

Bir Değişim Aracı Olarak Güç Alanı Analizi Tekniği ve Eğitimsel Değişmenin Yönetimi

Yrd. Doç. Dr. Feyyat Gökçe
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Değişme sürecinin yönetilmesinde zorlayıcı (sürükleyici) ve engelleyici güçlerin tanımlanması değişimin başarıyla gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilir. Zorlayıcı (sürükleyici) ve engelleyici güçleri tanımlayarak, eğitimsel değişmelerin gerçekleştirilmesine katkı sağlamak bu araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaç için Ağrı, Kayseri ve Bursa illeri merkez ilçelerinde görevli, 1008 ilköğretim okulu öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma ile elde edilen sonuçlara göre katı bürokrasi, yetersiz teknoloji, kaynakların sınırlılığı ve dengesiz dağılımı nedeniyle Türkiye eğitim sistemi toplumun beklentilerine cevap verecek durumda değildir. Türkiye’de öğretmenler toplumun değişme beklentilerini karşılamaktan yanadırlar. Ancak var olan yapı ve işleyişin, buna engel olduğu inancındadırlar. Değişme yönetiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Güç alanı analizi tekniği değişimin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Güç alanı analizi tekniği, Değişme yönetimi, Eğitimsel değişme

Geçen yüzyılın son çeyreğinde hız kazanan ulusal ekonomiden küresel ekonomiye, insan gücünden teknolojik güce, işletme düzeyinden müşteri merkezli pazar gücüne, endüstriye dayalı ekonomiden bilgiye dayalı ekonomiye geçişin (Tucker, 1991) bilgide, tutumda, davranışta, grup ve örgüt yