlu ve Tüz (1998: 160), örgütsel değişimi, örgütlerin etkileşim içinde buldukları çevreye uyum sağlamaları olarak tanımlamışlardır. Balcı (1995: 24) ise örgütsel değişimin sürece bağlı olarak yapı ve davranışlarda meydana gelen değişim olduğunu belirtmiştir. Dinçer (2008: 29)'e göre örgütsel değişim yenilikçilik, örgütsel büyüme, örgütü geliştirme gibi birçok olay ve olguyu içinde barındırmaktadır.

Spencer – Matthews (2001) ve Diefenbach (2007) örgütsel değişimi “değer verilen, inanılan veya hedeflenen için ortak anlamda uzlaşma sağlama” olarak tanımlamışlardır. Jones (1998) ve Chen ve diğerleri (2006) ise örgütlerin verimliliklerini arttırmak için içinde buldukları durumdan istenen duruma geçiş süreci olarak tanımlamışlardır (Aktaran: Robbins ve Judge, 2013: 150).

Örgütsel değişime konu olan dört yaklaşım bulunmaktadır:

- 1) *Örgütsel değişimi örgütün insan davranışının değişimine dayandıran yaklaşım:* Bu yaklaşıma göre örgüt değişiminin en büyük etkeni insandır. Örgütteki iş görenlerin ve yöneticilerin davranışlarında yapılan değişiklikler ile örgütte istenilen değişimler gerçekleştirilebilir. Örgütsel değişim bireysel değişime bağlı olarak gerçekleştiğinden burada aynı anda kullanılmaktadır. Örgüt üyelerinin istenmeyen davranışlarının istenilen davranışlara dönüşümü yetenek, tutum ve davranışlarında yapılacak değişimler, duyarlılık eğitimi, rehberlik gibi yöntemlerle hedeflenmektedir (Özdemir, 2013: 150).
- 2) *Örgütsel değişimi yapısal değişime dayandıran yaklaşım:* Bu yaklaşımda, örgütte yaşanan sorunların temelini yapısal öğelerden kaynaklandığı temel alınır. Buna göre iş paylaşımı, karar verme, yetki dağılımı gibi yapısal konulardaki sorunların giderilmesi ile değişimin gerçekleşeceği varsayılır. Örgütlerdeki yapısal öğeleri

doğal kurallar (iş bölümü, yetki vb.) ve doğal ilişkiler (iletişim, rol, statü vb.) olarak açıklanabilir (Çınar, 2000: 21).

- 3) *Örgütsel değişimi teknolojik değişime dayandıran yaklaşım*: Yeni teknolojilerin eski teknolojilerin yerine daha etkili ve verimli olacağı düşüncesiyle örgütsel değişimin ilk basamağını oluşturacağı savunulur. Yeniden yapılanmanın temel amaçları olan hız, etkililik ve ekonomiklik için örgütlerin teknolojik yenilikleri takip etmeleri gerekmektedir (Drucker, 1999: 2013).
- 4) *Örgütsel değişime sistematik yaklaşımlar*: Örgütsel değişimi tek yönden ele alan yaklaşımların yetersiz olması ve değişime dayanan yaklaşımlardaki öğelerin bütün olarak görülmesi sistematik yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşıma göre örgütteki herhangi bir öğenin değişmesi, diğer öğeleri de etkileyerek değiştireceğini savunmaktadır (Bursalıoğlu, 2013: 51).

2.5. Örgütsel Değişimin Amaçları

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

Değişimin en büyük etkeni insandır. Örgütte teknolojik, yapısal değişiklikler sistematik yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Örgütlerin etkileşim içinde buldukları çevreye uyum ise örgütsel değişimin amaçlarını ortaya çıkarmıştır.

Örgütsel değişimin genel amaçlarını şu şekilde açıklamak mümkündür (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998: 165):

- a. **Etkinliği arttırmak**: Değişimin en önemli amacı olan etkinliği arttırmak, yapılan işin özellikleri ile işi yapanın niteliklerini bütünleştirerek işin daha etkin yapılmasını sağlamaktır.
- b. **Verimliliği arttırmak**: İş ve işlemlerin yapılaş şeklinde, kullanılan araç- gereç ve tekniklerde, örgüt içi ilişkilerde ve işgörenlerde değişiklikler yapılmasıdır.
- c. **Motivasyon ve tatmin düzeyini arttırmak**: Çalışanların içine düştükleri monotonluk duygusundan sıyrılmaları için birtakım değişiklikler yapılarak motivasyon ve iş tatmin düzeyini arttırmak amaçlanmaktadır.

d. Diğer amaçlar: Değişim ile çalışanlar arasında işbirliğini ve güven duygusunu arttırma, etkili iletişim, sinerji oluşturma, sorun çözme vb. amaçlanmaktadır.

Can, (2002: 156), Değişimin genel amaçlarına ulaşmayı sağlayacak destekleyici amaçları üç başlıkta toplamıştır.

- 1. Yapısal Amaçlar:** Hiyerarşinin ve otokratik yapının azaltılması, kararlara katılımın sağlanması, etkin haberleşme ağı kurulması vb.
- 2. Beşeri Amaçlar:** Çalışanların insani ilişkilerini geliştirmek, güven ve işbirliğine dayalı bir çalışma ortamı oluşturmak, ekip olarak çalışma becerisi kazandırmak vb.
- 3. Teknolojik Amaçlar:** En yeni sistemlerin, makine, araç ve gereçlerin kullanılması vb.

2.6. Örgütsel Değişimin Nedenleri

Örgütsel değişim kendiliğinden oluşmaz. Değişimi tetikleyen güçler, değişime direnen güçlerden daha güçlü hale geldiğinde, değişim başlar. Kuruluşlar, değişime neden olabilecek çok sayıda iç ve dış etkenlerle yüzleşirler (Dunham ve Pierce, 1989: Aktaran, Kurşunoğlu, 2006: 74).

Örgütsel değişim, çalışanların yapısı, hedefleri, politikaları, ödül cezası sistemleri, tutumları, davranışları, becerileri ve beklentileri, kullanılan makine ve teçhizatın teknolojisinde meydana gelen değişikliklerle örgütsel değişikliğe neden olan iç kuvvetlerdir. Kültür, sanayi, insan kaynakları, pazar, finansal kaynaklar, ekonomik koşullar vb. ise dış güçler arasındadır (Genç, 2006: 51).

Örgütlerde yeni gelen yöneticinin vizyonu ve örgütü konumlamak istediği yeni yere erişme çabaları da, örgütleri değişime zorlayan sebeplerdendir (Dinçer, 2008: 39). Üst düzey yöneticiler herhangi bir sebeple örgütten ayrılırsa ve başka yöneticiler yerine geldiyse, yönetim kuruluşun organizasyonunu geliştirme kabiliyetine sahip değilse, örgütsel işlev sona erer. Çalışanlar, yeni yöneticiyi tanıdıkça ve işi öğrenene kadar yeni yöneticiye şüphe ve korkuyla bakıyorlar. Bu nedenle, personelin bu yeni duruma üst düzey yöneticilerin değişimiyle uyum sağlaması için örgütsel değişikliğe ihtiyaç duyulabilir (Bursalıoğlu, 2013: 55).

Toplumsal değişimle uyumlu olması gereken organizasyonlar, faaliyetlerini çağın gereklerine uygun olarak sürdürmek zorundadırlar. Aksi takdirde, küreselleşmenin

getirdiği yenilikten ve değişmeden yararlanmaksızın hayatta kalmaları kolay olmayacak ve g¼çlü rekabet koşullarına karşı koyabilecek durumda olamayacaklardır (Çınar, 2000: 32).

Hızlı bir rekabet ortamında yaşayan örgütler, bir taraftan eskiyen teknolojilerini yenilemek, diğer taraftan da yeni teknolojilerin kullanım bilgisini, yeni yönetim anlayışını ve yeni çalışma tekniklerini çalışanlarına öğretmek ve onları yeni bilgilerle donatmak zorunda kalmışlardır (Aktan, 2003: 75).

Örgütsel değişim ve teknolojik değişimlerde birbirlerine paralel olarak radikal değişiklikler olabilir. Gelecekte uzun süre hayatta kalmanın sırrı bu alandan kopmamaktır. Her iki boyutta da önemli bir gelişme olmazsa, örgütün bir süre sonra insanlardan kaynaklanan ciddi bürokratik baskıya maruz kalması kaçınılmaz olacaktır (Genç, 2006: 53).

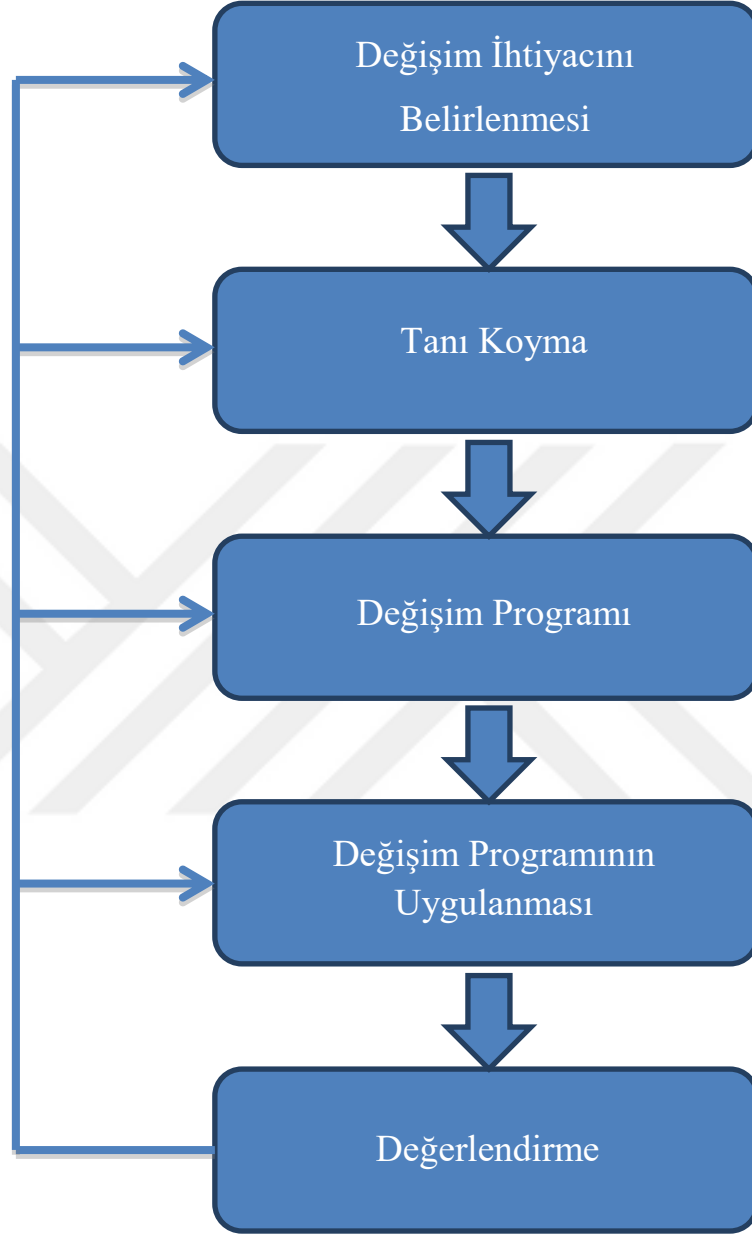
2.7. Örgütsel Değişim Yöntemleri

Örgütsel değişim yönetimi, örgütün değişen dünya koşulları karşısında, toplumun beklenti ve gereksinimlerini etkili bir biçimde karşılamak ve amaçlarına etkili bir biçimde ulaşmak için planlı ve sistematik değişiklikler gerçekleştirme sürecidir (Robbins ve Judge, 2013:155). Örgütlerde değişim yönetimi, değişim ihtiyacını belirleme, değişim sürecine hazırlama, değişimi uygulama ve değişimi değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlar aşağıdaki şekilde daha detaylı olarak ortaya konulmuştur (Özdemir, 2013: 160).

şekil-2.2 incelendiğinde, değişim ihtiyacının belirlenmesi, değişimin nasıl yapılacağının belirlenmesi, buna uygun bir planın, programın yapılması ve uygulanan bu programın etkililiğinin değerlendirmesi gerekmektedir.

Örgütsel değişim yönetimi hususunda Robbins ve Judge (2013: 162) benzer bir model ortaya koymuşlardır. Bu modelde ilk safhada değişimi başlatan güçler ve değişim ajanları yer almaktadır. Bunlar değişimi etkileyen veya başlatan unsurlardır. Değişimi başlatan unsurların neyi değiştireceği ise, müdahale stratejilerini gerektirir ve nelerin değişeceğinin cevabı da yapı, görev, insan ya da teknolojidir. Uygulama safhasında ise değişim süreci devreye girer ve çözümlenme-hareket-dondurma safhaları uygulanır. Bu süreçler uygulanırken süreci yönetecek kişi veya ekibin kullanacağı taktikler ise müdahale, katılık, ikna ve emir şeklindedir. Bu safhaların sonucunda

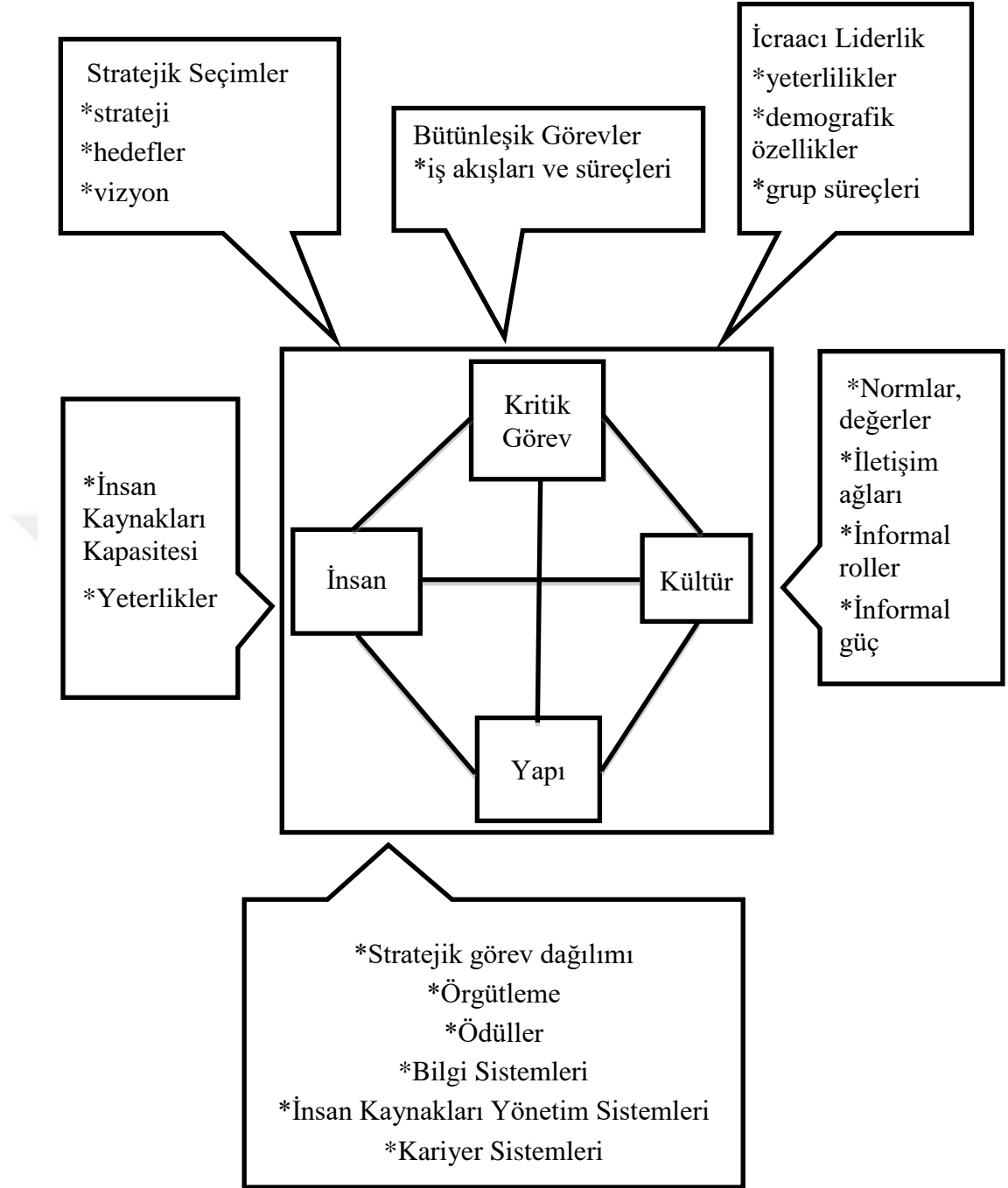
değişim olur. “Örgütsel değişim kurumsallaştıktan sonra ne kadar etkilidir?” veya “Örgütsel etkililiği nasıl etkiledi?” soruları cevaplanır.



Şekil 2.2: Örgütsel Değişim Süreci Safhaları

Kaynak: Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2013: 162)

Robbins ve Judge gibi Tushman ve O'Reilly (2004) de değişimde insan, yapı, görev ve kültür üzerinde durmuşlar ve uygun bir liderlik ve strateji ile bu değişimin nasıl yürütülmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır (Robbins ve Judge, 2013: 163). Şekil 2.3'te bu model sunulmaktadır.



Şekil 2.3: Tushman ve O'Reilly'nin Değişim Yönetimi Modeli

Kaynak: Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2013: 163)

Şekil 2.3'te görüldüğü gibi, değişimde insanı değiştirirken insan kaynaklarını etkin kullanma, insan kapasitesini artırma ve yeterlikleri belirleme önemlidir. Yapıyı değiştirirken stratejik görev dağılımı, örgütlenme, ödül sistemi, kariyer sistemi, bilgi sistemleri, insan kaynakları yönetim sistemleri oluşturulmalı ve etkin şekilde işletilmelidir. Kültür boyutunda ise normlar ve paylaşılan değerler oluşturma, açık

iletişim, informel roller ve güçleri kullanabilmek gerekir. Görev bölümünde ise iş tanımları, iş akışları ve işlerle ilgili liyakatler belirlenmelidir. Bunu yaparken de grup süreçlerini yani takım çalışmasını bilen, yeterlikleri ve kapasitesi olan bir icracı lider ve herkesin gideceği yolu çok iyi bildiği bir stratejik yol haritası olmalıdır (Robbins ve Judge, 2013: 171).

Örgütsel değişimi yönetmede, örgütsel uyumlamayı sağlamak gerekir. Örgütsel uyumlama, bir örgütün yapı, strateji ve kültürünün arzulanan hedeflere ulaşma sürecinde birbiri ile iş birliği ve uyum içinde olmasıdır. Örgütsel uyumlama sağlandıktan sonra bilinmesi gereken husus, örgütsel değişimde iki ana faktörün olduğudur. Bunlardan birincisi örgütsel değişimin bir süreç olduğu diğeri ise yönetim tarzıdır. Yöneticiler kişiler arası rolleri, kavramsal rolleri ve karar verici rolleri ile bu süreci yönetirler. Yöneticilerin özellikle değişimi yönetme ve yenileşme konusunda bu özelliklerini tam olarak ortaya koyamadıkları ve değişimi yönetme konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir (Özdemir, 2013: 165).

Örgütsel değişimi yönetirken vizyon, liderlik becerisi, güdü, kaynak kullanımı, geri bildirim ve sonucunda bir model ortaya koyabilme büyük önem arz etmektedir. Eğer bunlardan birisi bile eksik olursa Şekil 2.4’da yer alan sonuçlara neden olabilir (Sönmez, 2005: 38).

Vizyon	Beceri	Güdü	Kaynak	Model	Geri bildirim	Sonuç
	✓	✓	✓	✓	✓	Karmaşa
✓		✓	✓	✓	✓	Endişe
✓	✓	✓	✓		✓	Yanlış başlangıç
✓	✓	✓		✓	✓	Hüsran
✓	✓		✓	✓	✓	Yavaş değişim
✓	✓	✓	✓	✓		Yüzeysel değişim
✓	✓	✓	✓	✓	✓	Değişim

Şekil 2.4: Örgütsel Değişim Parametreleri

Kaynak: Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2013: 164)

Günümüzde birçok örgüt, örgüt yapılarını ve örgüt görevlerini değiştirmektedir. Örgüt kültürünü, örgüt iklimini ve örgüt performansını değiştirme ve dönüştürmede

ise zorlanmaktadırlar. Goleman (2000) yaptığı bir araştırmada emredici ve zorlayıcı liderlerinin örgütün performansı ve iklimini negatif yönde etkilediklerini; duygusal, demokratik, koçluk tarzı liderliklerin ise olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Aktaran: Robbins ve Judge, 2013: 178).

2.8. Örgütsel Değişim Teknikleri

Hızlı değişim eğilimlerine sorunlar ve çözümler eşlik eder. İşletmeler, çevreye uyum yeteneklerini sağlayacak bu değişken çevrede esnek yapılar edinmeye çalışırlar. Değişikliklere ve farklılıklara uyum yeteneği olarak ifade edilen esnek yapılar, işletmelerin örgütsel yapıları, teknolojileri, insan kaynakları, çalışma biçimlerini, kaynak kullanımını, üretim süreçlerini ve pazarlama stratejilerini değiştirerek daha dinamik bir yapı oluşturmalarına neden olur (Sayılı vd., 2006: 25).

Bu bağlamda değişimle uğraşmak, organizasyonlar için en zor sorunlardan biridir. Günümüzün hızla değişen çevresel faktörlere hızlı ve verimli adapte olma zorluğu, organizasyonlar için önemli bir sorundur (Ülgen ve Mirze, 2007: 95). Bu yüzden örgütler değişime adapte olabilmek için bazı teknikler kullanırlar.

Toplam Kalite Yönetimi: Toplam kalite yönetimi, bir organizasyonun düzeltici felsefe yerine hataların tanımlanmasına izin vermeyen ancak ilgili tüm mesleklerin ilgili eğitiminin kalite geliştirme çabalarına katkıda bulunan tüm işlevlerinin etkinliğini ve gelişimini destekleyen bir yönetim biçimidir (Kozak ve Güçlü, 2003: 4).

Günümüzde çevresel koşullar hızla değiştiğinde ve dünya küreselleşme sürecinde yerini aldığı geçmişten farklı olan sosyo-kültürel ve ekonomik yapının benzersiz unsurları, teknolojileri, üretim ve yönetim süreçleri tamamen değişime uğrar. Kuruluşlar, giderek daha zor rekabet koşullarında hayatta kalabilmeleri için etkili bir kalite sistemi ve yönetimi yaratmalıdırlar. Günümüzde bunları sağlayabilecek olan “Toplam Kalite Yönetimi” modelidir (Şahin, 2010: 36).

Kıyaslama (Benchmarking): Dilimizde karşılığı tam olarak benimsenmemiş olsa da, benchmarking; örnek edinme, örnek alma ve en çok da “kıyaslama” olarak Türkçeleştirilmiştir (Helvacı, 2010: 30). Küreselleşen dünyadaki rekabetin artmasına paralel olarak, kurumların en iyi uygulamalarını, diğer örgütlerle veya bölümlerle kendi kurumları arasındaki en iyi uygulamalarla kıyaslayarak, sektörü veya birimi

tehlikeye atmadan karşılaştırarak kuruluşların en iyi uygulamalarını organizasyon yapısına uyarlamaktır. Yenilik ve gelişmeyi sürekli izlemek, dolayısıyla alanda lider konuma gelmeyi amaçlayan ve bu döngünün sürekli olmasını amaçlayan bir yönetim aracıdır (Koçel, 2003: 690).

Değişim Mühendisliği: Değişim mühendisliği, örgütsel değişim için öne sürülen yaklaşımlardan biri olup, “maliyet, kalite, servis ve çabukluk gibi kritik performans ölçütlerinde hızlı gelişmeler sağlamak için iş süreçlerinde yapılan kökten yeniden düzenleme ve yeni temel görüşler oluşturma” olarak tanımlanmıştır (Hammer ve Champy, 1993; Akt. Helvacı, 2010: 31).

Değişim mühendisliği, bir kuruluştaki üretkenliği ve iş akışını optimize etmek için stratejik akışları ve katma değerli süreçleri destekleyen sistemin politika ve organizasyon yapısının hızlı ve radikal bir şekilde yeniden tasarımı olarak da ifade edilebilir (Manganelli ve Mark, 1994; Akt. Tekin vd., 2000: 121).

Değişim mühendisliğinin arkasında üç itici güç, müşteri, rekabet ve değişim vardır. Müşteriler giderek daha fazla seçenek, daha fazla bilgi talep ediyor ve tedarikçilerden gelen baskıyı artırıyor. Eskiden sadece yerel ve yumuşak rekabet, küreselleşmekte ve güçlenmektedir. Jeopolitik gerçeklerde, teknoloji ve müşteri tercihindeki değişim hızı baş döndürücü hale gelmiştir. Artık akla gelmeyen şeyler sıradan hale gelmektedir. Hızla değişen bir dünyada kurumlar, büyümeyi planlamak, denetlemek ve kontrol etmek yerine, hız, yenilikçilik, esneklik, kalite, hizmet ve maliyet üzerinde yoğunlaşmaktadır (Hammer ve Stanton, 1995; Akt. Helvacı, 2010: 32).

Öğrenen Örgütler: Kurumlar, bugünkü rekabet ortamında hayatta kalmak için bilgilerini sürekli kullanmalıdır. Bu nedenle, kuruluşlar geleneksel yapılardan sıyrılarak bilgilere erişmenin yollarını aramalı ve buldukları bilgiyi sürekli güncel tutmalıdır. Bireyler yeni bilgi, sezgiye ya da bilişsel süreçlere erişmek için kişisel düzeyde öğrenirken, aldıkları bilgileri algılamak, anlamak, yorumlamak ve bu bilgi ile deneyimler yaratmak için öğrenirken; öğrendiklerini grupla paylaşma, ortak yorumlama ve grup anlayışına ulaşma, grup düzeyinde öğrenme olarak ifade edilir. Örgütsel düzeyde, grup düzeyinde ulaşılan ortak anlayış ve değerler, sistem, yöntem, prosedür, beklenen davranış kalıpları ve tüm taleplerin kolayca erişilebildiği ortak bir veri tabanına dönüştürülmelidir (Şahin, 2010: 40).

Örgüt Geliştirme: Örgüt geliştirme; örgütlerde meydana gelen değişime bir tepki olarak, örgütün inanç, değer ve yapısını değiştirerek yeni teknolojilere, pazarlara, faaliyetlere ve değişim hızına ayak uydurabilmek için kullanılan bir eğitim stratejisidir (Şimşek vd., 2003: 96). Organizasyonel kalkınma gayesinin amacı, insan kaynaklarının düşünce ve davranışlarını iş organizasyonlarına yönlendirmek ve onları iş yapabilmeleri, kavramaları anlamaları ve kullanmaları için daha başarılı kılmak ve örgütsel kaynakları kullanmaktır. Böylece verimlilik artar (Eren, 2004: 223).

Personel Güçlendirme: Bir yönetim kavramı olarak güçlendirme, yardımlaşma, paylaşma, yetiştirme ve ekip çalışması yolu ile kişilerin karar verme haklarını (yetkilerini) artırma ve kişileri geliştirme süreci olarak tanımlanabilir (Koçel, 2003: 692). Güçlendirme; karar vermek yetkisini artırma ve işbirliği, paylaşma, eğitim ve ekip çalışması yoluyla insanları geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda, çalışanların motive olduklarını hissetmelerini, bilgi ve uzmanlık konusundaki güveni arttırmalarını, inisiyatif kullanarak harekete geçme konusunda motive olduklarını, olayları kontrol edebildiklerini düşünmelerini ve kuruluşlarının uygun ve anlamlı olduğunu düşündüklerini yapmalarını sağlayan uygulamalar ve koşulları da ifade eder (Yalçın, 2002: 20).

Eğitim örgütlerinde de Örgütsel değişim teknikleri kullanılmaktadır. Kurumların eğitim kalitelerini geliştirme, işbirliği, yardımlama, paylaşma, ekip çalışması ile karar verme, yenilik ve gelişmeyi sürekli izlemek kurumu daha sağlıklı yürütülmesini ve başarıya ulaşmasını sağlayacaktır.

2.9. Değişime Direnç

Bireyler karşılaştıkları değişimler sonucunda değişime açık olmayı ya da kendilerini değişime kapatmayı tercih edebilirler. Burada unutulmaması gereken “değişimin mutlak hükmü”nün “nihai” olmasıdır. Direnç ve karşı tepkinin değişimin önünde devamlı surette duramayacağı açıktır (Genç, 2006: 55).

Hopson ve arkadaşları (1992), bir değişim durumunda bireylerin değişime karşı tepkileri dikkate alınarak destek sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Değişimden olumsuz şekilde etkilenen bir bireyin kendine saygısını kazanması uzun zaman alabilir. Değişim sürecinde bireyin kendine saygısının yedi aşamadan oluşan bir

gelişim gösterdiği belirtilmektedir (Akt. Helvacı, 2010: 42-43). Sırasıyla aşamalar şu şekilde verilmektedir (Helvacı, 2010: 43):

Hareketsizlik: İnsanlar değişimin nasıl olabileceğine ilişkin bir resim oluşturarak başlarlar. Bunun içinde birbirlerine danışır, bilgiler toplarlar. Bazılarının ilk tepkileri şok şeklindedir, bazıları inançsız görünür, bazıları da değişimin mümkün olmayacağı hissine kapılır.

Küçümsemek-Azımsamak: Değişime ilişkin oluşan resim bireyler tarafından kabul edilmiştir. İnsanlar kendi referans çerçevelerinde en uygun şekilde değişim için deneme süreci içine girer. Onlar değişimin etkisini küçümseyebilirler, hatta değişimin gerçekleşebileceğini mümkün görmeyebilirler.

Bunalım: Bireyler özellikle mutsuz, dağınık ve değersiz hissederler. Değişime karşı çok katı bir duygusallık içine girebilirler. Kendi değer ve inançlarıyla yeni gerçeğin oluşturacağı değerler arasında uzlaşma sağlamaya çalışırlar. Gücsüz ve kontrolsüz hissedebilirler.

Kabul Etme: Bireyler sonunda gerçeği kabul eder. Geleceğin tam anlamıyla ne getireceği hakkında kesin yargıları oluşmaz fakat geriye dönülemeyeceğini ve gelecek için değişim gerçeğini fark ederler.

Deneme: Bireyler değişimle çalışabilme yollarını incelemeye başlarlar. Bu akranlarıyla veya üst yönetimle tartışmayı veya yeni materyalleri, teknikleri denemeyi gerektirir. “Ben nasıl bir tutum sergileyebilirim” bu noktada temel bir sorudur.

Araştırma Yapma: Bireylerin tekrar kendine saygısı oluşmaya başlar. Bireyler yeni yöntemleri anlamaya ve onları nasıl kullanabileceklerini ve uyum sağlayabileceklerini kararlaştırmaya çalışırlar. İnsanlar bir sonraki aşamaya hareket etmeye hazır olur ve rahat hissedinceye kadar sürekli çalışma yöntemi denerler.

İçselleştirme: Bu aşamada değişim anlaşılmiş ve benimsenmiştir. Bireyler değişimi benimsediklerinden emindir ve kabul edilen çalışma yöntemini benimseyerek kendilerini geliştirmeye çalışırlar.

Bireysel değerlere yönelik bir tehdit söz konusu olduğunda direniş baş gösterir. Bu tehdit gerçek ya da algılama olabilir. Değişimin tüm yönleri ile anlaşılmamış olmasından ya da hiçbir şey bilinmemesinden dolayı ortaya çıkmış da olabilir.

Bireyin değişim üzerine çok kafa yormamasından ya da mevcut durumun kendisi için çok uygun olmasından dolayı, ona yönelik herhangi bir değişiklik girişimi tehdit olarak algılanabilir. Her türlü değişim vakasında, bireye değişimden nasıl kazançlı çıkacağı gösterilebilirse, direnişini ortadan kaldırmak kolaylaşacaktır (Husseyd, 1997: 56).

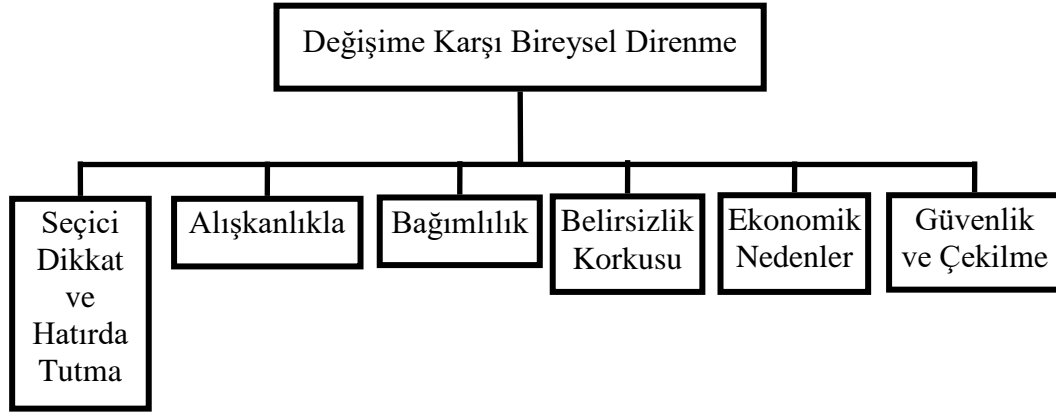
Direnmeyi meydana getiren örgüt içi etkenler arasında tutuculuk, yüklenme ve hiyerarşi sayılabilir. Tutuculuğun temelinde örnek olma ve rutinleşme bulunur. Bunların sonucunda önceden kararlaştırılmış amaçlar savsaklanır ve değerlendirme süreci gelenekleşir çünkü üst yöneticiler kendilerini başarıya götürmüş olan yolların değişmesine karşıdırlar. Hiyerarşik ilişkiler statükoya dayandığından, değişme ve yeniliği zorlaştırır. Eğitim örgütlerinin yüklenmeleri kesin ve sınırlı olmadığından, direnme daha çok bürokratik özelliklerden gelmektedir. Okul ortamında değişme ise, genellikle tutucu güçlerin yarattığı engeller ile karşılaşır (Çelik, 2014: 62).

Üstler genellikle, astlarının önünde küçük düşmemek için değişiklik istemezler. Gene aynı nedenlerle kıdemsiz ve yetersiz yöneticiler, değişikliğe direnirler. Yöneticinin yasalara aşırı bağlılığı, gerçekte kişisel ve mesleksi bir güvensizliğin göstergesidir. Kendine güvenen yönetici, değişikliği sevinçle karşılar. Çünkü değişiklik yeni yarışma durumları ile hem kendisini hem de başarısını göstermesine olanak verir. Eğitimde değişiklik, okul yöneticisinin mesleksi yetişmesine bağlıdır. Bu yönetici, değişikliği etrafındakilere olumlu veya olumsuz gösterebilecek görev ve yetkilere sahiptir. Onların tepkilerini yukarıya yansıtması bakımından da, önemli rol oynayacaktır (Bursalıoğlu, 2013: 64).

Aynı derecede önemli olan bir konu da, değişime gösterilen direnişin derecesidir. Herkesin değişimden yana olduğu durumlarda uygulanacak yöntemlerle, direnişin fazla olması durumunda uygulanacak yöntemler çok farklı olabilir. Direnişin nerede olduğu da çok önemlidir; eğer yönetimin üst kademelerinde olursa daha zor üstesinden gelinir. Direniş kişisel sebeplerden kaynaklanabilir veya değişime duyulan ihtiyaç ilgili kişilerce algılanmamış da olabilir (Husseyd, 1997: 60).

Değişim etkilenecek olan bireylerin değişmeye karşı direnmeleri her yenileşme girişimde gözönünde bulundurulması gereken bir durumdur. Bireysel direnmede yeni duruma adaptasyon gerçekleştiğçe bireyler eski günlerin daha iyi olduğunu

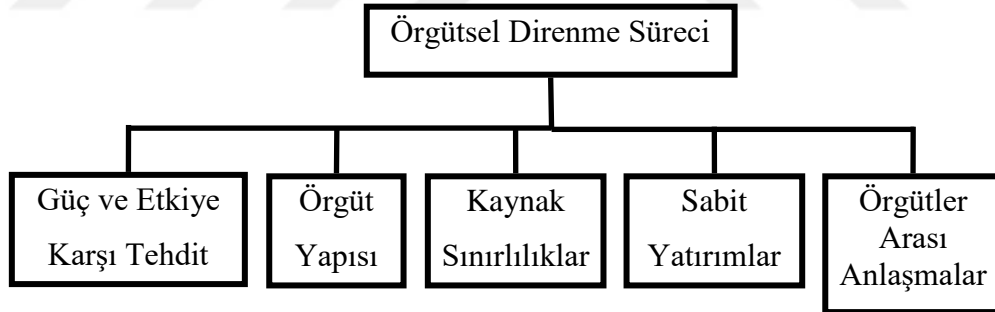
düşünmeye başlarlar.Yeni durumdan kurtulup kendilerine eski güzel günlerine dönmek isterler (Özdemir, 2010: 66).



Şekil 2 5: Değişmeye Karşı Bireysel Direnme Faktörleri

Kaynak: Özdemir, S. (2010: 65).

Hiçbir örgüt her zaman mükemmel değildir. Değişmeye ve yenileşmeye direnmek örgütlerin de doğasında vardır. Örgütler, örgüt performansı düşmeye başlayınca hemen bir şeyler yaparak verimi en üst düzeye çıkarmaya çalışırlar. Bu durumda örgüt yapısının ve örgütsel ilişkilerin zaman zaman gözden geçirilmesi gerekir.



Şekil 2.6: Değişmeye Karşı Örgütsel Direnme Faktörleri

Kaynak: Özdemir, S. (2010: 66)

Değişime direnç çok boyutlu ve karmaşık bir olgudur; ortaya çıkması ve sürekli olmasına çok sayıda etken yol açmaktadır. Direnç birey, grup veya örgüt düzeyinde ortaya çıkabilir Değişime direnişle başa çıkmayı kolaylaştırmak için, direnişin temelinde yatan nedenler belirlenmelidir (Özdemir, 2010: 66).

Koçel'e (2003: 695) göre insanlar neden değişime direnç gösterir sorusuna üç kademedede cevap verilebilir:

1. İş ile ilgili nedenler:

- Teknolojik işsizlik korkusu
- İş yükü artışı korkusu
- Teknolojik bilgi yetersizliği korkusu
- İş/ ücret/ ödül ilişkisinde değişiklik korkusu
- Değişimi teknik olarak imkânsız görme
- İş koşullarında değişiklik korkusu
- Maliyet yüksekliği

Çalışanların yaptıkları işle ilgili düşünceleri, zaman zaman değişime karşı koymalarına ve değişimi kabul etmemelerine ve olumsuz tutum almalarına neden olmaktadır.

2. Kişisel (psikolojik) nedenler:

- Bilinmeyen korkusu
- Güvenlik ihtiyacı
- Alışkanlıklardan vazgeçme zorluğu
- Değişim hakkında bilgi sahibi olmama
- Başarısız olma endişesi
- Çıkar kaybı
- Yeni “şeyler” öğrenme zorluğu
- Dar görüşlülük
- Daha önceki kişisel tecrübeler

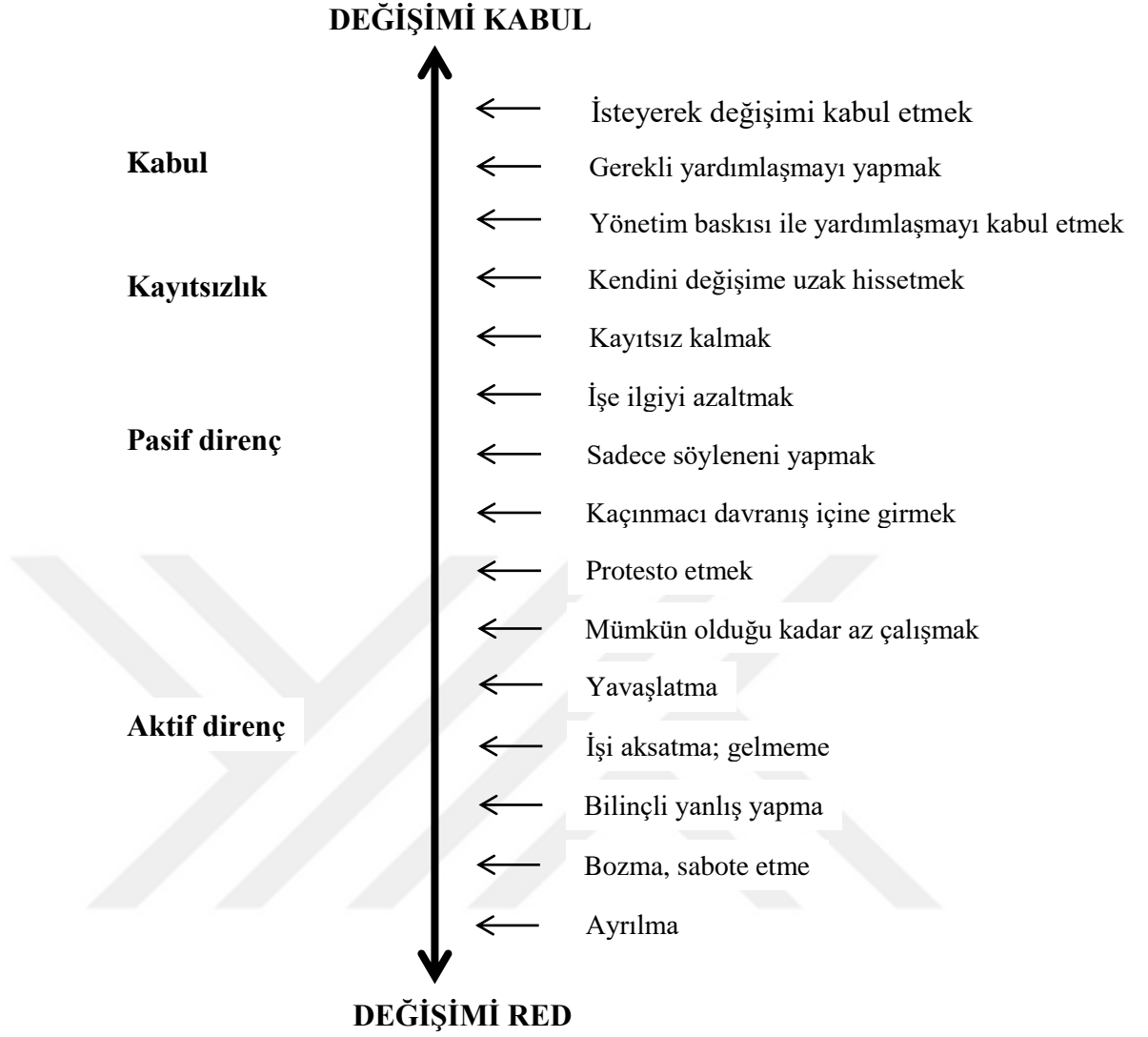
Bu maddeler sonucunda ortaya çıkan; Kendine güvenmeme Kişilerin değişim hakkında bilgilerinin olmaması, olayın dışında kalmaları, değişimin kendilerine dayatılması kişi ile sınırlı kalmayıp organizasyondaki diğer kişileri de etkilemektedir.

3. Sosyal nedenler:

- Değişim amaçları ile grup normları ve hedefleri arasındaki farklar
- Değişimi öneren / uygulayanlara (değişim elemanları) karşı olumsuz tutum ve güvensizlik
- Yakın çevresinin, grubun değişime karşı olumsuz tutumu
- Mevcut sosyal ilişkilerden vazgeçmeme arzusu
- Değişim çalışmalarının (ekibin) dışında kaldığı inancı
- Dışarıdan yönlendirmeden hoşlanmama
- Değişimin sadece belli bir grubun çıkarı şeklinde algılanması.

Değişime gidileceği zaman, tepkileri ve direnişleri önlemek için, en baştan, değişimin amaçları ile birlikte çalışanlara açıklanması gerekmektedir.

Herkesin değişimden yana olduğu durumlarda uygulanacak yöntemlerle, direnişin fazla olması durumunda uygulanacak yöntemler çok farklı olabilir. Direnişin nerede olduğu da çok önemlidir; eğer yönetimin üst kademelerinde olursa daha zor üstesinden gelinir. Direniş kişisel sebeplerden de kaynaklanabilir veya değişime duyulan ihtiyaç ilgili kişilerce algılanmamış da olabilir (Husseyd, 1997: 51). Çalışanların değişime karşı direnç göstermeleri çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Bunu tam olarak gösterebilmek için bir çeşit değişime direnç ölçeğinden yararlanılabilir. Bu ölçeği Şekil 2.7'de inceleyebiliriz (Koçel, 2001: 568).



Şekil 2.7: Değişime Direnç Ölçeği

Kaynak: Koçel, T. (2001: 568)

Bu ölçek üzerinde değişime istekli olma ve tam olarak kabul etmek uç; değişimi reddederek organizasyondan ayrılmak diğer bir uç olarak belirtilmiştir. Bu iki uç arasında kabul alanı, kayıtsızlık alanı, pasif direnç alanı ve aktif direnç alanı olmak üzere dört alan belirlenmiştir. Her alan kendi içinde değişik tutum ve davranışlar içermektedir (Koçel, 2001: 568).

2.10. Değişime Karşı Direnci Azaltıcı Etmenler

Değişim örgütler için kaçınılmaz ve doğaldır. Aynı şekilde değişime direnç de değişime gösterilen doğal bir tepkidir. Önemli olan karşılaşılan dirence ne şekilde

müdahale edileceğini belirlemektir. Müdahale yöntemleri örgütlerin yapısına ve içinde buldukları duruma göre değişebilmektedir. Değişime direnci azaltmak amacıyla kullanılan stratejiler şu şekildedir:

Eğitim ve İletişim: Bir örgütte değişim yapılmadan önce, çalışanların değişim hakkında bilgilendirilmesi, değişimden sonra bireylerden istenen bilgi, beceri ve yeteneklerin belirlenmesi gerekmektedir. İş görenlere verilecek olan eğitim onları istenen koşullara hazırlamalıdır. Direncin bir nedeni de yeni duruma uyum sağlayamama korkusudur. Özellikle değişim uygulamasına yardımcı olmak üzere tasarlanmış bir eğitim yaklaşımı, hem iyi bir iletişim kurmak, hem de katılımı sağlamak için iyi bir araç olabilir (Husseyd, 1997: 41).

Katılım: Direnişle baş etmede, örgüt üyelerinin değişimin planlanma ve uygulama sürecine doğrudan katan en eski ve en etkili stratejilerden bir tanesidir (Helvacı, 2010: 74). Eren'e göre (2004: 237-238) karara katılma, değişim aşamasında bireyin bilinmeyene duyduğu korkuyu da azaltmaktadır. Ancak karara katılım yapay bir şekilde yapıldığında aynı sonuçlara ulaşılamayabilmir.

Kolaylaştırma ve Destek: Değişimin uygulanması süresince, değişimi uygulayanlarla yakından ilgilenmek, uyum sorunları olan bireylere moral izinleri vermek veya kişilere yeni beceriler kazandırılabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998: 178).

Pazarlık ve Anlaşma: Bu tür strateji değişime direnç taraftarlarının güç sahibi olması durumunda kullanılan bir yöntemdir. Yapılacak olan değişim ile ilgili olarak değişimden etkilenecek olan kişilerle müzakere yapılır ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak özel bir ödül paketi müzakere edilebilir (Terzi, 2000: 130).

Manipülasyon ve Kooptasyon: Manipülasyon, herhangi bir olayı, şu veya bu şekilde değiştirerek kişilere takdim etmeyi; olayı olduğundan farklı göstererek kişilerin farklı algılamasını sağlamayı, kooptasyon ise, herhangi bir konuya karşı kişileri o konu ile ilgili sorunların ve çözümlerin bir parçası haline getirmeyi ifade eder (Koçel, 2003: 707).

Etkin Vizyon ve Misyon: Vizyon, örgütün gelecekteki fotoğrafını (Senge, 1990: 227), misyon ise örgütü benzer örgütlerden ayırt etmeye yarayacak ortak bir değer şeklinde tanımlanabilir (Dinçer, 2018: 46).

Açık veya Kapalı Güç Kullanma: Kurumlar bazen diğer stratejilerle vakit kaybetmek istemeyebilirler. Değişime direnci ortadan kaldırmaktan çok kişilerin direnç göstermesini önleyecek şekilde şantajla, düşük ücret veya sicil, transfer, tayin ve benzeri konularda tehditlerle çalışanlar korkutularak değişime adapte edilmeye çalışılır (Özkalp ve Kirel, 2003: 77). Senge (1990: 58), gücün kullanımında çok dikkatli olunması gerektiğini, baskıcı bir yöntemle geliştirmektense, engelleyici koşulların ortadan kaldırılmasının daha verimli sonuçlar vereceğini belirtmektedir.

2.11. Eğitim Örgütlerinde Değişim

Ülkemizde de tıpkı diğer ülkelerde olduğu gibi çağı yakalamak, eğitim sistemine yön vermek ve eğitim sorunlarına çözüm getirmek amacıyla göreve gelen her iktidarla birlikte yasal düzenlemeler yapılarak köklü değişikliklere gidilmiştir. Eğitim sistemini yenileştirmeye ve geliştirmeye yönelik olarak çıkarılan bu yasalara ve yapılan düzenlemelere Milli Eğitim Şuralarında geliştirilen önerilerin de yön verdiğini söylemek mümkündür (Balıkçı, 2004: 14).

Eğitim örgütleri diğer örgütlere nazaran daha fazla sosyal özelliğe sahiptir. Okulları değişime iten içsel ve dışsal nedenler şu şekilde gruplandırılabilir (Çelik, 2007: 84-85):

1. Hükümetin okullara müdahalesi
2. Toplum değerleri
3. Teknolojik değişim ve bilgi iletimi
4. Süreç ve insan (yönetimsel süreçler, çalışanların isteklerinin karşılanması)

Okullarda değişimin zor bir iş olduğu ve değişime karşı direnildiği ifade edilmekte ve Türk Eğitim Sistemini (merkez-taşra örgütlerini) değişmeye zorlayan başlıca gelişmeler şu şekilde sıralanmaktadır (Bursalıoğlu, 2013: 148):

- Eğitim ve okul yönetiminin bir bilim alanı olarak doğup gelişmesi,
- Eğitim ekonomisi bilim dalının doğuşu ve eğitimin bir yatırım olarak düşünülmesi,
- Okul sistemlerinin ve eğitici personelin genişlemesi ve büyümesi,
- Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği ilkesi nedeniyle eğitim hizmetlerinin yaygınlaşması,

- Eğitimin çeşitli alanlarında uzmanlaşmanın başlaması,
- Öğretim yöntemlerinin değişmesi,
- Personel gelişmesi ile ilgili yeni yöntemlerin uygulanması,
- Personelin ekonomik güvencelerinin giderek artması,
- İnsan ilişkileri konusunda yeni anlayışların gelişmesi,
- Toplum yaşamının her kesiminde yetenekli insan gücüne gereksinimin artması,
- Ücret sisteminde liyakat (yeterlik) ilkesinin ağırlık kazanması,
- Mesleki örgütler ve sendikaların güçlenmesi,
- Eğitim kurumlarında genç, deneyimsiz personel sayısının giderek artması,
- Yeni personelin örgütsel değerlere karşı değişik tutumları,
- Eğitim kurumlarında eski ve yeni kuşak personelin arasındaki uçurumun büyümesi,
- Klasik güdüleme yöntemlerinin geçersizleşmesi,
- Her şeyi yönetimden bekleme geleneği,
- Hizmet-içi eğitime ve personel geliştirmeye karşı ilginin giderek azalması,
- Örgütsel eylemlere ilişkin gereksinimlerin artması,
- Kişisel beklentilerle kurumsal beklentileri dengelemenin, etkili bir örgüt ve sağlıklı bir toplum için ön koşul olarak görülmeye başlanması.

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

2.12. Türk Eğitim Sisteminde Değişim

Örgütler, toplumların belirli amaçlarını gerçekleştirmeye elverişli toplumsal sistemlerdir. Bu anlamda örgütler, toplumu, öngörülen amaçlara ulaştıracak birer araç niteliği taşımaktadır. Bir ülkede eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi; bir

yandan eğitim örgütlerinin ilgili amaçlara uygun yapıda oluşturulmasına, öbür yandan da bu yapının etkili biçimde yönetilmesine bağlı bulunmaktadır. Bu gerçekten hareketle, Türkiye’de eğitim örgütlerinin daha elverişli bir yapıya kavuşturulması ve daha etkili biçimde yönetilmesi, yetkililerin ve eğitimcilerin ilgisini çeken ve toplumda güncelliğini daima koruyan bir sorun olmuştur. Bunun bir sonucu olarak da göreve gelen her eğitim bakanı, örgütsel yapıda ve yönetim uygulamalarında çeşitli değişiklikler yaparak beklentilere cevap verme gereğini duymuştur. İyi niyetle yapılan bu değişikliklerin pek çoğu; sisteme uygun olmadığı, biçimsel temellere dayanmadığı ya da etkili biçimde uygulanmadığı için beklenen amaçları gerçekleştirilememiştir. Denilebilir ki eğitimin değişik kademelerinde örgütsel yapıya ya da yönetim biçimine ilişkin değişiklik yapma gereksinimi, bugün de güncelliğini koruyan bir sorun olma özelliğini sürdürmektedir (Adair, 2003: 15).

Türkiye’de biriken eğitim sorunlarının çözümü için değişim hamlelerine başvurulmuştur. Başa geçen iktidarların çoğu eğitimi değiştirmeye çalışmıştır. Eğitim sistemine yön vermek amacıyla düzenlenen Milli eğitim şuralarının hepsinde eğitim sistemini ve okulların yapısını yenileştirmeye yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu çerçevede birçok kez eğitim ve öğretimi ilgilendiren yasalar çıkarılmış ve düzenlemeler yapılmıştır (Erdoğan, 2015; 81).

Türk eğitim sisteminde değişim, genellikle tepeden başlatılan bir süreç olagelmıştır. Eğitimde değişim ihtiyacı, merkezi birimlerin dışında tabanda da hissedilebilmeli ve başlatılabilmelidir. Bu nedenle eğitim sisteminin işleyişini, merkezi kontrol ve yönlendirmeden kurtararak taban açıp, halkı ve kurumları gerektiği zaman değişimi kendilerinin gerçekleştirebileceği konusunda bir güvence ve rahatlığa kavuşturmak gerekir (Tekin, 2000: 132).

Milli Eğitim şuralarının hepsinde eğitim sistemini ve okulların yapısını yenileştirmeye yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu çerçevede birçok kez eğitim ve öğretimi ilgilendiren yasalar çıkarılmış ve düzenlemeler yapılmıştır. Değişim girişimlerinin bu denli çok olmasına rağmen değişimin nasıl gerçekleşmesi gerektiği konusunda bir arayışın olmadığı görülmektedir. Bazen başarısız, bazen eksik ve bazen de heyecansız olan ve sonuca ulaşamayan değişim çabalarını, değişimin etkili bir şekilde yönetilmesi için gerekli olan modellerin geliştirilmemesine bağlayabiliriz (Eren, 2004: 225).

Eğitimde yenileşmeyi gerçekleştirebilmek için, okul öncesi eğitimden yükseköğretime, işgörenlerin hizmet içi eğitiminden, toplumun her kesimini ilgilendiren yaşam boyu eğitime kadar yeniden yapılandırılma çalışmaları yapılmalıdır (Terzi, 2000: 120).

Eğitim örgütleri denildiğinde ilk akla gelen okullardır. Başaran (2000: 12), insanların eğitim gereksinmesinin büyük ölçüde okullarca sağlandığını ve okulların, bir toplumda eğitimin pazarlandığı yer olduğunu belirtmektedir. Türk Eğitim sisteminde değişim girişimi örneği olarak Ders Geçme ve Kredili Sistem uygulaması 1988 yılında toplanan On İkinci Milli Eğitim Şurasında sınıf geçme sisteminden ders geçme sistemine geçilmesine bizzat karar verilmiştir. Bunun üzerine DGKS, 2.9.1991 tarih ve 20979 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

DGKS özünde kendini ifade edebilme, seçme duygusunu geliştirme gibi demokratik tavırların kazandırılması vardır. Öğrenciyi strese sokan başarısızlık korkusu azaltılır ve isteyerek öğrenme sağlanır. İlgi, ihtiyaç ve isteye dayalı olduğu için öğrenci daha iyi güdülenir. Bireysel çaba ve başarının ödüllendirilmesi esastır. Bu sistem ile öğrencilerin altı dönem süren lise programı beş dönem de (iki buçuk yıl) bitirmeleri mümkün olmaktadır. Herkesin hedefe kendi gayretleri doğrultusunda değişik zamanlarda varması sağlanmış oluyor. Bu amaç ve ilkelere dayalı olarak geliştirilen bu sistem (DGKS) uygulanmaya başladıktan üç yıl sonra 1993-1994 öğretim yılının bitiminde kaldırılmıştır (Erdoğan, 2002: 101-103).

Türk Eğitim sisteminde değişimler devam etmiştir. Dokuzuncu Kalkınma Planında (2006: 85-86) eğitim örgütleri için hedeflenen amaçların ve bahsedilen değişimlerin, son yıllarda okullar bazında hızla uygulandığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Mevzuatları-Tebliğler Dergisi (2006-2014) –Eğitim Teknolojileri Genel müdürlüğü– (Genelge: 2007/11) incelendiğinde:

- Kademeli eğitim
- E-okul
- Sürekli yenilenen sınav sistemleri
- FATİH projesi
- Yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli öğrenmenin eğitim sistemine entegrasyonu

- Eğitim-öğretim plan ve programları
- Teknolojik eğitim araç ve gereçleri
- Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları
- Toplam kalite yönetimi ve okul geliştirme uygulamaları
- Özel eğitim gibi birçok konuda değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu değişikliklerle, çağın gerektirdiği niteliklere sahip insan yetiştirme amaçlanmaktadır.

Bilgiyi üretme ve bilgiye kaynaklık edebilmenin önemli olduğu alanlardan biri eğitimidir. Eğitim kurumları yapısını, içeriğini, amaçlarını bu hızlı değişime uydurmak zorundadır. Türkiye’de özellikle 1980li yıllardan sonra bilgi toplumu olma yolunda ve eğitimde bilgi toplumunun istediği niteliği sağlama doğrultusunda eğitimi geliştirme bağlamında önemli reform girişimlerinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunlardan bazıları; Toplam Kalite Yönetimi (TKY), yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğretim programlarının oluşturulması, zorunlu eğitimin 4+4+4 şeklinde 12 yıla çıkarılması, dershanelerin kapatılması, ortaöğretime geçiş sınavı ve yükseköğretime geçiş sınav sistemlerinin yeniden düzenlenmesi, merkez ve taşra teşkilatının yeniden yapılandırılması, öğretmen kariyer basamakları sisteminin oluşturulmaya çalışılması, İlköğretim Kurumları Standartları ve Fatih Projesi’dir. Bu değişim çalışmalarının eğitim sisteminin yapısı, örgütün teknolojik ve insan kapasitesini geliştirmesi ve örgütün hedef ve amaçlarını daha etkin şekilde yerine getirmesi için yapıldığı görülmektedir (Özdemir, 2013: 164).

Öncelikle lise öğretiminin dört yıla çıkartılması kararının yanında; genel ve mesleki teknik liselerin yapı ve işleyişinde de çok önemli değişikliklerin gerçekleştirilmesi öngörülmektedir. Bu kapsamda özetle geçtiğimiz öğretim yılından itibaren Anadolu liseleri, Fen liseleri, yabancı dil ağırlıklı liselerdeki İngilizce hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Tüm liselerin müfredat programları 4 yıllık eğitime göre yeniden düzenlenmiştir. Genel liseler ile mesleki teknik liselerin birinci sınıfları ortak ders ve etkinliklerden oluşmuştur. Mesleki teknik liselerdeki programların tümü, yeni uygulama kapsamında getirilen sertifikasyon sistemi ile uyumlu hale getirilmiştir. Bunlara ek olarak gelecek dört yıl içerisinde birçok değişiklik daha kademeli olarak uygulamaya konulacaktır (Bursalıoğlu, 2013: 61).

Adı geçen değişim ve yenilik girişimlerinin etraflıca düşünülmeden ve tüm paydaşların görüşü alınmadan uygulamaya konuldukları görülmektedir. Kanıta dayalı hareket edilmeden ortaya konulan bu değişimlerin amacına ulaşmadığı ve eğitimde gerekli etkiyi göstermediği; pek çok emeğin, zamanın ve paranın boşa harcıandığı belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 2013: 62). Bunun en önemli nedeni değişim yönetimi ilkelerine uyulmaması ve değişim çabalarının nasıl yönetileceği konusundaki bilgi ve beceri eksikliği olarak görülmektedir (Özden, 1999: 84). Yapılan değişimler, eğitim kurumlarının yapı ve davranış boyutları hesaba katılarak etraflıca düşünülmesi ve tartışılması gerekmektedir (Balcı, 1995: 35).

Bu değişim uygulanırken veya yönetilirken sırf değişim yapmak için yapılmamalı, bu değişim kanıta dayalı olmalıdır (Pfeffer ve Sutton, 2013: 1). Bunun yanı sıra eğitim alanındaki reform, gelişim ve yeniden yapılandırma çalışmalarında karar vericilerin üzerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Özellikle üst düzey karar vericilerin değişim sürecinde ortaya konan emek, zaman ve parayı boşa gidermeme ve değişim sürecine sürdürülebilir bir nitelik kazandırma sorumlulukları bulunmaktadır.

Bursalıoğlu (2013: 59), karar vericilerin yeterliklerinin üst düzeyde olmasının gerektiğini, deneme yanılma yöntemi ile yönetici olmaya çalışmanın kaynakları boşa giderdiğini ve başarısızlıklara davetiye çıkardığını dile getirmektedir. Bu ifade, değişim sürecinin önemli aktörleri olarak liderlerin süreç içindeki önemine ortaya koyması bakımından önemli görülebilir. Değişim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinden sorumlu olan liderlerin sahip olmaları gereken önemli becerilerinden biri de stratejik algılama, düşünme ve davranışta bulunmadır. Diğer liderlikler her seviyede her konumdaki kişilere hitap edebilirken, stratejik liderlik yalnızca üst düzey karar vericilere hitap etmektedir (Vera ve Crossan, 2004: 222).

Türk Eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı eğitimde yaşanan sorunların kendi kendine çözülebilmesini engellemektedir. Bu nedenle eğitimde değişimin kendi kendine gerçekleşebilmesini ve sorunların yerinde ve zamanında çözülebilmesi için eğitim sisteminde tepede toplanan yetki ve sorumluluklar azaltılmalı ve dağıtılmalıdır. Türk Eğitim sisteminde değişimi zorlaştıran etkenlerden biri de ülkedeki kamu yönetimi ve memur anlayışıdır. Değişim belirli bir çabayı ve emeği gerektiren bir süreçtir (Özdemir, 2013: 83).

2.12.1. Ortaöğretimde Çeşitliliğin Azaltılması

2010 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu (Baş) tarafından yayınlanan bir genelgeyle, 2014 yılına kadar bütün genel liselerin Anadolu lisesi ve Meslek liselerine dönüştürüleceği açıklanmıştır (Genelge: 2010/30 Ek 1). Bu dönüşümün temel gerekçesi, okullar arası nitelik farklarının ortadan kaldırılması ve okul çeşitliliğinin en aza indirilmesidir (Bursalıoğlu, 2013: 95). Eski Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer de, 2014'te Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nin kaldırılacağı ve bütün genel liselerin Anadolu liseleri ve meslek liselerine dönüştürülmesi işlemlerinin tamamlanacağını açıklamıştır. Karar alındıktan sonra SBS bir yıl daha yapılmış hemen ertesi yıl ise Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavları uygulanmaya başlanmıştır. 2015 yılında TEOG sınavlarının sonucunda yaşanan yerleştirme krizinden sonra sınavın öğrenci, veli ve öğretmenlerce anlaşılması olduğu görülmektedir. Genel liselerin önemli bir kısmının Anadolu liselerine dönüştürülmesiyle yaşanan süreçte, ortaöğretim kurumları arasındaki farkın azalmadığı, aksine sınavla öğrenci almaktan kaynaklanan nedenlerle arttığı gözlenmektedir.

Milli eğitim sistemimizin her kademesinde olduğu gibi ortaöğretim kademesinde de kaynak israfını önlemek, işlevselliği ve eğitim kalitesini artırmak için;

60'ncı Hükümet Programında, kaynak ve insan israfını önlemek amacıyla okul çeşitliliğinden çok program çeşitliliğini esas alan köklü bir ortaöğretim reformunun gerçekleştirileceği,

Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013) ile 2008 ve 2009 Yılı Programlarında, ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapının oluşturulacağı hükümlerine yer verilmiştir.

Konuyla ilgili; yukarıda özetle belirtilen tavsiye niteliğindeki kararlar, emredici hükümler ve Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan çalışmalar büyük bir titizlikle incelenmiş ve değerlendirilmiştir (MEB, 2008 Ek 2).

Buna göre;

1. Halen eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan ortaöğretim kurumlarının amaçlarında, öğrenim sürelerinde ve öğretim programlarında herhangi bir değişiklik yapılmaksızın;

- Eğitim ekonomisinin gereği olarak en az kaynak kullanarak en çok yarar sağlamak,
 - Tek yönetim çok program ilkesini geliştirip yaygınlaştırmak,
 - Eğitim-öğretim ve bununla ilgili hizmetlerde etkinlik ve verimlilik sağlamak,
 - Eğitimin işlevselliğini artırarak kalitesini yükseltmek,
 - Tanıtmayı, anlamayı ve anlatmayı kolaylaştırmak,
 - Ekonomik kalkınmayı ve sosyal gelişmeyi destekleyecek bir yapıyı oluşturmak,
 - AB ülkelerinin eğitim sistemlerine uyum sağlamak, amacıyla ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir sistem oluşturmak üzere, Bakanlık;
- a) Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyetini sürdüren GENEL LİSE, FEN LİSESİ, SOSYAL BİLİMLER LİSESİ VE ANADOLU LİSESİNİN mevcut durumlarıyla eğitim öğretimlerini sürdürmeleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ile Spor Liselerinin “GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSESİ” adı altında birleştirilerek 6 okul çeşidinin 5’ine indirilmesi,
 - b) Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak 35 ad altında faaliyetini sürdüren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının “TEKNİK VE ENDÜSTRİ MESLEK LİSESİ” adı altında birleştirilerek 1’e indirilmesi,
 - c) KIZ Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak 22 ad altında faaliyetini sürdüren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının “KIZ TEKNİK VE MESLEK LİSESİ” adı altında birleştirilerek 1’e indirilmesi,
 - d) Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyetini sürdüren Anadolu otelcilik ve turizm meslek liselerinin adının “OTELCİLİK VE TURİZM MESLEK LİSESİ” olarak değiştirilmesi, ticaret meslek lisesi, Anadolu ticaret meslek lisesi, adalet meslek lisesi ve Anadolu iletişim meslek lisesinin “TİCARET MESLEK LİSESİ” adı altında birleştirilerek 5 okul çeşidinin 2’ye indirilmesi,

- e) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğüne bağlı ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİNİN mevcut durumları ile eğitim öğretimlerini sürdürmesi,
- f) Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyetini sürdüren imam hatip lisesi ve Anadolu imam hatip lisesinin “İMAM HATİP LİSESİ” adı altında birleştirilerek 2 okul çeşidinin 1’ e indirilmesi,
- g) Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyetini sürdüren ortopedik engelliler meslek lisesi ile işitme engelliler meslek lisesinin “ÖZEL EĞİTİM MESLEK LİSESİ” adı altında birleştirilerek 2 okul çeşidinin 1’ e indirilmesi,
- h) Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığına bağlı olarak faaliyetini sürdüren 4 ortaöğretim kurumunun “SAĞLIK MESLEK LİSESİ” adı altında birleştirilerek okul çeşidinin 1’e indirilmesi,
- i) Mesleki ve Teknik Öğretim Dairelerine bağlı olarak faaliyetini sürdüren ÇOK PROGRAMLI LİSELER ile MESLEKİ ve TEKNİK EĞİTİM MERKEZLERİNİN mevcut durumları ile eğitim öğretimlerini sürdürmesi, böylece ortaöğretimdeki 79 olan okul çeşidi sayısının 15’e indirilmesi gerekli ve uygun görülmüştür
2. Bu düzenlemelere ilişkin alman Makam Onaylan ile ilgili gerekli iş ve işlemler Bakanlığımızın ilgili birimleri ve valiliklerce yürütülmüştür.
3. Uygulamaya 2009-2010 eğitim-öğretim yılından itibaren 9’uncu sınıftan başlamak üzere kademeli olarak geçilmeye başlanılmıştır (MEB, 2008) (Ek 1’e bakınız).

Milli Eğitim Bakanlığı (2018), Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü raporunda meslek liseleri şöyle açıklanmıştır:

- Anadolu Meslek Programında, bir mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin yanında genel bilgi dersleri yer almaktadır.
- Anadolu Teknik Programında ise bir mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin yanında matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri 4 yıl boyunca ağırlıklı olarak verilmektedir.
- Her iki programda da 10. sınıfta meslekî alan eğitimi, 11. ve 12. sınıfta meslek alanına bağlı olarak dal eğitimi verilir.

- Anadolu Meslek Programlarına sınavsız geçiş ve mahalli yerleştirme ile kayıt yapılır.
- Anadolu Teknik Programına merkezi sınav ile yerleş tirme yapılır.
- Çok Programlı Anadolu Liseleri; genel ve meslekî ve teknik ğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan ortaöğretim kurumlarıdır.
- Meslekî Eğitim Merkezleri, kalfalık ve ustalık eğitimi ile meslekî ve teknik kurs programlarının uygulandığı eğitim kurumlarıdır.
- Meslekî eğitim programlarına sınavsız geçiş ve mahalli yerleştirme ile kayıt yapılır.
- Meslekî eğitim programlarında 9. sınıftan itibaren alan ve dal seçimi yapılır. Eğitime başlanabilmesi için eğitim görülecek alan ve dala uygun işyeri ve usta öğretici olması şartı aranır. Bir veya iki gün teorik eğitim, dört veya beş gün işyerinde meslekî eğitim verilir.
- Meslekî ve Teknik Anadolu Liselerinde 54 alanda ve bu alanlar altındaki 199 dalda ğretim programı uygulanmaktadır (Meslekî Eğitim Merkezlerinde 27 alanda ve bu alanlar altındaki 142 dalda ğretim programı uygulanmaktadır (MEB, 2018; https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, öğretmenlerin, okul dönüşümü sürecinde karşılaştıkları konulara ve bu konuları nasıl ele aldıklarına ilişkin görüş ve algılarını çıkarmak amacıyla, nitel araştırma perspektifinden faydalanılmış ve desen olarak fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Aşağıda nitel araştırmanın doğasından ve fenomenolojik yöntemin yapısından bahsedilecektir.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Fenomenolojik yöntem kullanılarak yapılan araştırmalar başta Husserl, Heidegger olmak üzere birçok fenomenolojik felsefe perspektifinden doğmuştur ve bu farklı bakış açılarıyla beslenmiştir. Bir araştırma yöntemi olarak fenomenolojik araştırma belli bir yerde ve belli bir zamanda insanların yaşam deneyimlerini belirli bir olgu bağlamında insan deneyimlerini algılamak amacını taşımaktadır (Willig, 2013). Fenomenolojinin asıl odaklandığı nokta yaşanmış deneyimdir. Bireylerin yaşam deneyimlerini onların bakış açılarıyla görülmesi ve sunulması hedeflenmektedir. Fenomenolojiye göre, gerçekleşen olgu ile o olguyu yaşayan kişiler arasında güçlü bir bağlantı mevcuttur (Miller, 2003). Fenomenolojik araştırmalarda tek bir kavram veya düşüncenin ifade edildiği bir olguya vurgu yapılmaktadır. Çünkü bir fenomenin anlamı veya özü asla basit ya da tek boyutlu değildir, anlamı çok boyutlu ve çok katmanlıdır. Bunlar, örneğin eğitimsel bir düşünce olarak “mesleki gelişim”, psikolojik bir kavram olarak “keder” veya sağlıkla ilgili bir düşünce olarak “ hasta bakımındaki” ilişkiler olabilir (Creswell, 2013).

Cresswell (2003), nitel araştırmanın özelliklerini şu şekilde özetlemektedir: Nitel araştırmacı, verilerini katılımcıların doğal ortamlarında toplar. Verileri yapılandırılmış ortamlardan (laboratuvar gibi) ve ölçme araçlarından toplamaz; veriler, katılımcılarla yapılan görüşmeler yoluyla ya da kişilerin davranışlarını doğal ortamlarında doğrudan gözleme yoluyla elde edilir. Araştırmacı verilerini, doküman inceleme, davranışları gözleme veya görüşme yoluyla kendisi toplar. Bazen araştıracağı konunun doğasına göre, kaynakların birkaçını kullanabilir. Araştırmacı verilerini titizlikle gözden geçirir ve konuya dair bir içgörü oluşturur. Nitel araştırmacı, kategori ve temalarını en küçük birimleri birleştirerek yapılandırır. Tümevarımcı yaklaşımda, kategorilerle temalar altında bu verileri düzenleyen araştırmacı, araştırdığı konuya dair kapsamlı kategoriler ve temalar oluşturana kadar veriler üzerinde derinlemesine çalışır.

Fenomonolojik araştırma kişiyi ve onun dünyasını birbirinden koparılamaz parçalar olarak nitelendirmektedir ve bireyler tarafından yaşanan bir olgunun özünü, anlamını bulmayı hedeflemektedir (Creswell, 2013). Fenomenoloji olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için katılımcılar tarafından tecrübe edilmiş dünyayı tanımlamaya çalışır (Baker, Wuest ve Stern, 1992). Fenomenoloji bireylerin yaşantılarını, yaşanmış deneyimlerini kendi bakış açılarıyla ve kelimeleriyle anlattıkları bir yöntemdir (Miller, 2003; Koch, 1995). Bir fenomenoloji, “neyin” “nasıl” deneyimlendiğini bütünleştiren, bireylerin deneyimlerinin özünü bulmayı amaçlamaktadır. Bir olgunun insanlar tarafından nasıl deneyimlendiği, onlar için ne ifade ettiği, onları nasıl etkilediği fenomenolojinin asıl odak noktasıdır (Creswell, 2013). Başka bir ifadeyle, bireylerin sadece kendi deneyimlerini anlatması yeterli değildir, bunun yanında bireylerin bu deneyimleri nasıl yorumladıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve bu yaşantılara karşı nasıl bir yol izledikleri oldukça önemlidir (Miller, 2003). Buna ek olarak yapıyı ya da olgunun yaşanmış deneyiminin özünü açıklar (Rose, Beeby ve Parker, 1995). Fenomenolojide konu seçimi, istatistiksel genelleme elde etmek için değil, zengin açıklamalar elde etmektir.

3.2. Çalışma Grubu

Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Araştırmacının alanda yapacağı gözlemler ve görüşmeler yoluyla katılımcılar

belirlenir. Bu tür çalışmalar, uzun görüşmeler gerektirdiğinden katılımcı sayısının sınırlı kalması doğaldır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bireylerin bir fenomenle ilgili genel veya ortak deneyimlerini anlamının önem taşıdığı bir problem, bu araştırma çeşidi için en uygun olan problem türüdür. Yaygın olan bu deneyimlerin anlaşılması, uygulama ve politikalar üretmek veya fenomenin özelliklerini daha detaylı anlayabilmek açısından oldukça önemlidir (Creswell, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiş, İstanbul ilinde, devlet liselerinde çalışan ve okul dönüşümünün gerçekleştiği süreçte (öncesinde ve sonrasında) okulda bulunmuş 9 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme kaç kişi seçileceği araştırılan fenomene göre değişiklik gösterir. Literatür, fenomenolojik bir araştırmada, fenomenolojiyi tüm yönleri ile deneyimlemiş ve sayıları 5 ile 25 kişi arasında değişen bireyler ile yapılması gerektiğini belirtmektedir (Manen, 1990; Polkinghorne, 1989).

Araştırma öncesinde bu ölçüte uyan öğretmenler; ön görüşmeler yoluyla belirlenmiştir; ancak kritere uyan birçok öğretmen çalışmayı reddetmiş; çekinceleri olduklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerin bilimsel araştırma süreçlerini bilmedikleri ve gizlilik konusunda endişelerinin olduğu görülmüştür. Endişelerinin nedeninin, bir kurumun (MEB) personeli olmaları, o kurum ile ilgili fikir sunma ve eleştiri yapmalarının hoş karşılanmayacağını düşünmeleri olabilir. Çalışma grubunu seçerken farklı branşlardan katılımcılar seçilmiş, katılımcıların mesleki deneyimlerinin ve yeterliliklerinin yüksek olmasına da dikkat edilmiştir. Çünkü araştırılan fenomenin farklı açılardan nasıl algılandığı önemlidir. Dikkat edilen bir diğer husus da, öğretmenlerin kıdemlerinin ne çok düşük ne de çok yüksek olmamasıdır. Çünkü kıdemi düşük ve deneyimi de az olan öğretmen deneyimlediği bu durumu farklı durumlarla karşılaştırmakta ve değerlendirmekte güçsüz kalabilir. Yine aynı şekilde çok kıdemli ve deneyimli öğretmenler de kapsamı çok genişletebilir. Bundan dolayı katılımcıların orta düzeyde kıdem ve deneyimli olmaları araştırma için önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgileri aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 3.1: Katılımcılara Dair Bilgiler

	Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Hizmet Süresi	Branş
1	K1	44	Kadın	20	Resim
2	Z1	34	Kadın	11	Fizik
3	A1	40	Kadın	15	Edebiyat
4	R1	35	Kadın	12	Edebiyat
5	A2	46	Erkek	21	Matematik
6	M1	31	Erkek	7	Din Kültürü
7	A3	36	Erkek	13	Rehberlik
8	Y1	44	Erkek	19	Tarih
9	Ö1	28	Erkek	7	Felsefe

Tablo 1’de, İstanbul’un farklı dönüşüm yaşamış 6 okulundan toplam 9 katılımcının verileri sunulmaktadır. Katılımcıların isimleri kullanılmamış, bunun yerine her birine kod verilmiştir. Öğretmenlerin yaşları 28-44 arasında; hizmet süreleri 7-21 yıl arasında değişmektedir. 2’si edebiyat öğretmeni olan katılımcıların 7’sinin branşları çeşitlilik göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik çalışmalarda başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Araştırmacının görüşülen bireyle güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi önemlidir. Fenomenoloji araştırmalarında görüşmeler genellikle uzundur ve bazı araştırmalarda birden fazla görüşme yapılır. Görüşmeler genel anlamda ses kayıt cihazıyla kaydedilir ve daha sonra kelimesi kelimesine yazılır. Bu çıktılar analizin temel odağı haline gelir (Langdrige, 2007). Görüşmeler; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç türdür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi kolaylaştırır. Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları ve kontrolün zor olması, önemsiz konulara sapılması, katılımcılara belli standartlar sunulmadığında güvenilirliğin azalması gibi dezavantajları vardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmada okul dönüşümü yaşanan okulda çalışan öğretmenlerin, dönüşüm sürecinde karşılaştıkları durumlara yönelik yaklaşımlarını ve görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu veri toplama aracı olarak

kullanılmıştır. Araştırma sorularını hazırlamadan önce literatür taraması yapılmış; alanda çalışan öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda sorular hazırlanmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra form ile ilgili toplam üç uzman görüşü alınmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan toplam 12 açık uçlu soru bulunan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazır hale gelmiştir. Yarı yapılandırılmış sorulardan önce, ilk olarak katılımcıların cinsiyet, yaş, meslekteki deneyim süresi ve branşlarını sorgulayan demografik bilgiler de sorulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinden meslek liselerine dönüştürülen okullar da görev yapan 9 lise öğretmeni ile görüşülmüştür. Bu okulların 6'sı genel liseden imam hatip lisesine dönüştürülen 3'ü genel liseden meslek lisesine dönüşen okullardır. Yapılacak görüşmeler için, okul dönüşümünü deneyimleyen öğretmenler belirlenmiş; randevu alınmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında, nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğine engel olmamak adına katılımcıların verecekleri cevapları etkilemekten kaçınılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılardan ön kabul alınmış olmasına rağmen, onayları sözlü olarak; hem ses kaydı için, hem görüşmenin bilimsel araştırmada kullanılacağı için tekrar alınmıştır.

Katılımcılarla görüşmeye ilk olarak demografik bilgilerin alınması ile başlanmış; sonrasında açık uçlu sorulara geçilmiştir. Görüşmeler, araştırmacının da bir öğretmen olmasının avantajı ile katılımcıların direnç göstermeden samimi bir biçimde görüşlerini sunmaları sağlanmıştır. Her bir görüşme 40-60 dakika arasında değişmiştir. Görüşmeler esnasında herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Veri analizi, verileri anlamlandırma işlemidir. Bu anlamlandırma işlemi insanların söylediklerini, araştırmacıların gördükleri ve okuduklarını birleştirmek, azaltmak ve yorumlamaktan ibarettir. Veri analizi, somut veri birimleri ve soyut kavramlar; tümevarımsal ve tümdengelimli akıl yürütme; açıklama ve yorumlama arasında ileri-geri hareket etmeyi içeren karmaşık bir süreçtir. Bu anlamlandırmalar veya görüşler çalışmanın bulgularını içerir. Bulgular, verileri açıklayan hesaplar, temalar veya

kategoriler veya verileri açıklayan modeller ve teoriler şeklinde olabilir. Bu şekillerin her biri, basit tanımlamadaki somutla başa çıkmaktan teorik inşada yüksek seviyeli soyutlamalara uzanan farklı analitik seviyeleri yansıtır. Özetle; veri analizi, araştırmacının, araştırma sorusunu cevaplamak için kullandığı süreçtir (Merriam, 2009).

Nitel çalışmada veri toplama sırasında, görüşmeler yoluyla elde edilen metinler biriktirilir. Bu metinlerin, analiz için bir bilgisayar belgesine dönüştürülmesine ihtiyaç duyulur. Burada alınan ses kayıtlarının veya saha notlarının okunması ve yazıya dökülmesi söz konusudur (Creswell, 2012).

Araştırmacı verileri okuyarak verilere aşinalık kazanmaya çalışır. Veri toplama aşamasının yaklaşık dörtte üçlük kısmında, araştırmacının, verilerin tamamını okumak, tekrar okumak ve veriler hakkında düşünmek suretiyle verinin genişliğine dalması önerilmektedir. Veriye dalma aşamasında (data immersion phase) araştırmacı verileri ve edindiği bulguları başkalarıyla konuşup tartışmalıdır. Başkalarıyla verileri hakkında konuşmak, araştırmacıya verileri anlamlandırma ve çeşitli yorumlar üzerinde düşünme konusunda yardımcı olur (Tracy, 2013). Araştırmacı verilerini analiz ederken, çalıştığı olgunun önemli özelliklerini sınıflandırmak ve karşılaştırmalar yapmak için kavramsal araçlar yaratmaya çalışır. Bu, verilerin detaylı ve karmaşık oluşundan çıkıp, hedef için en belirgin olan özellikleri özetlemesi sürecine gidişidir (Dey, 1993). Araştırmacı verilerini önceden biçimlendirip etiketlediye veri hazırlama işlemi de hafifleyecektir (Tracy, 2013). Bu çalışmada, araştırmacı 9 kişi ile yapılan görüşmelerin ses kayıtlarını bizzat görüşmeleri bilgisayara aktarma yolu ile deşifre edilerek metne dönüştürmüştür. Herbir görüşmenin transkripti yaklaşık 10 sayfa sürmüştür. Araştırmacı metinlere aşinalık kazanmak için önce ön okumalar yapmış, önemli gördüğü yerleri işaretlemiştir. Daha sonra, herbir görüşme için açık kodlama sürecine girilmiştir. Açık kodla yapılırken satır satır kodlama yöntemi tercih edilmiştir. Satır kodlama tüm cümlelerin teker teker okunup araştırmacının o cümleyi açıklayan ve soyutlayan en iyi kodu yazdığı süreçtir. Bu süreçte araştırmacı 248 kod elde etmiştir. Tüm açık kodlamalar bittikten sonra ikinci düzey kodlama de denilen eksen kodlamaya geçilmiştir. Eksek kodlamada açık kodlamada elde edilen kodlar belli bir rasyonel ile kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmaktadır. Örneğin, “okul dönüşümünün öğretmenlere olan etkileri” kategorisi, üç temel kategori altında incelenmiştir; kültür

dersi öğretmenlerine yönelik etkileri, meslek dersi öğretmenlerine yönelik etkileri, iş doyumunda ve motivasyonda değişimler şeklindedir. Bu kategori ve alt kategoriler eksen kodlama sonucunda ortaya çıkmıştır. Kategoriler ortaya çıktıktan sonra oluşan fotoğraf bize okul dönüşümü fenomeninin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı konusunda bir açıklama ortaya koymuş olmaktadır.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik nicel araştırmalarda olduğundan daha farklı bir anlam taşımaktadır. Çünkü nitel araştırmada olgu ve olayın *niteliği* önemlidir. Nitel araştırmanın yaslandığı temel felsefe, *gerçeklerin* bireylere ve içinde bulunulan zaman ve mekana göre değişim içinde olduğudur. Subjektif ve fenomenolojik bu yapı, araştırmanın da benzer gruplarda dahi tekrarlanması (nicel araştırmanın tekrarlanabilirlik ilkesine karşın) aynı sonuçlara ulaşılmasını mümkün kılmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bundan dolayı, bu araştırmanın sonuçları ne öğretmenlerin tamamına, ne de okul dönüşümü yaşayan öğretmenlere genellenemez. Öznel, derinlemesine ve niteliksel bir olgu çalışması olması nedeni ile tespitlerde bulunulabilir.

Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmanın niteliğini artırıcı ölçütleri güvendiğimize kavramıyla açıklamaktadır. Güvendiğimize (trustworthiness) inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ölçütleri ile sağlanmaktadır.

İnandırıcılık: Araştırma sonucunda elde edilen bulguların nitel araştırma çerçevesinde güvenilebilir olması, inandırıcı olması gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için kullanılan yöntemler arasında araştırılan çevrede yeterli süre kalmak, katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurmak, farklı kaynak, yöntem, araştırmacı ya da kuram kullanarak üçgenleme yapmak yer almaktadır (Creswell, 2013). İnandırıcılığı artırmak için, araştırmacı katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlamak adına, görüşmeleri sohbet havasında gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların mülakat için gönüllü olmaları da görüşmelerin samimi olmasını artırdığı düşünülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde özellikle geniş zaman ayrılması, onlara en uygun zamanın tespit edilmesi ve görüşme için randevu oluşturulması ve bu randevu saatine uyulmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle daha detaylı ve hatıraların derinine inebilecek zaman yaratılmasına çalışılmıştır. Süreçte uzman görüşünden faydalanılmış, hem tez danışmanı, hem nitel araştırma

alanına hakim doktora öğrencisi Gülşen Özgen ile bulgular paylaşılmıştır. Tüm kodlamalar bittikten sonra, katılımcı öğretmenlerden Ö1 ile kodlar hakkında konuşulmuş, ondan fikir alınmış ve tartışılmıştır. Bu şekilde katılımcılar da sürece dâhil edilmiştir.

Aktarılabirlik: Nicel araştırmalarda dış geçerlik kavramına karşılık olarak kullanılan aktarılabirlik elde edilen bulguların farklı bağlam ve çevrelere ne düzeyde genellenebileceği anlamına gelmektedir. Lincoln ve Guba (1985) aktarılabir bir araştırma için yapılan çalışmanın detaylı bir şekilde raporlandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bir başka deyişle araştırma detayları açık ve net şekilde sunulmalıdır. Bu nedenle mümkün olduğunca katılımcı ifadelerine yer verilmeli, çalışılan bağlam ile ortamlar hakkında ayrıntılı tanımlamalar yapılmalı ve süreç hakkında geniş bilgiler ortaya konmalıdır (Sheperis, Young ve Daniels, 2009). Araştırmada aktarılabirliğin sağlanması için katılımcıların görüşmelerinden elde edilen direkt alıntılara yer verilmiş; bu alıntılar elde edilen temalar bağlamında ayrıntılı olarak yorumlanmıştır.

Tutarlılık: Lincoln ve Guba (1985) tutarlılık kavramını farklı araştırmacılar ya da farklı zamanlarda aynı araştırma kullanıldığında benzer bulgulara ulaşmak olarak açıklamaktadır. Araştırma süreci boyunca farklı araştırmacılarla çalışmak ya da denetmenlerin bulunması araştırmanın tutarlılığını arttıracak yöntemler arasındadır (Akt. Sheperis, Young ve Daniels, 2009). Nitel araştırmada tutarlılığı yakalamak adına araştırmacı nitel araştırma yöntemine hâkim, doktora düzeyinde araştırma yapan Uzm. Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen Zeynep Takmaz Öztop ile görüşmüş; araştırmanın başlangıcından bitişine kadar ve sonrasında kodlar, temalar ve kategoriler hakkında araştırmacılardan fikir almıştır. Bu şekilde araştırmanın rasyonelitesi ve iç tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Tez danışmanı denetmen olarak soruların geliştirilmesinden görüşmelerin yapımına, araştırma bulgularından yorumlanmasına tüm araştırma sürecini yönetmiştir.

Teyit edilebilirlik: Nicel araştırmada dış güvenilirlik olarak ele alınan bu kavram nitel araştırmada katılımcıların bağlamından bakılarak onlardan gelen bulgunun araştırma bulgularına yansması anlamına gelmektedir. Bir başka ifadeyle, araştırmacının sahip olduğu düşünce duygu ve yaşantılarının araştırma sürecinden bağımsız tutulması gerekmektedir. Fenomenolojik bir araştırmada bunu sağlamak için araştırmacı özdeşüm notları alabilir, akran yardımı alabilir ya da bir uzman desteğine gerek

duyabilir (Creswell, 2013; Sheperis, Young ve Daniels, 2009). Bu araştırma süresince, araştırmacının kendisi de dönüşüm yaşamış bir okulda çalışmış olması sebebi ile araştırmanın içeriğinden bağımsız kalması mümkün değildir. Bu açıdan soruların yazımı ve kodlamaların yapımı aşamasında bir öğretmen arkadaşı da görüşmeleri kodlamış, her iki kodlama arasında benzerlik oranı yüksek bulunmuştur. Böylece araştırma süreci bağımsız bir bakış açısından da incelenmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmayı yürüten araştırmacı-öğretmen olarak dönüşüm yaşamış bir okulda öğretmen olarak çalıştım (ancak şu an başka bir okulda yöneticiyim). Dönüşümü yakından yaşayan ve deneyimleyen biri olarak, süreçteki eksiklikler, geliştirilmesi gereken yönler ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında araştırmaya başlamadan önce zaten bir farkındalığa sahiptim. Bu süreçte yaşadığım özellikle zorluklar ve sıkıntılar, (tam da tez yazma sürecime denk gelmişti) “acaba benim konumunda ve durumunda olan öğretmenler neler deneyimliyor, neler yaşıyor, dönüşüm amacına uygun bir şekilde yürüyor mu, dönüşümün uygulayıcısı öğretmenler nasıl değerlendiriyor?” gibi sorular sormama yol açtı. Böylece bu araştırma ortaya çıktı. Araştırmacı-öğretmen olarak, yaşanan bu durumu (fenomen) hem deneyimleyen hem de gözlemleyen konumda yer aldığımı biliyordum. Bundan dolayı, araştırmaya başlarken sahip olduğum yargıları araştırma sürecime yansıtılabildim. Bu da araştırmanın her ne kadar nitel araştırmanın kısmen subjektif oluşu kabul görse de, yine de objektivitesine gölge düşürebilirdi. Konuya tamamen yanlı bir şekilde bakabilirdim. Ancak burada benim önyargılarımı törpüleyen, zaman zaman beni durduran ve düşündüren tez danışmanım ve öğretmen arkadaşlarım bu nitel araştırmayı ‘geçerli ve güvenilir’ hale getirmeye çalışmamda destek oldular.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde veri analizleri ve çözümlenmeler sonucunda Çalışma Grubuna Ait Değerler, Temalar, Alt Temalar, Kategoriler ve Kodlar açıklamalı olarak anlatılmıştır.

4.1. Temalar, Alt Temalar, Kategoriler ve Kodlar

Okul dönüşümünün öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve deneyimlendiği ile ilgili yapılan görüşmeler, veri analizleri ve çözümlenmeler sonucunda toplam 6 genel tema ortaya konmuştur. Bu genel temalar şu şekildedir: *Dönüşümün öğretmenlere olan etkisi, Okul iklimine yansımaları, Okulun fiziksel imkânlarında iyileşme, Okul akademik seviyesinde değişimler, Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine etkileri, Dönüşüm sürecinin işlevselliğidir.* Bu genel temaların altında kategoriler ve alt kategoriler bulunmaktadır.

4.1.1. Tema 1: Dönüşümün Öğretmenlere Olan Etkisi

Okul dönüşümünün öğretmenlere olan etkileri üç temel kategori altında incelenmiştir; kültür dersi öğretmenlerine yönelik etkileri, meslek dersi öğretmenlerine yönelik etkileri, iş doyumunda ve motivasyonda değişimler şeklindedir.

Bu tema ile ilgili kategori ve frekanslar Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1: Tema 1 Dönüşümün Öğretmenlere Olan Etkisi

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Kültür dersi öğretmenlerine yönelik etkileri	Dönüşümden önceki öğretmenlerin dışlanmış hissetmesi	2 (9)
	Tayin isteklerinin artması	4 (9)
	Kültür derslerinin önemsenmemesi	2 (9)
Meslek dersi öğretmenlerine yönelik etkileri	Meslek öğretmenlerinin atama seçeneklerinin artması	5 (9)
İş doyumunda ve motivasyonda değişimler	Normların açılması sonucu kadro problemleri	1 (9)
	Sisteme güvensizlik başlaması	1 (9)
	Ders saatinin azalması	2 (9)
	Öğrenci profilinin akademik ve davranışsal olarak düşmesi	7 (9)
	Öğretmenin istemediği okul türünde çalışmak zorunda kalması	4 (9)
	Sınıf mevcutlarının azalmasına bağlı motivasyon artışı	5 (9)

4.1.1.1. Kültür Dersi Öğretmenlerine Yönelik Etkileri

Değişim sürecinde okullarda meslek dersi öğretmenleri ve kültür dersi öğretmenleri (Türkçe, Coğrafya, Matematik gibi) arasında farklılıklar yaşanması kaçınılmazdır. Meslek liselerinde meslek derslerine yöneticiler, öğrenciler ve aileler daha fazla önem göstermektedir. Sanki kültür dersleri önemsizmiş gibi bir algı meydana gelmektedir. Araştırmada bu algı ortaya çıkmıştır. Bir örgüt olarak okulda değişim, yapı, süreç ve davranış değişmesi anlamına gelmektedir. Büyük ölçekli değişimlerde, örgütsel düzenin bozulmasından sonra dengenin sağlanması, okuldaki öğretmenlerin bu süreçte sürekli öğrenmelerini ve uyumunu gerektirmektedir (Balcı, 1995). Gordon (1995), örgütlerde değişime direncin bireysel kaynaklarını güvensizlik, sosyal kayıp ihtimali, ekonomik kayıp, zahmet, kontrol korkusu, beklenmeyen tepkiler, toplu muhalefet, baskı tehdidi ve eksik bilgi olarak saymaktadır (Akt. Töremen, 2002). Araştırmada okul dönüşümü deneyimleyen öğretmenler çeşitli duygusal ve sosyal tepkiler vermiştir. Dönüşümden sonra, kültür dersi veren öğretmenler, okullarında meslek derslerine daha fazla önem verildiğini hissetmiş; bu durum da onların kendilerini dışlanmış hissetmelerine yol açmıştır. M1 bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“...Ama şöyle bir şey oldu (...) okulun kurulduğu yıllarda çalışmaya başlayan öğretmenler meslek dersi öğretmenlerinin sayılarının artmasıyla - ve haliyle bunların girdikleri ders saatleri de farklı- bu öğretmenlerin daha fazla görev alıp işte ne bileyim bazı organizasyonları onlar yürüttüğü, yetki ve görev verildiği için, bazıları bozuldu açıkçası (...) Yönetim tarafından öyle çünkü okulun yönetimi de değişti, okulun müdürü ve müdür yardımcıları da değişti ve müdür yardımcıları da yine meslek dersi öğretmenlerinden oluştuğu için haliyle kendi zümreleri ile iletişimleri daha kolay (oldu), o yüzden kendilerini biraz dışlanmış hissettiler.”

Meslek lisesine dönüşen okullarda, meslek derslerinin ağırlıkları artmakta; bundan dolayı kültür dersi öğretmenleri, kendi derslerinin önemsenmediğini hissetmektedir. K1, *“meslek öğretmenleri meslek derslerini öğretiyor, çocuk da doğal olarak kültür derslerine daha az ağırlık vermeye başladı.”* Yine K1, bunun kendisinin motivasyonunu düşürdüğünü belirtmektedir:

“Bende motivasyonumu acayip düşürdü. Çünkü verdiğimi almıyor, almak istemiyor, karşı çıkıyor, yani, çocuk o kadar boş ki, resim dersinde atıyorum, ‘ben diyor Kur’an dersi görmek istiyorum diyor’. Mesela ‘benim için boş geçen bir ders’ diyor. Ben böyle öğrencilerle de karşılaştım dosya taşımak istemiyor kalem taşımak istemiyor gelmek istemiyor Ben branş olarak inanılmaz derecede motivasyonum düştü.”

Öğrencinin derse isteksiz olması, önemsememesi ve farklı dersleri öncelediğini belirtmesi öğretmenlerde motivasyon düşüklüğü, ilgi kaybı gibi durumlara yol açabilmektedir.

Dönüşüm esnasında kültür öğretmenlerinin önemsenmeme duygularının yanında, meslek derslerinin gölgesinde hissetmeleri, onların okuldan tayin istemelerine yol açmıştır. Bu durumu üç farklı katılımcı, üç farklı okuldan şu şekilde aktarmaktadır.

“Meslek lisesine dönüştürüldükten sonra kendisini orada mutlu ya da iyi hissetmeyen, akademik açıdan kendini başarılı hissetmeyen öğretmenler de en yakın zamanda tayin isteyip farklı yerlere gittiler” (Z1).

“...güçlü gördüğüm kadın hocalar da teker teker okuldan ayrıldılar. Okulda bir süre sonra tek kaldım” (R1).

“En temelde sorunlardan bir tanesi, okul türü değiştikten sonra okula ait bu bölümün ilgili hocalarının eksik olmasıydı. Yani öğretmenlerin bir kısmı burada işte ders saati olmadığı için tayin istediler” (A3).

Tahmin edilebileceği üzere, kurumda yaşanan motivasyon düşüklüğü, kendini kuruma ait hissetmeme, problemlerin çözümsüz kalması gibi sebepler kişilerin kuruma ait olumlu hislerini kaybetmesine neden olmakta; bu da kurumdan ayrılma, iş bırakma gibi taleplerin olmasına yol açmaktadır.

4.1.1.2. Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Etkileri

Kültür dersi öğretmenlerinden farklı olarak meslek dersleri öğretmenlerine etkisinin öğretmenler tarafından daha olumlu algılandığı görülmektedir. Bu olumlu etki meslek dersi saatinin artması ile birlikte artan öğretmen ihtiyacıdır. Bu da dönüştürülen okullara öğretmen atanmasını gereklilik sağlamaktadır:

R1: “büyük bir ihtimalle gelen arkadaşlar için, meslek dersi hocaları için tayinleri çıkabilecek bir okul oluşmuş olabilir”

A2: “...artısı meslek dersi öğretmenlerine oldu ve bunlar da çok işe alınmış oldu, bunlar daha çok yerlerde kullanılmış oldu, artısı dönem itibariyle meslek dersi öğretmenleri idareci yapıldı”

K1: “Meslek öğretmenleri için bir iş kapısı olarak oldu Eskiden meslek öğretmenleri açıkta bekleyip sözleşme olarak bazı okullarda doldururken (...) şimdi bütün olan öğretmenler iş bulurlar yani..”

Hatta meslek öğretmeni ihtiyacı o kadar arttı ki, okullara dışarıdan ücretli öğretmen alınmasını sağladı. A3 okulları meslek lisesine dönüştükten sonra meslek lisesi öğretmenlerine ihtiyaç duyduklarını *“Okul türü değiştirdikten sonra meslek hocalarının bir kısmı ücretli görevlendirmeye çalışmaya başladı. Yani yeteri kadar kadro olmadığı için dışarıdan ücretli öğretmen aldık.”* Şeklinde ifade etmektedir.

4.1.1.3. İş Doyumunda ve Motivasyonda Değişimler

Okullarda yaşanan bu köklü değişim, öğretmenlerin iş motivasyonlarını ve meslek doyumlarını etkilemiştir. Çoğu öğretmen yaşanan bu değişimdeki aksaklıklardan iş doyumlarının azaldığından yakınmıştır. Dolayısıyla bu tema, dönüşümün

öğretmenler üzerindeki etkisinin en önemli tema'sıdır. Çünkü doğrudan duygulara ve yaşantılara dokunmaktadır.

Bu temanın ilk iki kategorisi, gereksiz normların açılması sonucu kadro problemlerinin yol açtığı motivasyon düşüklüğü ve sisteme karşı güvensizlik duygusunun ifade edildiği kategorilerdir. Bu durumlardan yalnızca R1 rahatsız olduğunu ifade etmiş olsa da, bir önceki kategori olan “*Meslek öğretmenlerinin atama seçeneklerinin artması*” kategorisinde öğretmenlerin bazı normları gereksiz olarak gördükleri ve yine “*Sisteme karşı güvensizlik*” kategorisinde katılımcıların güvensizlik ve rahatsızlıklarını jest, mimik ve ses tonlarından araştırmacı tarafından hissedilmiş; ancak R1 dışında hiçbir katılımcı bunu direkt ifade etmemiştir:

“... hatta bizim zümremizde 4 kişilik norm olduğu halde ve biz de 4 kişi olduğumuz halde, 4 tane daha norm açıldı bize ve tepeden düşme 4 tane daha edebiyatçı geldi ve biz bunların da bilinçli yapıldığını düşündük ve hala da bu şekilde düşünüyorum. Bu tip haksızlıklara da ilk zamandan itibaren uğramamız çok üzücüydü ve beni de bu durumda çok üzdü.”

Öğretmenlerin motivasyonunu düşüren bir diğer durum, yukarıdaki kategori ile de ilişkili olabilecek ders saatlerinin azalması durumudur. Okullar düz liselerden meslek liselerine dönüştürüldükten sonra, özellikle kültür dersleri öğretmenleri kendi derslerinin sayısının azaldığını belirtmiştir. K1, dönüşümün dezavantajlarından bahsederken “*Biraz ders saatlerimiz azaldı. Dezavantaj olarak onu söyleyebilirim. Meslek dersleri eklendi. Çünkü program tamamen değişti.*” demiştir. Öğretmenler, ders saatlerinin kendi istekleri dışında düşürülmesinden rahatsızlık duymaktadır. Çünkü ders saati azaltılması durumu iki şeye yol açmaktadır: İlki maddi olarak bir düşüş, ikincisi ders saati dolmayan öğretmenin farklı bir okulda daha görevlendirilmesi. Her ikisi de bir öğretmen için istenmeyen durumlardandır. A3 de bu durumun okullarında yaşandığını ifade etmiştir: “*Okul türü değiştikten sonra öğretmenlerin bir kısmı burada işte ders saati olmadığı için tayin istediler, başka okullara gittiler.*”

Akademik başarı, öğretmenin sınıfta kendini anlaşılmış ve değerli hissetmesine yol açabilmektedir. Ancak dönüşümden sonra öğrenci profilinin akademik ve davranışsal olarak düşmesi, öğretmenler tarafından motivasyon düşürücü bir durumdur. Bu bağlamda K1, öğrencilerin akademik olarak başarısız olduklarını merkezi sınavla

herhangi bir liseye yerleşemediklerine ve bundan dolayı zorunlu bir şekilde meslek lisesine yerleştiklerine bağlamaktadır;

“...(Meslek lisesine) dönüştürüldükten sonra bu daha da düştü, kapasite daha da düştü. Çünkü neden? Hiçbir yere giremeyen, Anadolu Lisesi'ne giremeyen, (sınavlı) meslek lisesine giremeyen öğrenciler, genel liseye kaydedilmesi gereken öğrenciler okulumuza geldi...”

Aynı durumu M1 de kendi okulunda gözlemlemektedir:

“...okula başladığım yıllarda 9. Sınıfa giriyordum, dokuzların akademik başarısı düşüktü ama dönüşüm sonrası ilk gelen öğrencilere kıyasla yine çok iyiydi. Fakat genele istinaden yine düşüktü ama 11. ve 12. sınıflar çok iyiymiş bunu da onların dersine giren öğretmenlerden duymuştum, şu anki dönüşüm sonrası 11 ve 12 olan öğrencilerle kıyaslanmayacak kadar iyiymiş.”

A2, kendi okulunda dönüşüm öncesi ve sonrasında öğrenci akademik başarısını kıyaslarken, “Okul dönüşümü öncesi okulumuz üniversite sınavında İstanbul başarı sıralamasında 12. oldu ama meslek lisesine dönüştürüldükten sonra nerede döküntü öğrenci varsa okula gelmeye başladı, öğrenci profili çok değişti akademik başarı bayağı düştü” diyerek, akademik başarının değiştiğinden bahsetmiştir. Öğrenci akademik başarısının düşüklüğünün, bir matematik öğretmeni olarak ders anlatma hevesini düşürdüğünü “Yani ders anlatmaya seviyesi çok düşük ve matematik anlatmaya elverişli olmayan sınıf ve öğrenciler beni etkiledi” sözleriyle açıklamıştır. A2, bununla ilgili olarak şu örneği vermiştir:

“Ben 11. Sınıflarda düz bölme sordum; 112 yi 12 ye bölün sorusu sordum ya, o kadar seviye düşük. Ben 12'lere derse girdim, bölmeden başladım, çarpım tablosundan başladım. çocuk toplama yapamıyor, çarpma yapamıyor, bölemiyor. (...) 11. sınıf yani bırak sen mesleki doyumunu, kendi konularımı anlatamıyordum.”

A2'ye göre, dönüşümden sonra gelen öğrencilerin akademik başarıları, matematik dersi özelinde ilkokul öğrencileri seviyesindedir ve bu durumda bir öğretmenin motivasyonundan bahsetmek mümkün olmamaktadır.

Tarih öğretmeni Y1 de, öğrenci başarısının, derse ilgili olup olmamasının ve davranışlarının, öğretmenin motivasyonu üzerinde etkileri olduğunu belirtmektedir:

“Meslek tatmin sınıf düzeyleri ile ilgili, doğrudan alakalı, öğrenci grubu çok önemli. Çünkü yaptığın işin karşılık bulması, amacına ulaşması.. Sen orada bir öğretmen olarak bir görevin var, vermek istediğin bir ders var, ama o çalıştığın grubun seviyesi düştükçe sen de haliyle yaptığın işten keyif alamıyorsun. Bu beraberinde tatminsizlik, mutsuzluğu getiriyor yani. O yaptığın iş bir noktadan sonra sana eziyete dönüşmesin (...) Öğrenci algı ile geldiği ve o anlayışla geldiği zaman zaman zaman iş doyumunu olumsuz etkiliyor bir öğretmen olarak.”

A1 ise, okulun dönüşümden önce ve sonra, öğrenci akademik başarısı açısından bir farklılık olmadığını; ancak öğrencilerin farklı fikirlere daha açık olduğunu ve sosyal açıdan daha iyi olduklarını belirtmektedir:

“Şimdi okulun (dönüşüm) öncesi öğrenci bazında bakarsak başarı seviyesi aslında hemen hemen aynı. O zaman da öğrencilerin başarı seviyesi çok yüksek değildi, sosyal anlamda daha vizyonlu çocuklardı yani konuşabileceğin bir şeyler anlatabileceğin çocuklardı. Şimdi o yok maalesef.”

Dönüşüm sonrasında, öğretmenlerden bir kısmı, dönüşümden memnun olmadıklarını, tayin istemelerine rağmen, tayinlerinin çıkmadığını, bundan dolayı istemedikleri okul türünde çalışmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir.

“Ben tayin istiyorum bu okuldan gitmek istediğim için. Tayin de çıkmıyor. Çünkü Kadıköy’de oturuyorum. O çevrelerde bir okulda olmak istiyorum ama zor açıkçası. İmam hatipte çalışmak isteyen bir öğretmen değilim. biz çalışırken burası imam hatip oldu. Kimse bize sormadı, biz imam hatip oluyoruz, siz de ister misiniz diye kimse sormadı. Bu da bir yanlış bence o zaman motivasyonum düşüyor. Çünkü istediğim bir sistem değil, ben bu sistemde ders vermek istemiyorum. Ama yapabileceğimiz bir şey yok. Elimden geleni bu öğrenciler için yapmaya çalışıyorum.” (A1).

A1, meslek lisesi türlerinden imam hatip lisesinde çalışmak istemediğini, ancak tayin istemesine rağmen, tayininin çıkmadığını ifade etmektedir. Kadıköy gibi merkez ilçelerde okulların kadrolarında öğretmenler sık yer değişikliği yapmadıklarından, genelde öğretmenlerin tayin istekleri karşılanmamaktadır. A1 de, yaşadığı yerden uzakta bir okula gitmek istemediği için, zorunlu olarak bu okulda

çalışmaya devam etmektedir. Hem istemediği bir okul türünde çalışmak, hem de dönüşümün kimseye sorulmaksızın, politikalar çerçevesinde gerçekleştirilmiş olması, A1'in iş motivasyonunu düşürmüştür.

Ö1, kendi okulunda motivasyon düşüklüğü yaşayan öğretmen arkadaşlarının olduğunu bilmektedir: “Özellikle dönüşüm esnasında orada meslek lisesi başlığı altında çalışmak istemeyen arkadaşların ciddi anlamda motivasyonlarını düşürdü.”

Y1 de, aynı A1 gibi, bu okulda istekli olarak çalışmadığı için, çalışma motivasyonunun, isteyerek gelenlere göre daha düşük olduğunu; ancak her şeye rağmen, işine profesyonel yaklaşması gerektiğini ifade etmektedir:

“Ama ben öğretmenim, bir eğitimciyim, hepsi öğrenci, hepsi öğretmen ve öğrenciler arasında ayırım yapmam kesinlikle. Bu konuda aklımda bir şey oluşmadı. Ben buraya istekli olarak gelseydim, bu çok daha farklı. İş yapma güdüsü daha şiddetli olabilirdi.”

Z1'e göre, bir okulun aniden dönüşüm geçirmesi, öğretmenlerin istemediği bir durum olabilir ve dönüşümden sonra bu okulda çalışmak istemeyen öğretmene saygı duyulmalıdır: “Yani ben meslek lisesinde çalışmam şeklinde düşünen öğretmen arkadaşlarımız da olabilir, onları da saygı ile karşılamak gerekiyor. Onlar için bir dezavantaj yani durup dururken meslek lisesi olması belki.”

Dönüşümden sonra öğretmenlerin motivasyonlarını artıran önemli etken sınıf mevcutlarının azalması olmuştur. Çünkü sınıf mevcudunun azalması ile birlikte, öğretmenlerin sınıf yönetimleri kolaylaşmaktadır. Sınıfta öğrencilerin dikkatlerinin toparlanması, disiplin sorunu yaratan öğrenci sayısının düşmesi, öğretmenin sınıf yönetim becerisini artırarak dersi daha iyi işlemesini sağlamaktadır. Akın ve Koçak'ın (2007) yaptığı araştırma da göstermiştir ki, sınıf yönetimi becerisi artan öğretmenin iş doyumunu da artmaktadır.

“...kesinlikle büyük etkileri var burada tek avantajımız bu okuldaki tek avantajımız kayıtlar az olduğu için sınıf sayılarımız az ama mesela sınıf sayıları kalabalık olsa daha da çok yoruluruz bence (...) Daha az bir mevcudu var ama kıyasladığımız zamana evet yani sınıflarda dur, otur olayı biraz daha azaldı eskiye göre.” (A1)

Öğretmenler için artan motivasyon, öğrenciler için de avantaja dönüşmektedir:

“...mesela dönüşmeden önce sınıf mevcudu çok fazlaydı dönüşüm sonrası mevcut azaldı (...) daha iyi oldu öğretmenler için de, öğrenciler için de daha iyi oldu durum.”

A3'e göre, öğretmenle birebir iletişimde olma ve okulun fiziksel imkanlarını daha rahat kullanma gibi durumlar öğrenciler için olumludur.

“...öğrenci sayıları azalınca sınıfta öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaldı. Bu durum sınıf yönetimini kolaylaştırdı. Sınıfta 20 civarında öğrenci var, daha önce bu sayı 35'lerdeydi; dolayısıyla öğrenciler için daha az kişilik sınıflarda öğretmen ilgisi ile belki karşı karşıya kaldı. Onun dışında okul mekanlarını kullanma açısından; aslında işte kütüphane, spor salonu, kantini kullanma açısından...”

4.1.2. Tema 2: Okul İklimine Yansımaları

Okul dönüşümünün okul iklimi üzerindeki etkilerinin öğretmenler tarafından algılanış biçimleri dört temel kategori altında incelenmiş ve okul iklimine yansımaları ile ilgili kategori ve frekanslar Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2: Tema 2 Okul İklimine Yansımaları

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Öğrenciler arası iletişim problemleri	Eski/yeni öğrenci ayrımı	2 (9)
	İki okul türü öğrencileri arasında iletişim sorunları	6 (9)
Tek cinsiyet/Karma eğitim farklılıkları	Tek cinsiyetli eğitimin erkek öğrencilere olumsuz etkisi	4 (9)
	Tek cinsiyetli eğitimin sosyal gelişime olumsuz etkisi	5 (9)
Öğretmenler arası ilişkilerin dinamiği	Alınan kararlarda meslek öğretmenlerinin ön plana çıkması	5 (9)
	Öğretmenler arası kutuplaşma	7 (9)
	Farklılıkları tanıma avantajı	2 (9)
	Dönüşümden önce okulda bulunan öğretmenlerin öncelik istemeleri	3 (9)
Yönetimsel sorunlar	Farklı bir profili yönetme zorluğu	1 (9)
	İdareci yer değişikliklerinde artış	1 (9)
	İdari yönetimin değişmesi ile uyum sorunları yaşanması	1 (9)

4.1.2.1. Öğrenciler Arası İletişim Problemleri

Okul yalnızca akademik faaliyetlerin yapıldığı bir yer değildir. Arkadaşlığın ön planda olduğu ergenlik çağındaki lise öğrencileri açısından sosyalleşme işlevi de görmektedir. Bu açıdan okul ikliminin güvenli ve sosyalleşme açısından uygun olması önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin okul iklimi ile ilgili yaşadıkları durumların etkilerinden bahsetmiştir.

Okul dönüşümü, okulun mevcut öğrencileri ve dönüşümden sonra okula gelen öğrenciler olmak üzere iki grup öğrencinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu iki farklı grup ile ilgili hem okul idaresinin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin farklı tutumlar sergilemelerine yol açmıştır. Öğretmenlerin ya da okul idarecilerinin öğrencilerden bir kısmını kayırdıkları yönünde öğrenciler arasında şüpheler ve eleştiriler olmaktadır. A3'ün okulunda özellikle okul forması ve kurallara uyma gibi durumlarda, dönüşümden sonra gelen öğrenciler şikayetçidir:

“...mesela okul kurallarına uyma konusunda özellikle diğer öğrenciler nasılsa biz gideceğiz diye rahat davranıyorlardı, okul üniformasını giymiyorlardı okul kurallarına esnetme uymama gibi şeyler yaşıyorlardı. Yeni öğrenciler de bu anlamda ‘onlara şey yapıyorsunuz, okul kuralları konusunda çok üzerine gitmiyorsunuz ama bizim okul kurallarına uymamızı bekliyorsunuz’ o anlamda birtakım sorunlar yaşandığını hatırlıyorum.”

Ancak bu durum A3'e göre, sistemin henüz oturmamış olmasının (örneğin; eski öğrencilerin eski formayı, yeni öğrencilerin yeni formayı giymeleri gerektiği) yarattığı bir kafa karışıklığının sonucunda meydana gelmiştir. A2 de öğrencilerin eski/ yeni öğrenci farkının pek de olmadığını; aksine, kültür, akademik başarı, ders anlama kapasitesi açısından farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Bir başka deyişle, öğretmeni zorlayacak ya da okul iklimini etkileyecek olan şey, öğrencinin eski ya da yeni olması değildir.

“Aslında bu 3 yıl sürdü öğrenciler bir şekilde birbirlerinden koşturmuş sınıf farkı olduğundan dolayı ve bu kopukluk sadece 3 yıl sürdü. Yani 3 yıllık bir sorun okulu çok da etkilemez. Öğretmen eski öğrenci yeni öğrenci ayırımına girer, öğretmen sınıflara girmeye çalışır, kötü sınıflardan da kaçır, yani öğrenciler arasında çok çok kopukluk böyle olur. Öğrenci seviyeleri

arasındaki ve kültürleri arasındaki fark kültürler arasındaki fark ve dersi anlama ve anlamama farkı var.”

Okulun dönüşümünden sonra, okulda ortaya çıkan iki grup öğrenci farklılığı, öğrenciler açısından pek olumlu karşılanmamıştır. A3, eski öğrenciler ile yeni öğrencilerin durumunu “hancı-yolcu” metaforu ile açıklamıştır. Eski öğrenciler yeni gelenleri okulda kalıcı, asıl, ev sahibi olarak nitelendirmiştir. Bu da onların okula kendilerini ait hissetmemelerine dolayısıyla da motivasyonlarının düşmesine yol açmaktadır. Çünkü okula aitlik hissi, okuldan hoşlanma, eğitim etkinliklerine katılma, okula gönülden bağlılık gibi hislerle ilişkilidir. Bunlar öğrenmeyi artırıcı duygusal durumlardır (Fredericks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

R1 ve Z1, düz lise öğrencileri ve meslek lisesi öğrencilerinin kesinlikle kaynaşmadığını, asla birbirleriyle doğru düzgün oyun bile oynamadıklarını belirtmiştir. Onlara göre okulun öğrencileri iki ayrı kutupta yer almaktaydı.

“...yani aynı kurum içerisinde günün büyük bir çoğunluğunu aynı ortam içerisinde geçiriyorlar, böyle bir arkadaşlık, samimiyet, dostluk ruhu açıkçası oluşmadı. Aynı kurum içerisinde sanki birbirine izole edilmiş farklı mekanlardaymış gibi davranıyorlardı.” (R1)

Ö1 ise (imam hatip lisesine dönüşen bir okulda çalışan bir öğretmen) öğrenciler arasındaki çatışma ve kutuplaşmanın bir başka boyutunun öğrencilerin birbirlerini dini açıdan etiketlemeleri olduğunu ifade etmektedir : “*İmam Hatip öğrencilerine düz lise öğrencileri yobaz ve dindar diyordu, İmam Hatip öğrencileri de düz lise öğrencilerini onlar cehenneme gidecekler falan gibi tabirleri vardı.*” Bu durum, Ö1’e göre çalışma motivasyonunu düşürücü bir etkidedir.

Ancak M1 ve A2 okullarındaki öğrenciler arasında çatışma ya da kutuplaşma gözlemlenemediklerini belirtmiştir. Hatta A2, bu durum için farklı bir bakış açısı sunar: “*Ben görmedim. Aslında öğrenciler bunu çok takmıyor (...) öğrenci eğlenmeye bakar, sınıfı geçmeye çalışır.*” Ona göre öğrenciler bunu hiç önemsemez; okulda arkadaşlarıyla iyi zaman geçirmeye çalışır ve dersleri ile ilgilenir.

4.1.2.2. Tek Cinsiyet/Karma Eğitim Farklılıkları

Sosyalleşmenin bir diğer yönü de, karşı cinsi tanımak, karşı cinsle hareket etmektir. Bu durumda okul ortamında, ergenlik çağında karşı cinse yönelik merak

duygularının ve birbirine saygılı cinsiyetlerin oluşması sağlanabilir. Dönüşüm yaşayan bazı okullar, tek cinsiyetli okul haline getirilmiştir. Tek cinsiyetli okulların amacı, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme biçimleri, ilgileri, önceki öğrenmeleri ve hazır bulunuşlukları açılarından farklı olmaları sebebi ile cinsiyetler için eğitimi özelleştirmektir (Parker ve Rennie, 2002). Yurtdışında yapılan çalışmalarda özellikle, matematik ve fen gibi derslerde erkek öğrencilerin kız öğrencilerin önüne geçmesini engellemek ve kız öğrencileri desteklemek amacı güdülmüştür (Gray, 1987). Ancak ülkemizdeki durum tam olarak bu amacı taşımamaktadır. Ülkemizde meslek liselerinde cinsiyete dayalı işbölümünü destekleyici bir eğitim anlayışı benimsendiğinden (Özkazanç, Sayılan ve Akşit, 2018); kız öğrenciler için meslek liseleri daha çok çocuk gelişimi, gıda teknolojisi, hazır giyim, kuaförlük, büro yöneticiliği ve sekreterlik; erkek öğrenciler için bilgisayar, makine, elektrik, inşaat gibi alanlarda teknisyen olmalarını sağlayan bölümlerden oluşmaktadır. Dikkat edilirse bu mesleklerin toplumsal cinsiyet rollerine göre ayrıştığı fark edilecektir. Ancak günümüz eğitim sistemleri toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyici bir biçimde değişim göstermektedir. Tek cinsiyetli eğitimin avantajları bulunsa da karma eğitim sistemi günümüz koşulları için gerekli görülmektedir. Jackson'ın (2002) yaptığı çalışmada, tek cinsiyetli eğitim sadece kızlar için olumlu etkileri olabileceği sonucuna varmıştır. Ancak, okullarda karşılaştığımız sorunlu maço erkek kültürü ile baş etmek açısından sıkıntı yaratmaktadır. Hatta, erkek sınıflarında bu gibi problemler daha fazla artabilmektedir. Erkek okuluna dönüşen bir okulda öğretmenlik yapan K1'in sözleri, Jackson'ın (2002) çalışmasıyla birebir örtüşen ifadeler içermektedir:

“... kızlar da gidince iyice içinden çıkılmaz oldu. Erkeğin olduğu bir toplumda (...) Ne oldu çalışmayan, öğrenci kapasitesi düşük, çok küfür zaten erkekler... Birbirleriyle yeterince argo konuşuyorlar kızlar olmadığı için doğal olarak, bu ekstra bir külfet getirdi kızların gitmesiyle.”

A1 de erkek okuluna dönüşen bir okulda kadın öğretmendir. Okulda kızların bulunmasını “medeniye” olarak değerlendirmektedir: “...kızların sınıfta olması o sınıfa bir medeniyet getiriyordu Şimdi o bu medeniyet yok sınıflarda maalesef.”

Ö1'in okulu tek cinsiyetli okula dönüştürülmeyip yalnızca sınıflar tek cinsiyetli duruma getirilmiştir. O da okulunda yaşanan bu durumu erkek öğrencilerin aleyhine, kız öğrencilerin lehine görmektedir. Erkek sınıfları, hem erkeklerin sorunlu

davranışları hem de dere giren öğretmenlerin zorlanmaları nedeniyle olumsuz bir şekilde değerlendirilmektedir. Kız sınıfları tek cinsiyetli olmanın dezavantajlarını nispeten telafi edebilmektedir. R1 ise, “*erkek öğrencileri çok daha kötüye gidiyor, karma eğitim erkek öğrenciler üzerinde çok daha olumlu.*” olduğunu ifade etmektedir.

Tek cinsiyetli eğitimin akademik ve kariyer gelişimi açısından öğretmenler tarafından nasıl algılandığının yanında, sosyal gelişim açısından nasıl algılandığı da araştırmada ortaya çıkan bir konudur. Araştırmaya katılan öğretmenler, özellikle karşı cinsi tanıma konusunda tek cinsiyetli eğitimin dezavantajlı bir durum ortaya koyduğunu belirtmektedir. R1 bu durumu, “*Karma eğitimin olmaması bir dezavantaj. Karma eğitim olmayınca çocukların cinsel gelişimi de maalesef sekteye uğruyor, sosyal gelişimleri sekteye uğruyor.*” şeklinde ifade ederken, Ö1, cinsiyetlerin birbirini tanımamasını, birbirlerine yabancılaşma olarak görmekte ve “*cinslerin cinsiyetlerin ötekini tanıması noktasında öğrenci bu duruma yabancılaşıyor ve bu öğrenci için bir dezavantaj*” olarak nitelendirmektedir. M1, tam da bu duruma örnek olabilecek şu örneği vermektedir:

“...erkek öğrenci açısından bakarsak evet şöyle bir olay duydum; kız öğrenci defter toplamaya geldiği zaman diğer çocuklar tarafından merakla izleniyordu, öyle söyleyeyim sınıfta bir kız öğrencinin olması hepsinin dikkatini çekiyordu dersi bölüyordu.”

Karşı cinslerin birbirlerini tanımama durumu, öğrencilerin karşı cinse dair merakını da güçlü tutmaktadır. M1’in verdiği örnekte, erkek sınıfındaki öğrencilerin dikkati kız öğrenci olduğunda aniden dağılmaktadır. Karma bir sınıfta, kız ve erkek öğrenciler bir arada olacağından birbirlerini tanıma fırsatı bulacaklardır.

Tek cinsiyetli sınıfların sınıf yönetimleri, karma sınıflara göre daha farklıdır. Stowe (1990), tek cinsiyetli eğitimin özellikle akademik açıdan öğrenciler faydalı olduğunu belirtse de, yalnızca kız ya da erkek sınıfların zorbalık ve idare edilebilirlik açısından problemli görmektedir. A1’e göre özellikle erkek sınıflarında bazen hadlerin aşıldığı durumlarla karşılaşmaktadır:

“...mesela muhabbet anlamında da, sınıf içi sadece derse yönelik değil, sınıfta eğlenmek de lazım. O anlamda da konuşmaları kısıtlamak zorunda kalıyorsun. Kızlar olmadığı için erkek çocuklar şey yapıyorlar, aşıyorlar”

biraz hadlerini, farkında olarak ya da olmayarak yapıyorlar bunu. Çünkü bir erkek muhabbeti denilen bir şey var. Onu bazen unutupuyorlar sınıfta bir kadın hoca olduğunu, bazen unutabiliyorlar yani.” (A1)

Tek cinsiyetli okullardaki kızların, başarı düzeyindeki güdüler ve özsaygıları, karma eğitim kurumlarındakinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Cherney ve Campbell, 2011). Ancak kız öğrenciler için avantaj olan bu durum, erkekler için dezavantajlı bir hale gelebilmektedir. Özellikle sosyal faaliyetlere katılım konusunda erkek öğrencilerin isteksiz oluşu, erkek liselerindeki faaliyetlerin aksamasına yol açabilmektedir. “...tiyatro yapmak işte ne bileyim, bir törende şiir okutacak bir çocuk bulamıyoruz (...) bu tarz şeyleri daha fazla seviyorlar. O yüzden kız öğrencilerin o eksikliğini arıyoruz. Çünkü erkek çocukları pek istemiyor..”(A1).

Genel olarak liselerin karma eğitilmiş olduklarında daha sinerjik olduğu, erkek öğrencilerin kız öğrenciler olduğunda biraz daha dikkatli iletişim kurdukları M1 tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

“...genel havasından bahsedecek olursak okulun kız ve erkek öğrencilerin bir arada olduğu biraz daha sinerjisi daha farklı. Bir okulda yani belki erkek öğrenciler, kız öğrenciler varken biraz daha kibarlaşıyordu, bilemiyorum okul dönüşümü sonrası erkek öğrenciler ağırlıklı olduğu için biraz daha kaba oldular havası değişti.”

Ertürk ve Keçecioğlu'nun (2012), öğretmenlerin iş doyumları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerinin tükenmişliklerini artırdığı görülmüştür. Aynı şekilde Özgen (2012) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki inançlarının üzerinde meslektaşlarının etkilerinin olduğunu öğretmenlerle derinlemesine görüşmeleri sonucunda ortaya koymuştur.

4.1.2.3. Öğretmenler Arası İlişkilerin Dinamiği

Sosyalleşme olgusu, öğretmenler açısından da önemlidir. Günlük yaşamın önemli bir bölümünün geçtiği okul ortamında öğretmenler profesyonel ilişkilerinin yanı sıra arkadaşlık ilişkileri ve sosyal faaliyetler de sürdürmektedir. Öğretmenler arasındaki yakın ilişkiler okul ortamına, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili duygu ve düşüncelerine yansımaktadır. Bu açıdan okul dönüşümü öğretmenlerin iş doyumları,

iş yerinde tükenmişlikleri ve mesleki inançları ve meslektaşlar ile ilişkilerinde farklılaşmaya yol açmıştır. Okul dönüşümü gibi, sıkıntılı ve stresli bir sürecin öğretmenler arası ilişkileri etkilememesi kaçınılmaz görünmektedir. Meslek öğretmenlerinin alınan kararlarda ön plana çıkartılması, okulun dönüşümden önce bulunan eski öğretmenlerinin öncelik istekleri ve öğretmenler arası kutuplaşmalar, öğretmenler arasındaki motivasyon düşürücü faktörler olarak araştırmada yer almıştır. M1, okulu meslek lisesine dönüştürüldükten sonra, meslek öğretmenlerinin ve girdikleri derslerin artmasıyla daha fazla görev aldıklarını, okuldaki bazı tören ve organizasyonları meslek öğretmenlerinin yürüttüğünü; bu durumun diğer öğretmenler tarafından pek hoş karşılanmadığını belirtmiştir. Hatta diğer öğretmenlerin iş motivasyonları üzerinde “*diğer kültür ders öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerinin biraz gerisinde kaldığını hissetmelerinin*” etkili olduğunu söylemektedir. R1, bir edebiyat öğretmeni olarak, meslek dersi öğretmenlerinin gölgesinde kalmaktan rahatsız olduğunu; çünkü edebiyat öğretmenlerinin okul için önemli ve yön verici bir grup olduğunu belirtmektedir:

“ilk geldiğinde meslek hocalarının çok fazla hiçbir şeye karışmazken daha sonra pek çok konuda etkin olmaya başladılar ve bizlerin fikri sorulmamaya başlandı ve bu da beni çok olumsuz etkiledi ve açıkçası içerledim bu duruma. Çünkü ben edebiyat öğretmeniyim ve edebiyat öğretmenleri genelde okulun lokomotifidir, en çok çalışan zümresidir ve kalabalık zümresidir. Genelde de bir arada dururlar ve okulun yönetiminde az çok söz sahibidirler. O yüzden meslek dersi hocalarının bu şekilde muamele görmeleri benim hoşuma gitmedi.”

Bayar (2015), örgütlerde çatışmaya neden olan faktörleri belirtirken, örgütteki kişilerin bireysel özelliklerinden bahsetmektedir. Görüş farklılıkları, iletişim engelleri, ortak değer ve görüşlerin olmayışı, değişen koşulların getirdiği yeni nitelikler kişilerden kaynaklanan başlıca çatışma kaynaklarıdır. Okul dönüşümünün, bu çatışma kaynaklarından birkaç tanesini birden içinde barındırdığı rahatlıkla gözlenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden R1, eski öğretmenler ile meslek lisesi olduktan sonra gelen yeni öğretmenler arasında çatışmayı artırıcı ve motivasyonu düşürücü kutuplaşmaların olduğunu ifade etmektedir:

“zaman içerisinde selam vermeme, hatta omuz atma hadiseleri bile işittim. Benim başıma gelmemesine rağmen... Tabii hiç olumlu etkilemedi, tabii

uçurum oluştu öğretmenlerin arasında, ne kadar iyi niyetle davranan olsa da, iki kutuptan da maalesef hiç olumlu etkilenmedi. Gittikçe de bu uçurum arttı, öğretmen kurul toplantılarında hakarete varan sözler işittik.”

Öğretmenler arası iletişimsizliğin, bireysel farklılıkların ve güvensizliğin sonucunda yaşanan örgüt içi çatışma, öğretmenlerin motivasyonunda ciddi düşüşler yaratabilmektedir. Ö1, bu çatışmaların çözüme ulaşması yerine, artan bir tansiyonla daha fazla derinleştikinden, bu durumun öğretmenin vakarına yakışmayacak seviyede olduğundan bahsetmektedir:

“bu iki öğretmen grup arasında bir gerilim oluştu ve bir kutuplaşma kamplaşma oldu, hatta bu yer yer böyle sıcak tartışmalara neden oldu. Bu tartışmalar o kadar da böyle akademik bir düzey olan tartışmalar değildi, çok sığ, böyle bir mahalle kavgası gibiydi.”

Ö1 ve R1’in okullarında dönüşümden sonra yaşanan bu çatışma durumundan diğerk öğretmenler “gruplaşma” ya da “iki grup arasında soğukluk” olarak nitelendirmiştir. Y1, belirgin bir çatışmadan ziyade, gizli bir gruplaşma gözlemlemektedir:

“Burada da ben sanki meslek hocaları (ile) kültür hocaları (arasında) bir şey var çok hissettirmemeğe çalışıyor, bu hani kamplaşma seviyesinde olmasa da belli gruplaşmayı görüyorum.”

M1 de aynı şekilde, net olmayan bir ayırmadan bahsetmektedir: “kendi aralarında zaman zaman yani çok sert bir ayırım değil ama çoğu zaman onlar kendi aralarında diğerkleri kendi aralarında takıldı.” Öğretmenler arasında aktif bir çatışma olmasa da, fikir ayrılığı ya da eski/yeni öğretmen farklılığı kaynaklı gruplaşma olduğuk, bir başka deyişle okul dönüşümünden sonra öğretmenler arasında birlik beraberlik duygusunun oluşmadığı rahatlıkla söylenebilir. Yeni gelen öğretmenlerle tanışmış, iletişim kurmuş ve sorun yaşamayan okulun eski öğretmenleri, kendi eski öğretmen arkadaşları tarafından eleştirilmekte; ‘aramızda yeni okula uyum sağlamış öğretmenler var’ gibi sözlere maruz kalmaktadır.

“Kısmen gruplaşmalar oluyor, eski okul tipini isteyen öğretmenlerle yeni okul tipini isteyen öğretmenler (arasında). ‘Yeni okula uyum sağlamış öğretmenler var aramızda’ gibi. Hani bu tarz cümlelerde kullanıldığı oluyor.”

K1 ise, okullarında öğretmenler arasında herhangi bir çatışma yaşanmadığından bahsetmektedir: *“Bizim okulumuzda çok fazla etkilemedi Biz zaten kadro olarak aynı kaldığımız için meslekçiler geldi, gelen meslekçiler de bize biraz ayak uydurdular.”*

Fullan’a (2001) göre, olumsuz bir kültüre sahip bir okulda değişime karşı direnme oluşabilir. A3’ün okulunda yaşadığı örnek tam da değişime direnç göstermenin okul kültüründeki olumsuz etkisini örnekler niteliktedir. A3, okulunda gruplaşma gözlemlemediğini ancak, okulda sıkıntılar ortaya çıktığında okulun eski öğretmenlerinin *“okulun kurucu öğretmenleriyiz bu okulun temel öğretmenleriyiz”* gibi çıkışmalarının olduğunu, yeni gelen meslek öğretmenlerinden öncelik sahibi olduklarını vurguladıklarından bahsetmektedir.

Örgüt kültürü içerisinde dönüşümden sonra kutuplaşmalar yaşanmış olmasına rağmen Z1 ve Y1 açısından durum olumsuz karşılanmamakta; aksine farklı görüş, inanç ve değerlerdeki insanları tanıma açısından bir şans olarak değerlendirilmiştir. Z1; *“öyle çok ciddi bir disiplinsizlik ya da bir anlaşmazlık söz konusu olmadı, tabii farklı fikirlere sahip öğretmenler de vardı”* diyerek okul kültürü içinde farklılıkların da olduğundan, bu farklılıkların çatışma, anlaşmazlık ya da okuldaki işleri aksatacak derecede olmadığından bahsetmektedir.

“Burada şu şekilde benim öznel değerlendirmelerim, karşı tarafla karşılaşmak onlarla sohbet etmek faydalı. Çünkü bir insanla bir şeyler paylaştığın zaman, konuştuğun zaman o insanın gerçek derdinde anlamış oluyorsun ama hep kafadaki yargılarla hareket etmişsindir. Ama o insanla vakit geçirdiği zaman onları da tanıyorsun birtakım yargıların değişiyor. Bu bağlamda demokratik kazanım da getirmiştir diye düşünüyorum. Bu anlamda faydalı olduğunu düşünüyorum insanı hem zenginleştiriyor hem de birtakım düşüncelerin kırılmasına da etki ediyor.” (Y1)

Y1’in vurguladığı şey, farklılıkların örgüt kültürüne, okul iklimine etkisi olmasından öte, kişilerarası ilişkilerde ön yargıları değiştirebilme, karşı tarafı olduğu gibi kabullenme ve her şeyden öte bir insan olarak görme becerisidir. Bu da okul iklimi içerisinde hoşgörüyü ve farklılıklara saygı değerlerini yerleştirir; okulun bu temel değerlerle daha güçlü olmasına fayda sağlar. Cheng’e (1993) göre, güçlü okul kültürleri öğretmenleri daha iyi motive etmektedir.

4.1.2.4. Yönetimsel Sorunlar

Okul dönüşümü, her şeyden önce yöneticilerin ve idari sistemin değiştiği bir durumdur. Dolayısıyla okulun nasıl ve kimler tarafından yönetildiği okul iklimine etki etmiştir.

Okul yöneticilerinin okuldaki rollerine bakılacak olursa 60'lı ve 70'li yıllarda program yöneticisi, 80'li yıllarda etkili okul ve eğitim lideri, 90'lardan itibaren ise değişim ve dönüşümün lideri şeklinde tanımlanmıştır (Hallinger, 1992'den akt. Beycioğlu ve Aslan, 2010). Okul idarecileri, okulda değişimi başlatan, yöneten ve amaçlara ulaştıran bir öncüdür. Bu bağlamda idarecilerin başarısı hem yeniliği gerçekleştirme cesaretine sahip olma hem de mevcut okul kültürüne hâkim olmalarına bağlıdır. Okul müdürleri, okul kültürüne liderlik etme ve desteklemekle yükümlüdür. Müdürlerin okuldaki başarıları, mevcut okul kültürünü bilmelerine bağlıdır (Çelikten, 2003). Okul dönüşümü esnasında bazı okullarda okul müdürleri değişmiştir. Dönüşümün kendinin yarattığı durumlar, okul müdürünün eski okul kültürünü bilmemesi ve yeni bir okul kültürü yaratmaya çalışması okulda çatışmaların ortaya çıkmasını kaçınılmaz kılacaktır. Z1, genel lise müdürlüğü ile meslek lisesi müdürlüğünün birbirlerinden farklı olduğunu, farklı okul türleri, kültürü ve öğrencisi olduğunu; ancak okul müdürünün bunların farkında olmadığını düşünmektedir:

“Bir meslek lisesi nasıl yönetilir, oradaki öğrencinin psikolojisi nedir? İhtiyaçlara nasıl karşılık verilir? Öğretmen arkadaşlarla nasıl irtibata geçilir, bunlarla nasıl konuşulur, nasıl amaçlar belirlenebilir, nasıl projeler yapılabilir... Bu konularla ilgili hiçbir fikirlerinin oldukları düşünmüyorum.”

Meslek lisesinde yetkin olamayacaklarını düşünen ya da aksine meslek lisesinde çalışmak isteyen müdürler, dönüşüm sürecinde yer değişiklikleri yaşamıştır. Bu değişimler bazen Z1'in dediği gibi isteyerek olmuş (*“en yakın zaman içerisinde istedikleri gibi diğer lise türlerine geçiş yaptılar”*), hem de A3'ün dediği gibi zorunlu (*“uzun yıllar okulda çalışmış olan idarecilerin hem de öğretmenlerin zorunlu bir şekilde değişimine yol açtı”*) olarak gerçekleşmiştir.

Okul idarecilerinin yaşadığı bu değişimler, okul idaresi ve öğretmenler arasında bazı uyum problemlerine ve çatışmalara yol açmıştır. Okulların değişimi ve dönüşümü

sağlayan, onu harekete geçiren ve yeniden yapılanmasını sağlayan güçlü okul müdürlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Bayar'a (2015) göre yönetim alanı ile ilgili belirsizliklerin ve yönetim şeklindeki farklılıkların çatışma yaratması kaçınılmazdır.

Y1'in aşağıdaki ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Ona göre bu değişiklik motivasyonunu düşürücü bir etkiye sahiptir:

“Öğretmen ve öğrenci profili değişiyor. Hatta okulun yönetim kadrosu değişiyor bu ister istemez belirli sıkıntıları getiriyor. Bu bende motivasyon düşüklüğüne yol açtı.” (Y1)

R1, okul dönüşümünden sonra okullarına gelen idarecinin baskıcı bir müdür olmasından rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir:

“Okul yönetiminde de değişiklikler oldu (...) Değişimden sonra ise dediğim dedik, mobing yapan, çok da hoşlanmadığım bir idareci ile karşılaştım. Bu da beni çok derinden etkiledi ve üzdü maalesef.” (R1)

A3 ise, oku dönüşümünden okulun temizlikçisinden öğrencisine, güvenliğinden öğretmenine, tüm okulun etkilendiğini; belirli bir zaman gerektiren bu çatışma ve uyum sürecinin tüm okul göğüslediklerini şöyle ifade etmiştir:

“Okul idarecilerinin sirkülasyonu, okul hizmetlileri, personeli, güvenliği aslında hepsi birden bu süreç içinde bu dönüşüm olaylarına şahitlik etti. Dolayısıyla uyum sağlama sürecini öğrencilerin yaşadığı gibi biz öğretmenler de yaşadık.” (A3)

4.1.3. Tema 3: Okulun Fiziksel İmkânlarında İyileşme

Okul dönüşümünün okulun fiziksel imkanlarında iyileşmenin etkilerinin öğretmenler tarafından algılanış biçimleri üç kategoride tanımlanmıştır: Eğitim öğretim araç gereç ve materyallerinde destek, okul binasında yenileme ve mevcutlarda azalma. Bu tema ile ilgili kavramlar ve frekanslar Tablo 4.3.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.3: Tema 3 Okulun Fiziksel İmkânlarında İyileşme

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Eğitim öğretim araç gereç ve materyallerinde destek	Eğitim materyallerine devlet desteği	2 (9)
	Materyallerin amacına uygun kullanılamaması	2 (9)
	Maddi imkanların artması	4 (9)
Okul binasında yenileme	--	4 (9)
Mevcutlarda azalma	--	5 (9)

4.1.3.1. Eğitim Öğretim Araç Gereç ve Materyallerinde Destek

Okul, farklı düzeylerde gelir ve giderleri olan büyük bir işletmedir ve okulun bütçesini yönetmek, okulun fiziksel birçok ögesi üzerinde etkilidir. Okul idarecilerinin bütçe düzenleme işlevlerini yerine getirmesi *okul merkezli bütçe anlayışı* anlamına gelmektedir. Okula kendi bütçesini düzenleme fırsatı ile birlikte okula harcamalarında esneklik kazandırma ve bu sayede okulun amaçlarına ulaşma konusunda daha etkin olacakları düşünülmektedir. *Okul merkezli bütçe anlayışı*, merkezden okula aktarılan kaynaklarla, okulun kendi kaynaklarını birleştirerek tasarruf edebilmedir (Boroza, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan devlet okulları okul merkezli bütçe anlayışına sahiptir. Ancak okul bütçesi her zaman esnek, geniş ve rahat yönetilmeyebilir. Okul dönüşümünden sonra meslek liselerinde, merkezden gelen kaynak artışı olmuştur. Maddi kaynaklar konusunda okul müdürleri öğretmenlerine esneklik tanımış ve onlara güven vermiştir. R1, okul müdürünün planlanacak etkinliklerde maddi konularda sıkıntı duymayacaklarını, okulun parasının olduğunu belirtmiş; *“müdürümüz para konusunda hiçbir sıkıntının olmadığını çalışmalarımızı yaparken kesinlikle parayı düşünmememiz gerektiğini söyledi.”*, Ö1, okulun dönüşümden önce para durumunun iyi olmadığını ancak dönüşüm sürecinde okulun desteklendiğinden bahsetmiş; *“dönüşüm öncesinde okulun ekonomik gücü kısıtlıyken dönüşümden sonra ekonomik anlamda pek problem yaşanmadı, sürekli milli eğitimden kaynak aktarıldı diyebiliriz.”*, A1, yine müdürün okul olarak ekonomik açıdan rahat olduklarını *“İmkânlar açısından mı, o kesin... ne istersek yapılabileceğini söylüyor müdür, parasal anlamda bir sıkıntı olmadığını söylüyor, önceki dönemlerde öyle değildi ama...”* sözleri ile vurgulamıştır.

Dönüşümün okullar için en olumlu tarafı, katılımcılara göre maddi açıdan desteklenmeleri olmuştur.

Teknolojinin getireceği fırsatlar ile öğrenme-öğretme sürecinin daha aktif bir hale gelmesi beklenmektedir (Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013). Bu doğrultuda MEB tarafından geliştirilen FATİH Projesi ile birlikte şunlar hedeflenmektedir: (1) eğitim ve öğretimde coğrafya farkı gözetmeksizin fırsat eşitliğini sağlamak, (2) okullarda kullanılan teknolojiyi geliştirip iyileştirmek ve (3) bilişim teknolojileri araçlarını öğrenme ortamının merkezine yerleştirerek öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek (MEB, 2012). FATİH projesi kapsamında öncelikli olarak liselere materyal desteği sağlanmıştır. Dönüşüm sağlanan okullara teknolojik materyal desteği sağlanmış (akıllı tahta vs) ve öğrencilere tablet dağıtılmıştır. Ö1 dönüşüm sonrası okullarına takılan akıllı tahtaların birçok faydasını gördüklerini ifade etmiştir:

“Okulumuz FATİH projesine dahil edilen ilk liselerden birisiydi, o yüzden akıllı tahtalarda internet erişimi gibi imkanlar sağlandı ve bu da ders etkileşiminde olsun, sınıf yönetiminde olsun, öğretmenlere birçok fayda sağladı.”

R1 ise, akıllı tahtalardan yalnızca dönüşümden sonra gelen öğrencilerin değil okuldaki tüm öğrencilerin faydalandığını ifade etmiştir. Bu da eğitim-öğretimde fırsat eşitliği ilkesinin yerine getirilmesini sağlamıştır.

Ancak materyal desteğinin sağlanması, teknoloji altyapısı ve bilgisi gerektiren bu materyallerin yetkin bir biçimde kullanılacağı anlamı gelmemiştir. Ö1 okullarındaki teknolojik materyallerin amaçlarına uygun olarak kullanılmadığından bahsetmiştir:

“Öğrenciler için yeni Fatih projesine adaptasyonu öğrencilerinde lehineydi, özellikle de zaten 9. Sınıflara, dönüşümün ilk yıllarında şu an devam etmiyor, fakat ilk senelerde tablet dağıtıldı ve bu tablet belki amacına uygun kullanılmadı.”

K1 ise, dönüşümden sonra sınıflarında son model araç ve materyaller olduğunu ancak akıllı tahtalar için gerekli altyapı olmadığından akıllı tahtaları kullanamadıklarını belirtmiştir:

“...akıllı tahta yoktu mesela biz akıllı tahta verdiler ama elektrik altyapı sistemi olmadığı için bize takamadılar (...) okulda inanılmaz derecede lüks bir ortam hazırlandı sınıflar o kadar güzel ve temiz ki...”

4.1.3.2. Okul Binasında Yenileme

Eğitim programlarının uygulanmasının sağlanması, insan kaynağının yanında programların niteliğine uygun okul binalarının ve ders araç gereçlerinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Okul binaları ve öğrenme arasında olumlu ilişkiler bulunmaktadır. Uygun fiziksel yapıların öğrenmeyi ve okul başarısını artırdığını göstermektedir (Akar-Vural ve Sadık, 2003). Okul dönüşümünden sonra okul binalarında yenilenme olmuştur. Araştırmaya katılan 9 öğretmenden 4’ü okullarının binasının yenilendiğini aktarmıştır.

“...bina küçükken daha büyük bir binaya geçildi, bu bina sürekli temizlendi, daha temiz bir binadaydık çevre düzenlemesi yapıldı peyzaj yapıldı.” (Ö1)

“Okulumuz birdenbire çok temiz bir okul oldu diğer okullara nazaran çok temiz bir okul haline geldi böyle bir avantajı oldu.” (R1)

“Değişti tabii ki inanılmaz değişti hem de her şey sıfır, sıralar sıfır yani...” (K1)

“Bina düzeldi işte. Gerçi bu daha önceden de biliniyordu böyle bir şey olacağı, dönüşümle alakalı değil, şu an temiz yani güzel bir okulda çalışıyoruz bina anlamında.” (A1)

Öğretmenler okulun hem hijyen hem estetik hem de son model oluşunu, dönüşümün bir avantajı olarak görmektedir. Yalnızca A1, okulunun zaten yenilemeye alınacağını, bunun dönüşümle ilgisi olmadığını belirtmiştir.

4.1.3.3. Mevcutlarda Azalma

Okulda yaşanan önemli değişimlerden bir diğeri de mevcutlarda azalma olmasıdır. Fiziksel kapasitenin artması, meslek liselerinin sayılarının artması gibi nedenlerle, dönüşümden önce olan yüksek olan sınıf mevcutları, dönüşümden sonra belirgin bir şekilde düşmüştür. Bu durum sınıf yönetimini artırdığı gibi, öğrencilerin okul ve eğitim imkanlarına daha rahat erişim sağlamaları için de avantaj olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden A2, A3, Y1 ve Ö1 mevcutların azaldığının altını çizmiştir.

4.1.4. Tema 4: Okul Akademik Seviyesinde Değişimler

Okul dönüşümünün okul akademik seviyesinde değişimlerin etkilerinin öğretmenler tarafından algılanış biçimleri üç kategoride ele alınmıştır: Meslek liselerine yönlendirilen öğrencilerin akademik seviyelerinin düşüklüğü ve başarılı öğrenci velilerinin meslek liselerine yönelmemesi, meslek lisesine isteyerek gelmeyen öğrenciler. Bu tema ile ilgili kavramlar ve frekanslar Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Tema 4 Okul Akademik Seviyesinde Değişimler

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Meslek liselerine yönlendirilen öğrencilerin akademik seviyelerinin düşüklüğü	--	6 (9)
Başarılı öğrenci velilerinin meslek liselerine yönelmemesi	--	2 (9)
Meslek lisesine isteyerek gelmeyen öğrenciler	--	4 (9)

4.1.4.1. Meslek Liselerine Yönlendirilen Öğrencilerin Akademik Seviyelerinin Düşüklüğü

Meslek liseleri ile ilgili akla gelen ilk problem, akademik başarının genel olarak düşük olmasıdır. Akademik başarıları düşük olan ve istedikleri alanlara giremeyen öğrenciler, akademik hayattan ziyade bir mesleğe sahip olma motivasyonu ile meslek liselerine yönelmektedir (Mumcu, Mumcu ve Aktaş, 2012). Adı geçen araştırmada, meslek lisesi öğrencileri, meslek lisesini tercih etme nedenleri arasında meslek liselerinde matematiğin daha az ağırlıkta olmasını saymaktadır. Ortaokuldan sonra liseye yerleşme istatistiklerine bakıldığında meslek liselerinin yüzdeleri dilimlerinin (sınavla alınanlar hariç), fen, sosyal ve Anadolu liselerinden sonra geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle, akademik başarının ölçüldüğü ve öğrencilerin buna göre sıralandığı lise geçiş sınavında meslek liseleri (istisnai bölümler hariç) diğer liselerin gerisinde yer almaktadır. Araştırmaya katılan 9 öğretmenden 6 tanesi, okul dönüşümünden sonra okulun meslek lisesi olmasından dolayı okulun akademik başarısının düştüğünü belirtmektedir.

4.1.4.2. Başarılı Öğrenci Velilerinin Meslek Liselerine Yönelmemesi

Eğitim Reformu Girişimi'nin 2010 yılında yayınladığı rapora göre, okulu terk oranının en yüksek olduğu lise türünün mesleki ve teknik liseler olduğu belirtilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2010). Meslek lisesi öğrencilerinin bu açıdan okula bağlılıklarının düşük olduğu söylenebilir. Bunun da nedenlerinden birini meslek lisesine isteyerek gelmemiş olmalarına bağlayabiliriz. Yukarıda da bahsedildiği gibi, meslek lisesi, gerçekten isteyerek giden öğrenciler dışında, genelde son olarak tercih edilen bir lise türüdür. Hatta bazen gitmek zorunda kalınan bir lise türü olabilmektedir. A1'in okulunda meslek lisesine isteyerek gelmeyen, mecburen, başka bir okula yerleşemediği için giden öğrencilerinin olduğunu söylemektedir: *“Ama çoğu da bilmeyerek mecburiyetten gelen çok öğrenci var.”* A2'ye göre, isteyerek gelmeyen öğrencilerin motivasyonları da düşük olmakta, öğretmenleri sınıf yönetim konusunda zorlamaktadır: *“...sıkıntı şu meslek lisesine gelmek istemeyen öğrencilerin buraya geliyor olması (...) bu öğrencilerin o okulda çok olması öğretmenleri de zorladı bence.”*

K1, bu gibi öğrencilerin meslek lisesinin müfredatında da zorlandıklarını, ancak eskisi gibi genel (düz) liseye gitmeleri gerektiğini vurgulamaktadır:

“Çünkü neden hiçbir yere giremeyen, Anadolu lisesine giremeyen meslek lisesine giremeyen öğrenciler normal genel liseye kaydedilmesi gereken öğrenciler (...) Niye Çünkü çocuğun başka gidecek yeri yok. Ne yapacak mecbur...”

Bazı öğrenciler de ailenin zorlaması ile meslek lisesine gelmiştir. M1, bu öğrenciler için okul dönüşümünün dezavantaja dönüştüğünü, çünkü, eğer okul dönüşmemiş olsa bu öğrencilerin genel (düz) liseye gidebileceklerini söylemektedir: *“Aile zoruyla gelmiş olanlar olabiliyor seçim şansının olmadığını söylüyor bu öğrenciler açısından dezavantaj...”*

4.1.4.3. Meslek Lisesine İsteyerek Gelmeyen Öğrenciler

MEB'in Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü (2018) raporunda mesleki eğitimin önceliklendirilmiş sorun alanlarından biri olarak ailelerin yükseköğretimdeki başarıyı çok önemsemelerine rağmen öğrencilerin yükseköğretim başarılarının düşük olması ve toplumda meslek liselerine dair olumsuz bir algının olmasıdır. Araştırmaya katılan

öğretmenlerden M1: “*Meslek liseleri velinin zihninde bir olumsuz imge oluşturuyor (...) çok başarılı öğrenciler için tercih edilen bir okul değil maalesef.*” sözleri ile ailelerdeki ve toplumdaki bu olumsuz algıyı aktarmıştır. Ailelerin algısı genelde başarısız öğrencilerin meslek lisesine gider şeklinde olduğu için, başarılı öğrencileri meslek lisesine gönderme konusunda isteksiz olmakta; bu da meslek liselerini başarısızlık paradoksuna sürüklemektedir.

4.1.5. Tema 5: Öğrencilerin Akademik Gelişimlerine Etkileri

Okul dönüşümünün öğrencilerin akademik gelişimlerine etkilerinin öğretmenler tarafından algılanış biçimleri iki kategoride ele alınmıştır: Kariyer sürecine etkileri, eğitim sürecine etkileri.

Bu tema ile ilgili kavramlar ve frekanslar Tablo 4.5.’te gösterilmektedir.

Tablo 4.5: Tema 5 Öğrencilerin Akademik Gelişimlerine Etkileri

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Kariyer sürecine etkileri	Meslek lisesi okumak isteyen öğrenciler için seçenek fazlalığı	2 (9)
	Genel lise öğrencilerinin okul değişikliği mecburiyeti	2 (9)
Eğitim sürecine etkileri	Öğrencilerin kafa karışıklığı yaşaması	2 (9)
	Öğrencilerin dönüşümü benimseyememesi	2 (9)

4.1.5.1. Kariyer Sürecine Etkileri

Okul dönüşümünün, özellikle genel liseden meslek lisesine olan türü meslek lisesini tercih eden ve yerleşen öğrenciler için olumu bir gelişme olarak görülmektedir. Meslekî ve Teknik Anadolu Liselerinde 54 alanda ve bu alanlar altındaki 199 dalda öğretim programı uygulanmaktadır (MEB, 2018). Genel liselerle karşılaştırıldığında ortaöğretimdeki program çeşitliliği gerçekten devasadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden A1 ve K1, okulun meslek lisesine dönüştürülmesini bu açıdan değerli ve önemli görmektedir.

Okul dönüşümü gerçekleştirilirken, bir yandan yeni okul türüne gelen öğrenciler 9. Sınıfa kayıt edilirken, diğer yandan eski öğrenciler peyderpey farklı okullara gönderilmiş; bazılarının ise mezun olmaları beklenmiştir. Tahmin edileceği gibi bu

durumda okulda iki farklı okul türü aynı anda eğitim-öğretime devam etmiştir. Z1, okulda yaşanan bu ikiliğin öğrencilerin kafalarında karışıklığa yol açmış, öğrenciler eski okul türünde mi devam edecek, yoksa yeni okul türüne mi uyum sağlayacaklarını kestirememiştir: *“Kurum içerisinde kılık kıyafet olsun, ders durumu olsun, bunlar da değişkenlik gösterdiği için çocukların neye ait hissettikleri konusunda kafaları karışıyordu.”* Eski öğrencilerin bu durumda kendilerini nasıl hissettikleri ile ilgili ilk temada bazı açıklamalara yer verilmiştir. Bu öğrenciler, eğitimlerini nasıl devam ettirecekleri konusunda endişeler yaşamıştır. *“Dolayısıyla orada bir kere o öğrencilerin gidecek miyiz, kalacak mıyız, sürece nasıl uyum sağlayacağız, nasıl üniversiteye hazırlanacağız gibi kaygıları oldu.”* A3’ün dediği gibi bazı öğrenciler, bu endişelerle temel liselere (lise düzeyinde eğitim veren özel kolejler. 2018 Haziran itibari ile kapatılmalarına karar verilmiştir) geçiş yapmak durumunda kalmıştır. Ö1, öğrencilerin başka okullara zorla gönderilmesini okulda stres ve gerginlik yarattığından bahsetmiştir: *“12. Sınıflar zorla başka okula gönderirler bu da başka bir gerilime neden olmuştu.”*

Dönüşüm yaşayan, kafa karışıklığı ve ne olacağız endişesi yaşayan bu öğrencilerin okulun meslek lisesine dönüşümünü benimsemelerini beklemek mümkün olmayacaktır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden R1, okulları dönüşen öğrencilerin dönüşümü istemediklerinden, okula yeni gelen öğrenciler ise eski öğrencilerin okulda bulunmasından rahatsızlıklarından bahsetmiştir:

“meslek lisesi olmasına tepki gösterdiler ve okulları elden gidiyormuş gibi tepki verdiler (...) yeni gelen öğrenciler de çok fazla benimseyemediler düz liseyi. Onların bir an evvel mezun olup gitmesi hem idarecilerin hem yeni öğrencilerinin çok hoşuna gitti.”

4.2.5.2. Eğitim Sürecine Etkileri

Daha önceki temalarda bu durum iki öğrenci grubu arasında çatışmaların ve iletişim problemlerinin olduğu şeklinde ele alınmıştı. Çatışma ve iletişim problemleri her iki okul grubunda olan öğrencilerin okula aidiyet hislerini düşürmektedir. Bu durumu A3’ün okulundaki öğrencilerin, *“‘Aslında esas öğrenci biz değiliz, üvey evlatız biz, esas öğrenci diğerleri’ gibi konuşmalarda buradan ortaya çıktı”* şeklinde sitemlerine yol açmaktadır. Okula aidiyet duygusunun akademik başarıyı, okuldaki etkinliklere

katılımı ve öğrencilerin diğerleri ile etkileşimi artırdığı; okul terkinin düşürdüğü bulunmuştur (Sarı, 2013).

4.1.6. Tema 6: Dönüşüm Sürecinin İşlevselliği

Okul dönüşüm sürecinin işlevselliğinin öğretmenler tarafından algılanış biçimleri ile ilgili kavramlar ve frekanslar Tablo 4.6.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.6: Tema 6 Dönüşüm Süreci

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Dönüşüm Sürecinin İşlevselliği	Sorunların zaman içinde ortaya çıkması ve büyümesi	1 (9)
	Sistem oturana kadar zorluklar yaşanması	3 (9)
	Dönüşümün plansız ve hazırlıksız olması	4 (9)

4.1.6.1. Dönüşüm Sürecinin İşlevselliği

Değişim, toplumsal, kültürel, siyasi, ekonomik yönleri olan kapsamlı ve karmaşık bir süreçtir. Okulda değişim olumlu ya da olumsuz şekilde sonuçlanabilir. Öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel üzerinde etkili, verimli, motive edici ve iş tatminin artırıcı gibi sonuçları olursa olumlu, kontrolsüz bir şekilde örgütün etkinliğinin düşmesi ile sonuçlanırsa olumsuz olarak düşünülebilmektedir (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013). Ancak okulda değişim süreci her zaman olumlu olarak başlamaz. Zaman zaman sorunları krizler, tartışmalar ve çatımlar ortaya çıkabilir. Değişim yaşanırken dirençle karşılaşılması muhtemeldir. Değişimin başarı ile sonuçlanması değişime ayak uyduracak ve bu süreçte aktif rol oynayacak yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personelin değişime inanması ile ilişkilidir (Töremen, 2002). Okul dönüşümü sürecinde sorunlarla karşılaşmıştır. Okulunda yaşanan dönüşümü ilk etapta olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmeyen R1, zaman içerisinde dönüşümü sorun yaratıcı bir etken olarak görmeye başladığını ifade etmektedir: “...bu dönüşüm süreci de çok sancılı oldu okulda ilk başta küçük küçük şeyler gözlemlerken sonradan devasa devasa değişimler olduğunu gözlemledim.” Belirsiz bir durumla özellikle örgütlerde endişe verici olabilir. R1’in sözlerinden dönüşüm sürecinde endişelenmiş olduğu okunabilir. Örgütlerde kişilerin değişime direnç göstermelerinin nedeni, değişimin getireceği yenilikler hakkında bilgi sahibi olmamak, riskleri ve fırsatları okuyamamaktır. Değişimin sonucunda kişinin kendi

statüsü ile ilgili endişe taşıması da değişimin önündeki engellerden sayılabilir (Aydoğan, 2007).

Okul dönüşümü esnasında birçok açıdan değişim yaşamış ve genel sistemsel sorunlara yol açmıştır. Değişim doğası gereği bazı durumlarda kaotik ve belirsiz olabilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu durumu farklı açılardan ele almıştır.

A2, değişim sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisinden bahsetmiş, okul dönüşümü olduktan bir süre sonra uyumun sağlandığını eklemiştir: *“aslında bu 3 yıl sürdü, öğrenciler bir şekilde birbirlerinden koptu, sınıf farkı olduğundan dolayı ve bu kopukluk sadece 3 yıl sürdü. Yani 3 yıllık bir sorun okulu çok da etkilemez.”* Ona göre, okulun değişime ayak uydurması ve işlerin rayına oturması 3 yılda gerçekleşmiştir ve bu süre okul tarihi ve iklimi için normal bir süredir. M1 ise, okuldaki öğretmenler açısından dönüşüm sürecini ele almıştır. Dönüşüm sürecinde okula atanan ve okuldan gitmek zorunda kalan öğretmenlerin hareketliliği, öğretmenlerin iş doyumunu düşürmüştür: *“Okulun dönüştüğü ilk yıllar biraz olumsuzdu, iş doyum açısından bahsedecek olursak dediğim gibi norm fazlalığı vesaire... Sonradan okul biraz oturdu.”* Ancak öğretmen hareketliliği bittikten sonra okulda düzen kurulabilmiştir. A3 de, okulun kurumsallaşması açısından dönüşümden sonra en az 2 yıl gerektiğini belirtmiştir. Bu süreçte yaşanan kararsızlıklar, hatalar ve değişime direnç ona göre değişim sürecinin bir gereğidir: *“İlk yıl 2 yıllık bir bocalama dönemi söz konusu oluyor (...) 1,2 yıl bu sistemin oturması tekrar kurumsallaşmanın olması...”*

Örgütün değişime dair durumu, örgütün hazır oluşu ve sahip olduğu kaynaklar olmak üzere iki açıdan değerlendirilir. Örgütün değişime hazır oluşu, çalışanların değişime ne kadar ihtiyaç duyduklarını ve değişim gerektiren durumdan ne kadar hoşnutsuz oldukları ile ilgilidir. Örgütün sahip olduğu kaynaklar açısından ise, değişim sürecinde ihtiyaç duyulan ve değişimi destekleyici kaynakların ne kadar olduğudur. Değişim sürecinde örgütün yeterince kaynağı yoksa ve örgüt değişime hazır değilse, süreç örgüt için problemlili olabilir (Miles, 1998'den akt. Töremen, 2002).

Owens'a (1987) göre, örgüt açısından değişim amaçlara ulaşma adına özgün, önceden düşünülmüş ve planlanmış bir çabadır. Ancak öğretmenlere göre, okul dönüşümü bu özelliklere sahip değildir. A3:

“Çok hazırlıklı diyemeyiz, çünkü zaten okulun buna uyum sağlaması, okul idaresi aynı şekilde derslere verilecek hocaların yetişmemiş olması, atanmamış olması, dışarıdan ücretli öğretmen alınması (...) yani hazırlığın olmadığı. Aynı şekilde buradaki öğretmenlerin de ders saatlerinin azalması kendilerine yeni okullar araması bulması, bunun çok hazırlıklı olduğunu söyleyemeyiz.”

A3, okul dönüşümünde, okulun en önemli unsurlarından biri olan öğretmenin olmayışını ve ders saatlerinin tam ayarlanmamış olmasını plansız ve programsız olmamasına bağlamaktadır. Ö1 ise, çevrenin ihtiyaçlarına bakılmaksızın, tepeden inme ve aniden gerçekleştirilen bu değişimin, amacına ulaşamayacağını ifade etmektedir:

“çünkü çok acele ile bazı şeyler yapıldı. Bu dönüşüm pek hesaplanıp zaman içerisinde yayılmadı, böyle baştan bir şekilde bu tür liseler hiç kimseye danışılmadan, çevrenin şartları gözetilmeden, mahallenin ihtiyaçlarına dikkat edilmeden yapıldığı için dönüşüm amacına ulaşmadı.”

Eğitim sisteminde, yapı, içerik ve yönetim açısından değişiklik yapılması gerektiğinde, değişim politikasının iyi tanımlanmış olması, kurumlarda içte ve dışta karşılaşılabilecek risklerin belirlenmesi ve kültürel, sosyal, ekonomik engellerin önceden kestirilebilmesi ve önlemlerin alınması önem arz etmektedir (Argon ve Özçelik, 2008). Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre dönüşüm sürecinin, herhangi bir değişim ve dönüşüm hazırlık yapılmaksızın gerçekleştiğidir. Bu da dönüşüm yaşanan okullarda öğretmenler tarafından iş tatminsizliğine, okul idarecileri tarafından ise yönetsel zorluklara yol açmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul dönüşümünün öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve deneyimlendiği ile ilgili yapılan görüşmeler, veri analizleri ve çözümlenmeler sonucunda toplam 6 genel tema ortaya çıkmıştır. Bu genel temalar şu şekildedir: *Dönüşümün öğretmenlere olan etkisi, Okul iklimine yansımaları, Okulun fiziksel imkânlarında iyileşme, Okul akademik seviyesinde değişimler, Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine etkileri, Dönüşüm sürecinin işlevselliğidir.* Bu genel temaların altında alt temalar ve kategoriler de bulunmaktadır.

Araştırmada okul dönüşümü deneyimleyen öğretmenlerde çeşitli duygusal ve sosyal tepkiler ortaya çıkmıştır. Dönüşümün öğretmenler üzerindeki etkisinin en önemli tema'sı olan bu tema ile öğretmenlerin iş ve motivasyonlarının dönüşümden nasıl etkilendiği incelenmektedir.

Meslek lisesine dönüşen okullarda, meslek derslerinin ağırlıkları artmış; bundan dolayı kültür dersi öğretmenleri, kendi derslerinin önemsenmediğini düşünmüştür. Dönüşümden sonra, verilen dersler ve bu dersleri veren öğretmenler arasında önemli-önemsiz ders ayrımı gözlemlenmiştir. Öğrencinin derse isteksiz olması, önemsememesi ve farklı dersleri öncelediğini belirtmesi öğretmenlerde motivasyon düşüklüğü, ilgi kaybı gibi durumlara yol açabilmektedir. Bu bulgu araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar göstermektedir. Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişliklerinin incelendiği bir çalışmada, kültür ders öğretmenleri duygusal olarak kendileri meslek öğretmenlerine göre daha tükenmiş hissetmektedir (Erkul ve Dalgıç, 2014). Bu durumda, dönüşüm sürecinde öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmeleri ve iş doyumları da etkilenmiştir. Çünkü araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrenci katılımı sağlama becerisi, öğretim stratejilerini kullanabilmeleri ve sınıfı yönetebilmeleri ve öz yeterlikleri arttıkça iş doyumlarının da arttığını göstermektedir (Telef, 2011). Bir başka çalışmada, kendilerini mesleki açıdan verimsiz gören öğretmenlerde, duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı seviyelerinde daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır (Cemaloğlu ve Erdemoğlu-

Şahin, 2007). Kendini verimsiz bulan öğretmenler daha fazla stres yaşayabilir ve bu da daha fazla tükenmişlik hissetmelerine yol açabilmektedir.

Dönüşüm sürecinde öğretmenlerin tükenmişlik duyguları artmış; iş motivasyonları ve doyumları düşmüştür. Tahmin edilebileceği üzere, kurumda yaşanan motivasyon düşüklüğü, kendini kuruma ait hissetmeme, problemlerin çözümsüz kalması gibi sebepler kişilerin kuruma ait olumlu hislerini kaybetmesine neden olmakta; bu da kurumdan ayrılma, iş bırakma gibi taleplerin olmasına yol açmaktadır. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler istemedikleri bir okulda çalışmak zorunda kalmış, bir kısmı tayin istemiştir. Hiç kuşkusuz öğretmenin bir okulda isteyerek ve severek çalışması mesleki tatminini, iş motivasyonunu, kuruma bağlılığını ve okuldaki ilişkilerini etkileyecektir. Çalışmalar mesleğini isteyerek yapan öğretmenlerin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeylerinde tükenmişliklerinin düşük olduğunu göstermektedir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin, 2007).

Dönüşümden sonra öğrenci profilinin akademik ve davranışsal olarak düşmesi, öğretmenler tarafından motivasyon düşürücü bir durum olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ifade ettiği bu durum, öğretmenlerin öğrenci profilinden etkilendiklerini; öğrencinin akademik olarak başarılı ve disiplinli ve kurallara uyan davranışlara sahip olmasının öğretmenin iş doyumunu artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonuçları bu yorumu destekler niteliktedir. Kuruüzüm ve Çelik'in (2005) lise öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen en önemli faktörün okul yönetimi ve öğrenci faktörleri olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin dönüşüm sürecinde motivasyonlarının ve iş doyumlarının düşmeleri, örgütsel psikoloji perspektifinden bakıldığında öğretmenlerin değişime direnç göstermeleri ile de açıklanabilir. Çünkü etkili bir değişim sürecinde hem örgütsel hem bireysel anlamda birtakım farklılıklar ortaya çıkabilir. Bu açıdan Beycioğlu ve Aslan (2010)'ın Ulusal Okul Yönetimleri Derneği (*National School Boards Association-NSBA*)'nden aktardığı etkili olmayan bir değişim geçirmiş öğretmenlerin davranış örüntülerinin aşırı kuralcılık, şüpheli, çatışmacı ve savunmacı bir iletişim şeklinde olduğu; buna karşın etkili bir örgütsel değişim geçiren öğretmenlerin duygu ve düşünceler açıkça ifade eden, eleştirel düşünebilen, yenilikten korkmayan, esnek düşünme becerisine sahip oldukları belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, araştırmamızın sonuçlarında öğretmenlerin okullarında

algıladıkları değişim süreci NSBA'nın kriterlerine göre etkili bir değişim özelliği sergilememektedir.

Çalık, Koşar, Kılınç ve Er'in (2013) öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerine yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin öz yeterliklerinden öğrenci katılımı, öğretim stratejisi ve sınıf yönetimi becerileri, değişime direnç göstermeleri ile ters ilişki içerisinde.

Öğretmenin mesleki olarak yeterli düzeyde olması, öğretmenin karşısına gelebilecek her öğrenci farklılığında, yönetici ya da kadro değişiminde, değişimle ilgili korku ve endişelerinden koruyucu bir faktör olacaktır. Şu da var ki, okul dönüşümü gibi, sistemsel bir değişiklikte öğretmenlerin kendilerini güvensiz hissetmeleri de doğal bir süreçtir. Gordon bu konuda (1995), örgütlerde yaşanan değişime direncin bireysel olarak güvensizlik, sosyal kayıp ihtimali, ekonomik kayıp, zahmet, kontrol korkusu, beklenmeyen tepkiler, toplu muhalefet, baskı tehdidi ve eksik bilgi nedeniyle olabileceğini belirtmiştir (Akt. Töremen, 2002). Çalık ve Er (2014)'in araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin değişime açık olmaları ile mesleklerine dair kişisel ustalık düzeyleri arasında olumlu ilişkiler bulunmaktadır. Bu durumda okullarda işbirliğini artıracak ve değişime direnci kırarak çalışmalar yapılırken, öğretmenlerin mesleki bilgileri ve ustalık becerilerinden daha fazla faydalanılması adına, öğretmenlere daha fazla sorumluluk, karar alma ve özgürlük alanı tanınması sağlanabilir. Çünkü okulda yaşanan küçük ya da büyük çaplı değişimler, ancak öğretmenlerin gerçekten inanması ve benimsenmesi ile mümkündür.

Dönüşümden sonra öğretmenlerin motivasyonlarını artıran önemli etken sınıf mevcutlarının azalması olmuştur. Çünkü sınıf mevcudunun azalması ile birlikte, öğretmenlerin sınıf yönetimleri kolaylaşmaktadır. Sınıfta öğrencilerin dikkatlerinin toparlanması, disiplin sorunu yaratan öğrenci sayısının düşmesi, öğretmenin sınıf yönetim becerisini artırarak dersi daha iyi işlemesini sağlamaktadır. Bu durum, Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin'in (2007) öğretmenlerin tükenmişliklerini inceledikleri araştırmalarında, sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, öğretmenlerin tükenmişliklerinin de arttığını gösteren çalışması ile benzer sonuç vermektedir. Kalabalık sınıflarda ders veren öğretmenlerde duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeyinde tükenmişlik artmaktadır. Bilindiği üzere, kalabalık sınıflarda çoğunlukla ders başarısı, ders verimi düşmekte; öğretmen bilgi aktarımından ziyade sınıfa hakim olmaya ağırlık vermekte ve fiziksel olarak da yorucu hale gelebilmektedir. Bir başka çalışmada ise, öğrenci sayısının artmasını ile birlikte

öğretmenin katı disiplin anlayışının da arttığı bulunmuştur (Tümekaya, 2005). Öğretmenin kalabalık sınıfta öğrenci ile ilgilenme, onları tanıma, iletişim kurma, sınıfı kontrol etme ve rehberlik etme açısından zorluklar yaşaması kaçınılmazdır.

Okul iklimi, okulda bulunan kişiler tarafından paylaşılan değer, inanç ve davranışlarının tümüdür. Okul dönüşümü okul iklimi üzerinde de bazı değişimlere yol açmıştır. Bunlardan ilki öğrenci grupları arasında yarattığı farklılıktır. Okul dönüşümü, okulun mevcut öğrencisi ve dönüşümden sonra okula gelen öğrenciler olmak üzere iki grup öğrencinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu iki farklı grup ile ilgili hem okul idaresinin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin farklı tutumlar sergilemelerine yol açmıştır. Okulun dönüşümünden sonra, okulda ortaya çıkan iki grup öğrenci farklılığı, öğrenciler açısından olumlu karşılanmamıştır. Çünkü okula aitlik hissi, okuldan hoşlanma, eğitim etkinliklerine katılma, okula gönülden bağlılık gibi hislerle ilişkilidir. Bunlar öğrenmeyi artırıcı duygusal durumlardır (Fredericks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Mevcut araştırmalar lise öğrencilerinin okula bağlılıklarının okuldan memnun olmaları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Lise öğrencilerinin okul bağlılığının üzerinde okuldan memnuniyet, öğretmenden memnuniyet, sınıf ortamı ve öğrenci algılarının etkili olduğu bulunmuştur. Buna göre lise öğrencilerimim okul yaşamı niteliği algıları, okula bağlanmaları açısından önemlidir (Kalaycı ve Özdemir, 2013). Bir başka çalışma da, akademik başarının okula bağlanma konusunda belirleyici olduğudur. Bellici'nin (2013) çalışmasına göre, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilere göre okula bağlanma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Okul iklimi üzerine yapılan bir başka çalışma ise, okul ikliminin başarı odaklı oluşu üzerinde, öğrencilerin okul yönetici ve öğretmenlerini destekleyici olarak görmeleri, akademik programdan memnun olmaları ve okula bağlılıkları etkilidir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Başarı odaklı okul ikliminde mevcut değişkenler, öğrencilerin başarı algılarını geliştirmektedir. Ancak dönüşüm yaşanan okullarda, öğretmenler, okul iklimini oluşturan en önemli öğelerden biri olan öğrenci ilişkilerinin okul iklimini bozduğunu aktarmıştır.

Okul iklimi üzerinde bir diğer etkili olan şey, meslek liselerindeki tek cinsiyetli eğitimidir. Tek cinsiyetli eğitimin akademik ve kariyer gelişimi açısından öğretmenler tarafından nasıl algılandığının yanında, sosyal gelişim açısından nasıl algılandığı araştırmada ortaya çıkan bir konudur. Araştırmaya katılan öğretmenler, özellikle

karşı cinsi tanıma konusunda tek cinsiyetli eğitimin dezavantajlı bir durum ortaya koyduğunu belirtmektedir. Dönüşüm yaşanan bazı okullar, tek cinsiyetli okul haline getirilmiştir. Tek cinsiyetli okulların amacı, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme biçimleri, ilgileri, önceki öğrenmeleri ve hazır bulunuşlukları açısından farklı olmaları sebebi ile cinsiyetler için eğitimi özelleştirmektir (Parker ve Rennie, 2002). Özellikle, matematik ve fen gibi derslerde erkek öğrencilerin kız öğrencilerin önüne geçmesini engellemek ve kız öğrencileri desteklemek amacı güdülmüştür (Gray, 1987). Ancak ülkemizdeki durum tam olarak bu amacı taşımamaktadır. Ülkemizde meslek liselerinde cinsiyete dayalı işbölümünü destekleyici bir eğitim anlayışı benimsendiğinden (Özkazanç, Sayılan ve Akşit, 2018); kız öğrenciler için meslek liseleri daha çok çocuk gelişimi, gıda teknolojisi, hazır giyim, kuaförlük, büro yöneticiliği ve sekreterlik; erkek öğrenciler için bilgisayar, makine, elektrik, inşaat gibi alanlarda teknisyen olmalarını sağlayan bölümlerden oluşmaktadır. Dikkat edilirse bu mesleklerin toplumsal cinsiyet rollerine göre ayrıştığı fark edilecektir. Ancak günümüz eğitim sistemleri toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyici bir biçimde değişim göstermektedir. Tek cinsiyetli eğitimin avantajları bulunsa da karma eğitim sistemi günümüz koşulları için gerekli görülmektedir. Jackson'ın (2002) yaptığı çalışmada, tek cinsiyetli eğitim sadece kızlar için olumlu etkileri olabileceği sonucuna varmıştır. Ancak, okullarda karşılaştığımız sorunlu maço erkek kültürü ile baş etmek açısından sıkıntı yaratmaktadır. Hatta, erkek sınıflarında bu gibi problemleri davranışlar daha fazla artabilmektedir.

Meslek öğretmenlerinin alınan kararlarda ön plana çıkartılması, okulun dönüşümden önce bulunan eski öğretmenlerinin öncelik istekleri ve öğretmenler arası kutuplaşmalar, öğretmenler arasındaki ilişkileri olumsuz anlamda etkilemiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin okulda kararlara katılım düzeyinin artması iş doyumlarını da artırdığını göstermektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Bu nedenle, okul yöneticileri, özellikle değişim yaşanan okullarda öğretmenleri değişime inandırmak ve öğretmenlerin değişimi desteklemelerini sağlamak adına okulda eğitime ve yönetime dair kararlara katılımlarını artırmalıdır. Çalık ve Er'in (2014) araştırması öğretmenlerin değişime açık olmalarının, işbirliğine yatkınlıklarını artırdığını göstermektedir.

Öğretmenler arası iletişimsizliğin, bireysel farklılıkların ve güvensizliğin sonucunda yaşanan örgüt içi çatışma, öğretmenlerin motivasyonunda ciddi düşüşler

yaratabilmektedir. Öğretmenler arasında aktif bir çatışma olmasa da, fikir ayrılığı ya da eski/yeni öğretmen farklılığı kaynaklı gruplaşma olduğu, bir başka deyişle okul dönüşümünden sonra öğretmenler arasında birlik beraberlik duygusunun ve örgütsel bağlılığın oluşmadığı söylenebilir. Araştırmalar öğretmenler arasındaki dostluk duygularının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etki ettiğini göstermektedir (Korkmaz, 2011). Ulusal Okul Yönetimleri Derneği'nin (*National School Boards Association-NSBA*) etkili değişim geçiren okulların kriterlerine göre, okulda öğretmenlerle verim sağlayan tartışmaların yapıldığı, işbirliği yapılan, fikir paylaşımlarının olduğu, açık iletişim içerisinde olan, ortak bilince sahip, katkı sağlayan ve ortak bir amaca sahip bir okul ortamında etkili değişim gerçekleşebilecektir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Okul iklimi üzerinde etkili olan faktörlerden bir diğeri de okul yönetimidir. Okul dönüşümü esnasında bazı okullarda okul müdürleri değişmiştir. Dolayısıyla öğretmenler okul müdürleri ve okulun yönetilmesi ile ilgili düşünceleri, yeni müdürlerin meslek lisesini ve öğretmenleri tanımadığı yönündedir. Dönüşümün kendinin yarattığı durumlar, okul müdürünün eski okul kültürünü bilmemesi ve yeni bir okul kültürü yaratmaya çalışması okulda kimi problemlere yol açacaktır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dönüşüm sürecinde yöneticilere dair algıları yöneticilerin yetersiz olduğu yönündedir. Literatürde benzer sonuçları veren çalışmalar bulunmuştur. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mesleğe hizmet yeterliliklerine ilişkin yapılan bir araştırmada tüm okul türleri arasında meslek lisesi öğretmenleri en düşük ortalamaya sahiptir. Bir başka deyişle, meslek lisesi öğretmenleri okul yöneticilerini, ilköğretim ve genel lise okulu yöneticilerine oranla daha mesleğe hizmet konusunda yetersiz algılamaktadır (Ağaoğlu, Altunkurt, Yılmaz ve Karaöse, 2012). Bu bulgu, meslek lisesi yöneticilerinin, diğer lise yöneticilerine göre kendilerini geliştirmek, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından takip etmek konularında diğer okul türlerindeki müdürlere nazaran daha önem göstermeleri gerektiğini göstermektedir. Beycioğlu ve Aslan (2010) da etkili bir değişim sürecine sahip okulda okul müdürünün kendini yenileyen, sürekli öğrenen bir yönetici olması gerekliliğini çalışmalarında vurgulamıştır. Aydoğan'ın (2007) çalışması ise, değişim konusunda öğretmen ve yöneticilerin aynı fikre sahip olmalarına rağmen, öğretmenlerin yöneticilerinden daha fazla destek beklediklerini, dolayısıyla okul yöneticilerinin değişimin öncüsü olduklarını göstermektedir. Çalışmanın bir diğer

dikkat çekici bulgusu ise, okul müdürleri değişim faaliyetlerinden önce yeterli bilgilendirilmede bulunmadığında ve öğretmenlerin yaratıcı düşünceleri teşvik edilmediğinde, öğretmenler değişimi gerçekleştirmek ve sonuçlandırmak konusunda gönülsüz davranmaktadır. Argun ve Özçelik'in (2008) yaptığı araştırmada da öğretmenler yöneticilerin değişime dair yeterliliklerini orta düzeyde yeterli bulmuştur. Aslanargun ve Bozkurt'un (2012) da dediği gibi, okulların değişimi ve dönüşümü sağlayan, onu harekete geçiren ve yeniden yapılanmasını sağlayan güçlü okul müdürlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul dönüşümünden sonra meslek liselerinde, merkezden gelen kaynak artışı olmuştur. Maddi kaynaklar konusunda okul müdürleri öğretmenlerine esneklik tanımış ve onlara güven vermiştir. Katılımcılara göre dönüşümün okullar için en olumlu tarafı maddi açıdan desteklenmeleri olmuştur. Çünkü, okulların fiziksel yapısı (bina, masa, sıra, tahta vb) ve eğitsel içeriğinin eğitimin hedeflerine uygun biçimde planlanması, yapılması ve kullanılması eğitim ve öğretimin niteliğini artıracak önemli bir husustur (Ünal ve Öztürk, 2000). Eğitim programlarının uygulanmasının sağlanması, insan kaynağının yanında programların niteliğine uygun okul binalarının ve ders araç gereçlerinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Okul binaları ve öğrenme arasında olumlu ilişkiler bulunmaktadır. Uygun fiziksel yapıların öğrenmeyi ve okul başarısını artırdığını göstermektedir (Akar-Vural ve Sadık, 2003). Okul dönüşümünden sonra okul binalarında yenilenme olmuştur. Öğretmenler okulun hem hijyen hem estetik hem de son model oluşunu, dönüşümün bir avantajı olarak görmektedir.

Okul dönüşüm sürecinde FATİH projesi kapsamında öncelikli olarak liselere materyal desteği sağlanmıştır. Dönüşüm yaşayan okullara teknolojik materyal desteği sağlanmış (akıllı tahta vs) ve öğrencilere tablet dağıtılmıştır. Öğretmenler, akıllı tahtanın eğitim-öğretimi zenginleştirmesi ve görsel ve işitsel olarak öğretimi desteklemesi adına faydalı olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretmenler tablet uygulamasını amacına uygun şekilde kullanılmadığını, akıllı tahtalarda teknik ve altyapı problemlerinin yaşandığını dile getirmiştir. Materyal desteğinin sağlanması, teknoloji altyapısı ve bilgisi gerektiren bu materyallerin yetkin bir biçimde kullanılacağı anlamına gelmemiştir. Araştırmada öğretmenlerin FATİH projesinin etkililiğine dair düşünce ve deneyimleri, yalnızca akıllı tahta için olumlu olmuş; tablet uygulamasını gereksiz bulmuştur. Altın ve Kalelioğlu (2015), öğretmenlerin

FATİH projesini değerlendirdikleri araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan retmenlerin, FATİH projesinin eğitime katkısının olmadığını, tablet bilgisayarların renciler tarafından eğitim amacı ile kullanılmadığından gereksiz olduğunu, akıllı tahta ve tabletin içeriklerinin yeterli olmadığını, olan içeriklerin etkili bir biçimde kullanılmadığını ve retmenlerin teknolojik materyal konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirttikleri aktarılmıştır. Çalışmaya katılan üretmenler, bizim araştırmamızda olduğu gibi, akıllı tahtadan memnundur. Pamuk, akır, Ergün, Yılmaz ve Ayas'ın (2013) FATİH projesinin etkililiğinin incelendiği araştırma sonuçları da araştırmamızda retmenlerin deneyimledikleri durumlarla benzer sonuçlar vermektedir. Yapılan çalışmada, projenin okullarda uygulanması ile ilgili teknik problemler iki ana başlıkta toplanmıştır: İlki, okullardaki teknik kısıtlamalar, teknolojik materyallerden elde edilecek potansiyel faydanın sağlanmasına engel olmuştur. İkincisi, altyapı, donanım ve yazılım problemleri bulunmuştur. FATİH projesi kapsamında okullara sunulan teknolojik materyallerin derslerde nasıl kullanılacağına dair yeterli bilgi ve becerinin olmaması, üretim yöntem ve stratejilerinin materyallere uygun olmaması gibi durumlar da sayılmaktadır. Bir başka araştırma bulgusu ise, projenin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının gözden geçirilmesi gereğidir (Ekici ve Yılmaz, 2013).

Okul dnşmnden sonra okulda yaşanan önemli değerimlerden bir diğerisi de mevcutlarda azalma olmasındır. Fiziksel kapasitenin artması, meslek liselerinin sayılarının artması gibi nedenlerle, dnşmnden önce olan yüksek olan sınıf mevcutları, dnşmnden sonra belirgin bir şekilde düşmüştür. Bu durum sınıf yönetimini artırdığı gibi, rencilerin okul ve eğitim imkanlarına daha rahat erişim sağlamaları için de avantaj olmuştur. Dş'n (2013) mutlu okul araştırmasında, renciler mutlu okulu tanımlarken sınıf mevcutlarını düşük olarak tanımlamıştır. Ayrıca sınıflarında teknolojik eğitim araç ve gereçleri olmalı, okulun sosyal ve sportif imkanları olmalı ve fiziki yapısı da rencilerin dikkatini çekecek şekilde tasarlanmalıdır. Başka bir çalışmada ise, sınıf mevcudunun yüksek olması, gürültüye, retmenlerin sert davranışlar göstermesine, sınıfların çabuk kirlenmesine, renciler arasında çeteleşmeye, retmenlerin dersin içeriğini tam aktaramamasına ve teknolojik materyallerin yeterince kullanılmamasına neden olmaktadır (Yaman, 2004). Sınıf mevcudunun düşüklüğü, hem üretmenler hem de renciler hem de okul için avantajlı bir durumdur.

Okul dönüşümünden sonra öğretmenler okulun meslek lisesi olmasından dolayı okulun akademik başarısının düştüğünü belirtmektedir. Meslek lisesi, gerçekten isteyerek giden öğrenciler dışında, genelde son tercih olarak gelinen bir lise türüdür. Hatta bazen gitmek zorunda kalınan bir lise türü olabilmektedir. Bazı öğrenciler de ailenin zorlaması ile meslek lisesine gelmiştir. Vatanartıran ve Eren'in (2014) sağlık meslek lisesinin etkililik boyutlarını inceledikleri durum çalışmasında, öğrenciler ile yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda, meslek lisesine gelme nedeni olarak, iş bulma imkanı, aile yönlendirmesi ve sınav sonucunda düşük puan alınması olarak belirtmiştir. Bu bulgu araştırmamızda öğretmenlerin meslek liselerine dair belirttikleri durumlarla örtüşmektedir. Hepkul'un (2014) çalışmasında da, öğrencilerin liseye geçiş esnasında öncelikle lise geçiş sınavından aldıkları puanlara göre karar verdikleri, düşük puan aldıklarında liseden beklentilerinin düştüğü ve lise kararlarına dair fikirlerini ailelerinin oluşturduğu öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilmiştir. Öğrencilerin bu dönemde herhangi bir alan ya da mesleğe dair algılarının oluşmadığı, ilerideki tercihlerini çok önemsemedikleri ve kayıt oldukları liseleri evlerine yakın olduğu için seçtikleri elde edilen bulgular arasındadır. Dolayısıyla araştırmalar meslek lisesi öğrencilerinin bilinçli bir şekilde tercih etmedikleri konusunda mutabıktır. Ancak Kuzgun (2000) bu durumu, gelişim psikolojisi açısından liseye geçen öğrencilerin mesleki ilgilerini belirleyecek olgunlukta olmadıkları şeklinde açıklamaktadır.

Okul dönüşümü, özellikle genel liseden meslek lisesine olan türü meslek lisesini tercih eden ve yerleşen öğrenciler için olumlu bir gelişme olarak görülmektedir. Okulun meslek lisesine dönüştürülmesi öğretmenler tarafından değerli ve önemli görülmektedir. Ailelerin algısı genelde başarısız öğrencilerin meslek lisesine gider şeklinde olduğu için, başarılı öğrencileri meslek lisesine gönderme konusunda isteksiz olmakta; bu da meslek liselerini başarısızlık paradoksuna sürüklemektedir. Son yıllarda Milli Eğitim sistemi içerisinde mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi ve değer kazanabilmesi için çalışmalar yapılmaktadır. MEB'in yayınladığı rapora göre (MEB, 2018), ekonomik ve sosyal gelişimi sağlamak adına nitelikli iş gücü oluşturmak için verilen mesleki eğitimin, gençlere bilgi, beceri ve yetkinliği kazandırmak hedeflenmektedir. 2023 Vizyon belgesinde belirtilen hedeflerle de uyumlu olacak şekilde, hem ailelerdeki ve toplumdaki meslek liseleri ile ilgili olumsuz algıyı değiştirecek, öğrencilerin mesleki ilgi ve yeteneklerini belirleyen,

çocuklara ve ailelere bu konuda rehberlik eden, akademik ders yoğunluğunun düşürüldüğü, mesleki derslerin güncellendiği, öğretmen yetkinliklerinin artırıldığı bir mesleki eğitim yapısına geçilmektedir. Dolayısıyla, araştırmada öğretmenlerin belirttiği bu algı ile Milli Eğitim Bakanlığı bizzat mücadele halindedir.

Ailelerin ve toplumun bakış açısından meslek liselerinin akademik durumları ve okul ortamlarına dair olumsuz olsa da, öğrencilerin algılarına dayalı olarak yapılan bir okul iklimi araştırması, *destekleyici öğretmen davranışları*, *başarı odaklılık* ve *güvenli öğrenme ortamı* ile lise geçiş sınavından alınan puanlar arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır (Bektaş ve Nalçacı, 2013). Bir başka deyişle, okul ikliminin en önemli unsuru akademik başarı olarak görülmemiştir. Yine de, olumlu okul ikliminde çalışan öğretmenler akademik başarıyı vurgulamaktadır, bu da öğrenciler için yüksek ve ulaşılabilir hedefler sağlamaktadır (Ekşi, 2006).

Okul dönüşümü gerçekleştirilirken, bir yandan yeni okul türüne gelen öğrenciler 9. Sınıfa kayıt edilirken, diğer yandan eski öğrenciler peyderpey farklı okullara gönderilmiş; bazılarının ise mezun olmaları beklenmiştir. Tahmin edileceği gibi bu durumda okulda iki farklı okul türü aynı anda eğitim-öğretime devam etmiştir. okulda yaşanan bu ikiliğin öğrencilerin kafalarında karışıklığa yol açmış, öğrenciler eski okul türünde mi devam edecek, yoksa yeni okul türüne mi uyum sağlayacaklarını kestirememiştir. Dönüşüm yaşayan, kafa karışıklığı ve ne olacağız endişesi yaşayan bu öğrencilerin okulun meslek lisesine dönüşümünü benimsemelerini beklemek mümkün olmayacaktır. Okula aidiyet duygusunun akademik başarıyı, okuldaki etkinliklere katılımı ve öğrencilerin diğerleri ile etkileşimi artırdığı; okul terkini düşürdüğü bulunmuştur (Sarı, 2013).

Meslek liselerinde verilen eğitim bilimsel ve teknolojik yeterlilik açısından, diğer lise türlerine göre daha farklı durumdadır. Meslek liselerinin etkililiğinin artması bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmeleriyle paralellik gösterecektir. Dönmez ve Azizoglu'nun (2010) meslek liselerinde okuyan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini değerlendirdikleri araştırmasında, sağlık meslek lisesi öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir. Sağlık meslek liselerine lise giriş sınavında iyi bir puan alan öğrencilerin yerleştiği düşünüldüğünde, akademik başarının bilimsel düşünme becerisine etki ettiği düşünülebilir.

Değişim, toplumsal, kültürel, siyasi, ekonomik yönleri olan kapsamlı ve karmaşık bir süreçtir. Okulda değişim olumlu ya da olumsuz şekilde sonuçlanabilir. Öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel üzerinde etkili, verimli, motive edici ve iş tatminin artırıcı gibi sonuçları olursa olumlu, kontrolsüz bir şekilde örgütün etkinliğinin düşmesi ile sonuçlanırsa olumsuz olarak düşünülebilmektedir (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013). Ancak okulda değişim süreci her zaman olumlu olarak başlamaz. Zaman zaman sorunları krizler, tartışmalar ve çatımlar ortaya çıkabilir. Değişim yaşanırken dirençle karşılaşılması muhtemeldir. Değişimin başarı ile sonuçlanması değişime ayak uyduracak ve bu süreçte aktif rol oynayacak yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personelin değişime inanması ile ilişkilidir (Töremen, 2002). Okul dönüşümü sürecinde sorunlarla karşılaşmıştır. Belirsiz bir durumla özellikle örgütlerde endişe verici olabilir. Örgütlerde kişilerin değişime direnç göstermelerinin nedeni, değişimin getireceği yenilikler hakkında bilgi sahibi olmamak, riskleri ve fırsatları okuyamamaktır. Değişimin sonucunda kişinin kendi statüsü ile ilgili endişe taşınması da değişimin önündeki engellerden sayılabilir (Aydoğan, 2007).

Okul dönüşümü esnasında birçok açıdan değişim yaşamış ve genel sistemsel sorunlara yol açmıştır. Değişim doğası gereği bazı durumlarda kaotik ve belirsiz olabilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu durumu farklı açılardan ele almıştır. Değişim sürecinde öğrenciler bir süre sonra uyum sağlayamamıştır. Bir örgüt olarak okulun tüm öğeleri ile değişime ayak uydurması ve işlerin rayına oturması birkaç yılda gerçekleşmiştir. Dönüşüm sürecinde okula atanan ve okuldan gitmek zorunda kalan öğretmenlerin hareketliliği, öğretmenlerin değişim sürecinde iş doyumunu düşürmüştür. Bu da öğretmenlerin değişimi kabul etmelerini ve desteklemelerini zorlaştıracaktır. Öğretmenlerin okul içinde ve dışında ortaya çıkan değişimleri yönetmesi ve eğitim sisteminin yenilik hareketlerini uygulaması beklenmektedir. Şüphesiz ki değişim ve dönüşümün okula ve sınıfa yansması öğretmen sayesinde olmaktadır. Öğretmen okulda yaşanan değişime inanmazsa ve benimsemezse, değişim amacına varamayacaktır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Bu açıdan bakıldığında, araştırmamıza katılan öğretmenlerin bahsettikleri kimi durumlar dönüşümün aktif bir şekilde yönetilemediğini göstermektedir. Okul dönüşümünde, okulun en önemli unsurlarından biri olan öğretmenin olmayışı ya da eksik oluşu ve ders saatlerinin tam ayarlanmamış olması, bu sürecin plansız ve programsız olunmasına bağlanmaktadır.

Değişimin kabul görmesi, yöneticisinden öğretmenine, öğretmeninden personeline tüm çalışanlar tarafından kabul görmesi ve örgüt içinde yayılmasına bağlıdır. Çevrenin ihtiyaçlarına bakılmaksızın, tepeden inme ve aniden gerçekleştirilen bu değişimin araştırmaya katılan öğretmenler tarafından amacına ulaşamayacağı düşünülmektedir. Eğitim sisteminde, yapı, içerik ve yönetim açısından değişiklik yapılması gerektiğinde, değişim politikasının iyi tanımlanmış olması, kurumlarda içte ve dışta karşılaşılabilecek risklerin belirlenmesi ve kültürel, sosyal, ekonomik engellerin önceden kestirilebilmesi ve önlemlerin alınması önem arz etmektedir (Argon ve Özçelik, 2008). Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre dönüşüm sürecinin, herhangi bir değişim ve dönüşüm hazırlık yapılmaksızın gerçekleştiğidir. Bu da dönüşüm yaşanan okullarda öğretmenler tarafından iş tatminsizliğine, okul idarecileri tarafından ise yönetsel zorluklara yol açmıştır.

Araştırma sonucunda çıkan temalara genel olarak bakıldığında, okul dönüşümünün hem sistemsel hem de örgütsel bazı engellerle karşılaştığı görülmektedir. Dönüşümün öğretmenlere etkisi tema'sında, okul dönüşümünün örgütsel düzeyde ve örgütün içerisinde öğretmenler tarafından nasıl algılandığı incelenmişken; dönüşüm sürecinin işlevselliği tema'sında sistemsel aksaklıklar, engeller ve sonuçlar ele alınmıştır. Töremen'in (2002) değişimin engellerini araştırdığı çalışmasında da, bizim araştırmamızla benzer bulgular elde edilmiştir. Değişimin önündeki engeller katılımcılar tarafından sırasıyla değişim için yeterli eleman bulunmaması, mevcut durumun değişime ihtiyaç duyulmayacak kadar memnuniyet verici olması, değişime direncin olması, okulların kültürel olarak baskı görmesi, değişimin sonucunda ne olacağının bilinmemesi, sürekli ve çok sayıda değişim yapılması ve değişime inandıracak liderin olmaması şeklinde belirtilmiştir.

Eğitim-öğretim ortamlarında yapılacak değişim ve dönüşüm uygulamaları ile ilgili öneriler aşağıda sunulmuştur:

Okulda uygulanacak değişimin başlaması, benimsenmesi ve kalıcı hale gelebilmesi adına okul yöneticileri tarafından öğretmenlere mutlaka söz sahibi olmalı, sorumluluk verilmeli, aktif katılımları sağlanmalıdır.

Genel liselerden meslek liselerine dönüşen okullara atanan yöneticilerin mesleki ve teknik liseleri yönetme konusunda deneyimli olması, hem öğretmenlerin okul yönetimine güven duymasını hem de okulların başarıya ulaşmasını sağlayacaktır.

Değişimin neden gerektiği ve nasıl uygulanması gerektiği konusunda tüm okul bilgilendirilmelidir. Yöntem, teknik ya da okul içi uygulamalar değişecekse, öğretmenlerin bu yeni uygulamalar konusunda eğitim almaları sağlanmalıdır. Değişim konusunda bilgilendirilen ve eğitilen öğretmenlerin değişimi öğrencilere aktarılması da mümkün olacaktır.

Değişim sürecinde okulda yaşanan sıkıntılar, öğretmenlerin endişeleri, okul yöneticileri tarafından açık bir iletişimle ele alınmalı, mutlaka şikayetler dinlenilmelidir. Sorunlara henüz ortaya çıktığında müdahale edilmelidir.

Değişim süreci boyunca, öğretmenler motive edilmeli, ceza yöntemlerinden ziyade ödül yöntemi uygulanmalıdır.

Okullarda yeni fikirler teşvik edilmeli, öğretmenlerin ve personelin yaratıcılıkları desteklenmelidir.

Politika yapıcıları, okul dönüşümü gibi kapsamlı sistemsel değişimleri uygulamadan önce pilot bölgeler ve okullar seçmeli; değişimin etkililiğini nitel ve nicel araçlarla objektif bir şekilde değerlendirmelidir.

Politika yapıcıları okullarda kapsamlı değişime karar verdikten sonra uygulamalara başlamadan önce, okulların fiziki koşullarını, okul yöneticilerin değişime hazırbulunuşluklarını ve öğretmenlerin nicelik ve nitelik olarak yeterliliğini araştırmalı; gerekli etüt yapıldıktan sonra değişim faaliyetleri uygulanmaya başlanmalıdır.

Politika yapıcıları okullarda geniş kapsamlı değişim sürecine karar verdikten sonra, uygulamalara başlamadan önce okul yöneticilerini ve öğretmenleri değişim hakkında bilgilendirmeli, gerekirse hizmet içi eğitimler düzenlemelidir.

Bu araştırmada genel liselerden meslek liselerine dönüşüm yaşamış lise öğretmenleri ile yapılmıştır. Aynı araştırma, dönüşüm yaşamış okul idarecileri ile yapılırsa okul dönüşümü ile farklı bir bakış açısı sağlanabilir.

Değişim olgusunun derinlemesine incelemek için bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Değişim olgusunu daha kapsamlı incelemek adına, nicel ve karma araştırma yöntemlerinden faydalanılabilir.

Gerek okul kültürü gerek inovasyon yeterliliklerini geliştirmek için paydaşlarla iletişim halinde olunmalı, niversite ve sivil toplum kuruluşlarıyla koordineli projelere katılım sağlanmalıdır.



KAYNAKLAR

- Adair, J. (2003). *Concise time management and personal development*. London, GBR: Thorogood.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akın, A. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370.
- Aksoy, R. ve Bayramoğlu, V. (2008). Sağlık işletmeleri için kurumsal imajın temel belirleyicileri: Tüketici değerlemeler, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), s.85-96.
- Aktan, C. C. (2003). *Değişim çağında yönetim*. İstanbul Sanayi Odası Yayını, İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Alıç, M. (1996). Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde eğitim yöneticisinin işlevleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 217, 12-16.
- Alkan, C. (2001). *Türk Milli Eğitim Sistemi'nin 2000'li yıllarda yeniden yapılanmasının temel esasları eğitimde yansımalar VI*, Ankara: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi.
- Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih Projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 89-105.
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89.
- Arslan, M.M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği, *Milli Eğitim Dergisi*, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/arslan-eraslan.htm adresinden 10 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.

- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karılatğı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2).
- Aybas, M. (2014). Değişim ağında İçin Yeniden Tasarımı ve İKY'de yeni eğilimler. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 86-106.
- Aydın, M. (2006). *ağda eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişimin süreci ve okul personeli. *GAU J. Soc. & Appl. Sci*, 3(5), 13-24.
- Aypay, A. (2003). The tough choice at high school door: an investigation of the factors that lead students to general or vocational schools. *International Journal of Vocational Development*, 23, 517-527.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları
- Balcı, A. (1995). *rgtsel gelişme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi, nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayar, A. (2015). Bir rgt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile ğrenci başarısı arasındaki ilişki, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (13), 1-13.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul ğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Bentley, T. (1999). *İnsanları motive etme* (ev: O.Yıldırım), İstanbul: Hayat Yayınları.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri (ss. 153-173). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.

- Beycioğlu, K., ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri (ss. 153-173). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Bogdan, R., ve Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods* (5th ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Borozan, G. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin okullarına finansal kaynak bulmada karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin okula etkilerinin değerlendirilmesi (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne).
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç, ř., Akgün, .E., Karadeniz, . E. ve Demirel, ř. F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bykses, L. (2010). Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta).
- Can, N. (2002). Değerilişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Cemaloğlu, N., ve şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değerilişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Cheng Y.C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improwement*, 4 (2) 85-110
- Cherney, I. D., ve Campbell, K. L. (2011). A league of their own: Do single-sex schools increase girls' participation in the physical sciences?. *Sex Roles*, 65(9-10), 712.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. USA: SAGE Publications.
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, E. ve Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 1-16.
- Çalık, T., ve Er, E. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 151-172.
- Çelik, G. (2014). İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgüt kültürüne ilişkin algılarının örgütsel değişimle ilişkisi: İzmir ili örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın).
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 1-8.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çınar, İ. (2000). Okulda değişim ve toplam kalite: bir değişim öyküsü. *Öğretmen Dünyası*, 248, 19-23.
- Demirtaş, Z., ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumları arasındaki ilişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2), 83-100.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. NY: Routledge.
- Dinçer, Ö. (2008). *Örgüt geliştirme: Teori, uygulama ve teknikleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Dönmez, F. ve Azizoglu, N. (2010). Meslek liselerindeki öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeylerinin incelenmesi: Balıkesir örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 79-109.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.

- Drucker, P. (1999). *Yönetim uygulamaları*. (Çev: E. Sabri Yarmalı). İstanbul: İnlılap Kitapevi.
- Dursun, M. Z. (2003). Temel becerileri içeren özel beden eğitimi program tasarımının okulöncesi 6 yaş çocukların motor beceri erişileri üzerine etkisi. (*Tıpta Uzmanlık Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Eğitim Reformu Girişimi. (2010). *Eğitim İzleme Raporu 2010*. <https://www.egitimreformugirisimi.org> adresinden 9 Temmuz 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Ekşi, F. (2006). Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.)
- Elkatmış, M. (2013). 1998 Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programı ile 2010 Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 59-74.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erkul, A. ve Dalgıç, G. (2014). Meslek lisesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Ertürk, E., ve Keçecioglu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*, Ankara: Alkım Yayınevi
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, and state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.

- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Genç, M. (2006). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin değişime karşı gösterdiği direnç. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Geylan, R. (1996). *Personel yönetimi*. Eskisehir: Birlik Ofset Yayıncılık.
- Glaser, B. G. ve Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. USA: Aldine Transaction.
- Gray, A. (1987). Are girls the problem? Co-education revisited. *Forum of Education*, 46, 34-46.
- Gül, H. (2003). Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı ve değerlendirmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(1).
- Gürkan, T. (2010). *Okul öncesi eğitim programı*. (Editör: R. Zengin). Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi. İlke, yöntem ve süreçler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hepkul, A. (2014). Meslek lisesi tercihi sürecinin keşifsel olarak incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 41-52.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *İnsan kaynakları yönetimi ve ekonomisi*, İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Hitt, M. A., Stewart, B. ve Lyman W. P. (2009). *Management, international edition*. New Jersey: Pearson Prentice-Hall.
- <http://www.milliyet.com.tr/gundem/tum-genel-liseler-anadolu-lisesi-oldu-1724836>
- <https://www.dunyabulteni.net/egitim/378-genel-lise-meslek-lisesine-donusturuldu-h265672.html>
- Husseyd, E. (1997). *Kurumsal değişimi başarmak*, (Çev: T. Savaşer), İstanbul: Rota Yayınları.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.

- Jackson, C. (2002). Can single-sex classes in co-educational schools enhance the learning experiences of girls and/or boys? An exploration of pupils' perceptions. *British Educational Research Journal*, 28(1), 37-48.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık
- Kongar, E. (1981). *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 117-139.
- Kozak, M. ve Güçlü A. H. (2003). Turizm işletmelerinde değişim yönetimi üzerine kavramsal bir inceleme. *Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5 (1). <http://www.isguc.org/?p=article&id=29&cilt=5&sayi=1> adresinden 10 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Kurşunoğlu, A. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları: Denizli ili örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli).
- Kuruüzüm, A.ve Çelik, N. (2005). İkinci mertebeden faktör modeli ile öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörlerin analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 137-146.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar, uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Langdrige, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method*. Pearson Education.
- Manen, M. V. (1990). *Researching lived experience*. New York : State University of NewYork Press.
- McLeod, J. (2011). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. London: SAGE.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Research*, 10(4), 68-82.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *FATİH Projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> adresinden 8 Temmuz 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018), *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:1*, Ankara.
- Owens, R. G. (1987). *Organizational behavior in education*. 2.nd. Edition. Prentice-Hall International Inc. New Jersey
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınları
- Özdemir, S. M. (2005). Eğitim kurumlarında toplam kalite uygulamalarını olumsuz etkileyen etmenler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), s.1-23.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler ve oluşum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgen, B. (2012). Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki inançları üzerine bir araştırma (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2003). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları

- Özkara, B. (1999). *Evrimsel ve devrimsel örgütsel değişim*. Afyon: Kocatepe Üniversitesi Yayınları.
- Özkazanç, A., Sayılan, F. ve Akşit, E. E. (2018). Toplumsal cinsiyet ve mesleki eğitim: mesleki teknik lise kız öğrencileri üzerine bir araştırma. *Fe Dergi*, 10(2), 150-164.
- Öztay, F. E. (2006). Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi ile oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul).
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B. ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822.
- Parker, L. H., ve Rennie, L. J. (2002). Teachers' implementation of gender-inclusive instructional strategies in single-sex and mixed-sex science classrooms. *International Journal of Science Education*, 24(9), 881-897.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi
- Pfeffer, J., ve Sutton, R. I. (2013). Evidence-based management. *Harvard Business Review*, 84(1), s.1-13.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods (R. S. Valle & S. Halling, Eds.). In *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (pp. 41-60). Springer U.S.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*, (Çev. İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Rose, P., Beeby, J., ve Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M.(1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yay.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 147-160.

- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practise of the learning organization*. London: Century Business.
- Shaw, I. ve Gould, N. (2001). The consequences of qualitative social work reseach. In I. Shaw ve N. Gould (Eds.), *Qualitative social work research* (pp. 179-202).Surrey, UK: SAGE Publications.
- Sheperis, C., Young, J. S., ve Daniels, M. H. (2009). *Counseling research: quantitative, qualitative, and mixed methods*. Boston: Pearson.
- Shinebourne, P. (2011). Interpretative phenomenological analysis (N. Frost, Ed.). In *Qualitative research methods in psychology combining core approaches* (pp. 44-65). NewYork: Open University Press.
- Sönmez, Y. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim sürecinde insan unsuru ve okul yöneticilerinin rolleri (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* ,Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ).
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strauss, A.L., ve Corbin, J.M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.) California: SAGE.
- Şahin, R. (2010). Türkiye’de küreselleşme süreciyle değişen ve dönüşen kentler (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar).
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., ve Çelik, A. (2003). *davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*, Konya: Adım Matbaacılık ve Ofset.
- Tekin, M., Güleş, H.K., ve Burgess, T. (2000). *Değişen dünyada teknoloji yönetimi*. Konya: Damla Yayınevi
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.

- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.
- Tümkiye, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 549-568.
- Türk Eğitim Sen, (2008), https://www.turkegitimsen.org.tr/1mevzuatpdf/genelge_2008_81.pdf
- Ülgen, H. ve Mirze, S. K. (2007). *İşletmelerde Stratejik Yönetim*. İstanbul: Arıkan Yayınları
- Ünal, S. ve Öztürk, M. (2000). İlköğretim okullarının bina standartlarına uygunluğu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 74-79.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme, teoriler ve teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vatanartıran, S., ve Eren, A. K. (2014). Anadolu sağlık meslek liselerinin etkili okul boyutları bağlamında incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 449-475.
- Vera, D. ve Crossan, M. (2004). Strategic Leadership And Organizational Learning. *Academy Of Management Review*. 29(2), s.222-240
- Vural, R. A. ve Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 16-23.
- Willig, C., ve Rogers, W. S. (2013). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Yalçın, A. (2002). *Değişim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kurumsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Yıldırım A ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde niteliksel araştırma yöntemleri*.
Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, K. (2014). *Eğitim bilimlerine giriş*, Bolu: A.İ.B.Ü.Eğitim Fakültesi Yay.



EKLER

EK 1: Dönüşüm Resmi Yazısı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Müsteşarlık

Sayı : B.08.0.MÜB.0.37.02.00/ 1608

04/ 12/2008

Konu : Ortaöğretimde okul çeşitliliğinin
azaltılması

GENELGE
2008/81

- İlgi: a) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu,
b) 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun,
c) 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu,
d) 60'ıncı Hükümet Programı,
e) Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013) ile 2008 ve 2009 Yılı Programları,
f) Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Tanıtım Yönetmeliği,
g) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlara Ait Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği.

Millî eğitim sistemimizin geliştirilmesi ve kalitesinin çeşitli standartlara yükseltilmesi amacıyla gerçekleştirilen Millî Eğitim Şurası ile panel, sempozyum, çalıştay vb. toplantılarda ortaöğretimde çok sayıda okul türü bulunduğu dile getirilerek, ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapıya kavuşturulması yönünde tavsiye niteliğinde kararlar alınmıştır.

Eğitim sistemimizin her kademesinde olduğu gibi ortaöğretim kademesinde de kaynak israfını önlemek, işlevselliği ve eğitim kalitesini artırmak için;

> 60'ıncı Hükümet Programında, kaynak ve insan israfını önlemek amacıyla okul çeşitliliğinden çok program çeşitliliğini esas alan köklü bir ortaöğretim reformunun gerçekleştirileceği,

> Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013) ile 2008 ve 2009 Yılı Programlarında, ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapının oluşturulacağı, hükümlerine yer verilmiştir.

Konuyla ilgili; yukarıda özetle belirtilen tavsiye niteliğindeki kararlar, emredici hükümler ve Bakanlığımızca yapılan çalışmalar büyük bir titizlikle incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

1/4



Millî Eğitim Bakanlığı
06408 Sıhhiye Cad. 06500 ANKARA
Tel : 0 312 413 12 18
Faks : 0 312 426 32 73
meb@meb.gov.tr | www.meb.gov.tr



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Müsteşarlık

Sayı : B.08.0.MÜB.0.37.02.00 /

/ 12 / 2008

Konu : Ortaöğretimde okul çeşitliliğinin
azaltılması

Buna göre;

1. Hâlen eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan ortaöğretim kurumlarının amaçlarında, öğrenim sürelerinde ve öğretim programlarında herhangi bir değişiklik yapılmaksızın;

- Eğitim ekonomisinin gereği olarak en az kaynak kullanarak en çok yarar sağlamak,
- Tek yönetim çok program ilkesini geliştirip yaygınlaştırmak,
- Eğitim-öğretim ve bununla ilgili hizmetlerde etkinlik ve verimlilik sağlamak,
- Eğitimin işlevselliğini artırarak kalitesini yükseltmek,
- Tanıtmayı, anlamayı ve anlatmayı kolaylaştırmak,
- Ekonomik kalkınmayı ve sosyal gelişmeyi destekleyecek bir yapıyı oluşturmak,
- AB ülkelerinin eğitim sistemlerine uyum sağlamak,

amacıyla ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir sistem oluşturmak üzere, Bakanlığımız;

a) Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyetini sürdüren GENEL LİSE, FEN LİSESİ, SOSYAL BİLİMLER LİSESİ VE ANADOLU LİSESİNİN mevcut durumlarıyla eğitim öğretimlerini sürdürmeleri, Anadolu güzel sanatlar liseleri ile spor liselerinin "GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSESİ" adı altında birleştirilerek 6 okul çeşidinin 5'ine indirilmesi,

b) Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak 35 ad altında faaliyetini sürdüren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının "TEKNİK VE ENDÜSTRİ MESLEK LİSESİ" adı altında birleştirilerek 1'e indirilmesi,

c) Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak 22 ad altında faaliyetini sürdüren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının "KIZ TEKNİK VE MESLEK LİSESİ" adı altında birleştirilerek 1'e indirilmesi,

d) Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyetini sürdüren Anadolu otelcilik ve turizm meslek liselerinin adının "OTELCİLİK VE TURİZM MESLEK LİSESİ" olarak değiştirilmesi, ticaret meslek lisesi, Anadolu ticaret meslek lisesi, adalet meslek lisesi ve Anadolu iletişim meslek lisesinin "TİCARET MESLEK LİSESİ" adı altında birleştirilerek 5 okul çeşidinin 2'ye indirilmesi,

2/4



Abdülkadir Paşa
06060 Etiler/Beştepe/ANKARA
Tel : 0 312 413 12 00
Faks : 0 312 413 37 13
mde@milliegitim.gov.tr | www.meb.gov.tr



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Müsteşarlık

Sayı : B.08.0.MÜB.0.37.02.00/


/12/2008

Konu : Ortaöğretimde okul çeşitliliğinin
azaltılması

8. Bu konuda; yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerimiz ile kamuoyu yeterince bilgilendirilecektir.

9. Uygulamada karşılaşılan tereddütler ortaöğretim kurumunun bağlı olduğu ilgili öğretim dairesine iletilerek en kısa sürede giderilecektir.

Ortaöğretim sistemimizin yeniden yapılanmasına yönelik köklü, reform niteliğindeki çalışmalarımızdan biri olan bu uygulamanın, Bakanlığımız merkez teşkilatı birimleri ve valiliklerce herhangi bir aksaklığa meydan verilmeden, başanlı bir şekilde yürütülmesinin sağlanması hususunda bilginizi ve gereğini önemle rica ederim.


Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK
Millî Eğitim Bakanı

DAĞITIM:
A ve B Planı

4/4



Atatürk Bulvarı,
06540 Sıhhiye/ANKARA
Tel : 0 312 412 12 88
Faks : 0 312 412 37 73
milli@meb.gov.tr | www.meb.gov.tr



EK 2: Genel Liselerin Anadolu Liselerine Dönüştürülmesi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.OGM.0.06.05.00.160.01.01/3669

06.05/2010

Konu : Genel Liselerin Anadolu Lisesine
Dönüştürülmesi.

GENELGE
2010/30

İlgililer: a) 03.12.2008 tarih ve B.08.0.OGM.0.09.01.04-12397 sayılı onay,
b) 12.06.2009 tarih ve B.08.0.SGB.0.03.05-010.06-3223 sayılı 2009/52 nolu Genelge.

Ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapıya geçilmesi çalışmaları kapsamında makamdan alınan ilgi (a) onayda: "Kalite ve verimliliğin artırılması amacıyla, genel liselerin de gerekli alt yapı ve öğretmen ihtiyacı ile ilgili tedbirlerin alınması suretiyle uzun vadede ihtiyaç durumuna göre kademeli bir şekilde Anadolu lisesi statüsüne kavuşturulma çalışmalarının sürdürülmesinin uygun olacağı..." amir hükmü çerçevesinde genel liselerin kademeli bir şekilde Anadolu lisesi statüsüne kavuşturulma çalışmaları devam etmektedir.

Bu uygulamaya 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren başlanmış ancak, ilgi (a) onaydan sonra liselerin Anadolu lisesine kademeli olarak dönüştürülmesi hızlandırılmıştır.

Ayrıca ilgi (b) Genelgede: Mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumlarımıza öğrenci akışı hızlandırmak için mesleki rehberlik, tanıtım ve yönlendirme çalışmalarına önem verilmesi hususunda 2007/30 sayılı Genelgenin yayımlandığı, bu çerçevede Bakanlığımızca tüm eğitim kurumlarında kalitenin yükseltilmesi amacıyla her türlü fiziki ve teknolojik alt yapının güçlendirilmesi çalışmalarının aralıksız sürdürüldüğü, Dokuzuncu Kalkınma Planında (2012-2013 öğretim yılı için) genel ortaöğretimde % 47,2, mesleki ve teknik ortaöğretimde % 52,8 olmak üzere ortaöğretim kademesinde % 100 brüt okullaşma oranına erişimin hedeflendiği dikkate alındığında; Genel ortaöğretimde 1,84, mesleki ve teknik ortaöğretimde % 21,54, ortaöğretim toplamında ise % 23,38 oranında okullaşmanın 2013 yılına kadar artırılması gerektiği ifade edilmektedir.

Ortaöğretimde kalitenin artırılması, mesleki ve teknik ortaöğretime daha fazla öğrencinin yönlendirilmesi amacıyla genel liselerin, Anadolu lisesine dönüştürülmesi uygulamasının Dokuzuncu Kalkınma Planının sonu olan 2013 yılında tamamlanması düşünülmektedir.

Bu amaçla:

1-Valiliklerce gerekli çalışmalar başlatılacak ve 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 öğretim yıllarını kapsayan bir planlama yapılacaktır.

2-Bu planlamada, yerleşim merkezinin nüfusu, öğrenci sayısı, Anadolu liselerine kayıt yaptırabilecek öğrenci akışı, derslik ve öğretmen ihtiyacı ile fiziki mekân durumu ve bazı okulların ikili öğretim yaptığı da dikkate alınacaktır.

3-Sağlıklı bir planlama yapılabilmesi, yeni kaynak temini, mevcut kaynakların etkili, verimli ve ekonomik kullanılması ve olası derslik ihtiyacının tespiti için Anadolu lisesine dönüştürülecek genel lisenin adı, toplam derslik sayısı, 9' uncu sınıfa kaç öğrenci kontenjanı verileceği belirlenecek ve kontenjanlar belirlenirken 4 yıllık öğrenim süresi içerisinde aynı kontenjanla dengeli bir şekilde devam edileceği göz önünde bulundurulacaktır. (EK-1)



Atatürk Bulvarı No: 98 B blok 4. kat Bakanlıklar/ANKARA
Telefon: (0 312) 413 15 92 Faks: (0 312) 418 07 39
e-posta: ogm@meh.gov.tr Elektronik Ağ: http://ogm.meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için iribat: K. ARAÇ Şube Müdürü

DANISMA
444 0 632
H A T T I

EGITIME
%100
DESTEK

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.0GM.0.06.05.00.160.01.01/3669

06.05.2010

Konu : Genel Liselerin Anadolu Lisesine
Dönüştürülmesi.

4-Anadolu lisesine dönüştürülen okullar dışında kalan genel liselerin binaları ile her türlü müstemilatı, okuma arzusunda olan öğrencilerin, örgün eğitimin dışında bırakılmaması için valiliklerce uygun görülen mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının hizmetine sunulacak, böylece mesleki eğitime daha çok öğrenci akışı sağlanacak ve ilgili Genel Müdürlüğe bağlanacaktır.

Merkez nüfusu 10.000'in altında olan, küçük ilçe ve beldelerde bulunan genel liseler, Mart 2010 tarihli Tebliğler Dergisinde yayımlanan Kurum Açılması ve Kapatılmasına İlişkin Esaslar çerçevesinde değerlendirilecektir.

5- Merkez nüfusu 10.000 ile 20.000 arasında olan yerleşim biriminde bir Anadolu lisesi, 20.000 ile 40.000 arasında olan yerleşim birimlerinde iki Anadolu lisesi, 40.000 üzerinde olan yerleşim birimlerinde öğrenci potansiyeli ve gelişmişlik düzeyi dikkate alınarak uygun sayıda Anadolu lisesi olacak şekilde planlanacak, diğer genel lise bina veya binaları, mesleki eğitimin uygun alanlarına yönelik hizmet verecek şekilde kademeli yapılandırılarak mesleki ve teknik eğitime dönüştürülecek ve mesleki eğitim desteklenecektir. (EK-2)

6- Genel liselerin dönüşümlerinin tamamlanmasını takip eden öğretim yılında, çok programlı liselerin genel lise bölümüne öğrenci kayıt-kabulü yapılmayacaktır.

7-Ortaöğretim Genel Müdürlüğü programından yaptırılan yeni binalarda genel lise yerine, Anadolu lisesi açılma hususu değerlendirilecek ve teklifler, Bakanlığımıza intikal ettirilecektir.

İliniz dâhilindeki genel liselerin tamamının yukarıda belirtilen açıklamalar muvacehesinde değerlendirilmesi, birinci maddede belirtilen öğretim yılları itibarıyla gerekli planlamanın yapılması, bu okulların hangi öğretim yılında Anadolu lisesine dönüştürüleceğine (EK-1) ve hangi liselerin mesleki ve teknik eğitime devredileceğine (EK-2) ilişkin yapılacak planlamanın 17 Mayıs 2010 tarihinde Bakanlığımız Ortaöğretim Genel Müdürlüğünde olacak şekilde gönderilmesi hususunda,

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Nimet ÇUBUKÇU
Millî Eğitim Bakanı

EKLER
Tablo (2 sayfa)

DAĞITIM
Gereği:
B Planı

Bilgi
A Planı



Atatürk Bulvarı No: 98 B blok 4. kat Bakanlıklar/ANKARA
Telefon: (0 312) 413 15 92 Faks: (0 312) 418 07 39
e-posta: ogm@meb.gov.tr Elektronik Ağ: http://ogm.meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için İrtibat: K. ARAÇ Şube Müdürü

DANISMA
444 0 632
HATTI

EGİTİM
%100
DESTEK

EK 3: Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 20880154/10.06/1736074
Konu: Mesleki ve teknik ortaöğretimde
okul çeşitliliğinin azaltılması

01/05/2014

GENELGE
2014/8

- İlgi : a) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu,
b) 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu,
c) 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun
Hükmünde Kararname,
ç) Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Tanıtım Yönetmeliği,
d) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlara Ait Açma, Kapatma ve Ad Verme
Yönetmeliği,
e) Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün 02/04/2014 tarihli ve
20880154/20/1359845 sayılı Makam Onayı.

İlgi (c) Kanun Hükmünde Kararnamenin yürürlüğe girmesiyle Bakanlığımızda mesleki ve teknik eğitim ile ilgili hizmetlerin yürütülmesinden sorumlu Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı ile Çıracılık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı birimleri Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında yapılandırılmıştır.

Daha önce farklı birimlere bağlı iken hâlen Bakanlığımız Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren 22 okul türünün, öğrenim süreleri ile mezunlarının hak ve yetkilerinde herhangi bir değişiklik yapılmaksızın "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi" ile "Çok Programlı Anadolu Lisesi" adı altında yeniden yapılandırılması, ilgi (e) Makam Onayı ile uygun bulunmuştur.

Bu kapsamda;

1. İlgi (b) Kanununun Ek 1 inci maddesine göre kurulmuş olan mesleki ve teknik eğitim merkezlerinde (METEM), Anadolu meslek programı ve Anadolu teknik programları ile belge ve sertifika programları uygulanmaya ve ikili mesleki eğitim merkezlerinde mevzuatta yeni düzenleme yapılmaya kadar mevcut haliyle eğitim ve öğretime devam edilecektir.

2. Çok programlı Anadolu lisesi bünyesinde Anadolu meslek programı, Anadolu

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Atatürk Bld. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: mtegm@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Eğitim politikaları Grup Başkanlığı
Tel: (0 312) 413 12 52
Faks: (0 312) 425 19 67

teknik programı, Anadolu lisesi ve/veya Anadolu imam hatip lisesinde eğitim yapılacaktır.

3. Uygulamaya 2014-2015 öğretim yılından itibaren 9 uncu sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak geçilecektir.

4. Mevcut mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumları (mesleki ve teknik eğitim merkezleri ile çok programlı liseler hariç), Anadolu sağlık meslek liseleri dâhil, 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak mesleki ve teknik Anadolu lisesine dönüştürülecek, okul ve kurumların tabelaları ilgi (ç) Yönetmeliğe uygun olarak hazırlanacaktır.

5. Okul isimlerindeki mevcut yerleşim yeri, kişi ve kuruluşların isimlerine yeni düzenlemede de aynen yer verilecektir.

6. Dönüşüm sürecinde, aynı yerleşim biriminde aynı adı taşıyan birden fazla mesleki ve teknik Anadolu lisesinin ortaya çıkması halinde ilgi (d) Yönetmelik hükümlerine göre bu okullar valiliklerce yeniden adlandırılarak 09/05/2014 tarihine kadar Bakanlığımız Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne yazılı olarak bildirilecektir.

7. Kurum adı değişiklikleri teklifler doğrultusunda Bakanlığımızca değerlendirilerek MEBBİS ve e-Okul kayıtlarına yansıtılacaktır.

8. Okul tabela değişiklikleri 2014 Lisans Yerleştirme Sınavları ve Kamu Personeli Seçme Sınavı da dikkate alınarak 14/07/2014 tarihinden sonra yapılacaktır.

9. Kızların okullulaşma oranını artırmak amacıyla ilgi (a) Kanun'un 15 inci maddesine göre mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının mevcut durumları da dikkate alınarak okulun karma veya yalnızca kız öğrencilerin öğrenim görebileceği okullar şeklinde valiliklerce belirlenecek ve 09/05/2014 tarihine kadar Bakanlığımız Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne yazılı olarak bildirilecektir. Bakanlığımız, valiliklerce gönderilen teklifleri değerlendirerek karma veya yalnızca kız öğrencilerin öğrenim görebileceği okullara karar verecektir. Ancak bu durum okul adlarına yansıtılmayacaktır.

10. Bakanlığımız Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı okullar bünyesindeki,

a) Meslek lisesi ile Anadolu meslek lisesi programlarında bulunan mevcut alan ve dallar Anadolu meslek programı alan ve dallarına dönüştürülecek ,

b) Teknik lise ile Anadolu teknik lisesi programlarında bulunan mevcut alan ve dallar ise Anadolu teknik programı alan ve dallarına dönüştürülecek,

c) Anadolu teknik lisesi ile teknik lise program türünde bulunan alanlar Anadolu meslek program türünde de açılacak,

bu işlemler Bakanlığımızca MEBBİS ve e-Okul sistemlerine yansıtılacaktır.

11. Aynı bina içerisinde birden fazla mesleki ve teknik ortaöğretim okulunun olması halinde yeni bina yatırım programına alınmamış/İNŞAATI BAŞLAMAMIŞ okullar birleştirilerek tek okul olarak teklif edilecektir.

12. Bu Genelgenin yayımı tarihine kadar valiliklerce yapılan okul, program türü, alan ve dal açma ve kapatma teklifleri yeni okul ve program türlerine göre Bakanlığımızca değerlendirilecektir.

13. 2014-2015 öğretim yılından itibaren 9 uncu sınıfa kayıt-kabul, 2014 Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Uygulaması Tercih ve Yerleştirme e-Kılavuzunda yer alacak usul ve esaslar doğrultusunda Anadolu meslek programına alan belirlenmeksizin yapılacaktır.

14. 2014-2015 öğretim yılında yeni sisteme göre mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına kayıt olacak öğrencilerin, bir sonraki öğretim yılında Bakanlığımızca belirlenecek kıstaslar ve tercihleri doğrultusunda şartlarını taşıdıkları Anadolu teknik veya

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: mtegm@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Eğitim politikaları Grup Başkanlığı
Tel: (0 312) 413 12 52
Faks: (0 312) 425 19 67

Anadolu meslek programlarında bir alana geçişleri sağlanacaktır.

15. 2014-2015 ğretim yılında 9 uncu sınıfı tekrar edecekler ile öğrenim haklarını kullanmamış olan öğrencilerin kazanılmış hakları korunarak öğrenim görmeleri sağlanacak ancak herhangi bir puan kullanmaksızın ğrenci alan mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinden 9 uncu sınıfta öğrenim görenlerden sınıf tekrarına kalan ve öğrenim hakkı bulunanların Anadolu meslek programına geçişleri yapılacaktır.

16. 2013-2014 ğretim yılı ve daha önceki yıllarda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına kayıt yaptıran ve mezun olmaya hak kazanan öğrencilere, sahip oldukları haklarda herhangi bir değişiklik olmaksızın kayıtlı oldukları okul, program türü, alan ve dallara göre diploma düzenlenecektir.

17. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki yeni yapılanma konusunda yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve kamuoyu valiliklerce bilgilendirilecektir.

Bakanlığımız merkez teğkilatı birimleri ve valiliklerce mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminin yeniden yapılanmasına iliğkin iş ve işlemlerin herhangi bir aksaklığa meydan verilmeden 2014-2015 ğretim yılı başına kadar tamamlanması hususunda bilgilerinizi ve gereğini önemle rica ederim.

Nabi AVCI
Milli Eğitim Bakanı

DAğITIM:
A ve B Planı

EK 4: Görüşme Formu

Değerli Meslektaşlarım;

Yapılacak bu görüşme Genel Liselerden Meslek Liselerine dönüşen okullarda dönüşümün nasıl algılandığı ile ilgili bir tez çalışması için kullanılacaktır. Görüşmenin içeriği kayıt altına alınacak ve bilimsel veri elde etmek için analiz edilecektir. İsminiz hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Şirin Şükran AYDINLIOĞLU

Marmara Üniversitesi ve Sabahattin Zaim Üniversitesi

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

3. Toplam Hizmet Süresi:

1-5 Yıl

6-10 Yıl

11-15 Yıl

16-20 Yıl

21 yıl ve üzeri

4. Göreviniz:

Öğretmen

Müdür Yardımcısı

Müdür

5. Branşınız:

(.....)

1. Okul dönüşümü öncesini ve sonrasını karşılaştıracak olsanız, okulun geneli ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Neler gözlemlediniz, neler yaşadınız?
2. Okul dönüşümü sonrasında okulunuzda ne gibi sorunlar gözlemlediniz? Bunları nasıl algıladınız?
3. Okul dönüşümünü ve öncesini karşılaştıracak olsanız, iş doyumunuz ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Ne hissettiniz, ne düşündünüz?
4. Okul dönüşümü uygulaması mesleki motivasyonunuzu nasıl etkiledi?
5. Sizce okul dönüşümü öğretmenler arasındaki ilişkileri nasıl etkiledi?
6. Sizce okul dönüşümü öğrenciler arasındaki ilişkileri nasıl etkiledi?
7. Sizce okul dönüşümü uygulamasının öğretmenler için avantajları nelerdir?
8. Sizce okul dönüşümü uygulamasının öğrenciler için dezavantajları nelerdir?
9. Sizce okul dönüşümü uygulamasının öğrenciler için avantajları nelerdir?
10. Sizce okul dönüşümü uygulamasının öğrenciler için dezavantajları nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Şirin Şükran AYDINLIOĞLU

Doğum Yeri ve Tarihi : İzmir - 1971

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi - Eğitim Fakültesi
“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği”

Yüksek Lisans Öğrenimi : Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İŞ DENEYİMİ

Stajlar : MEB

Çalıştığı Kurumlar : MEB

İLETİŞİM

E-Posta Adresi : motherland20@gmail.com

Tarih : Ocak-2020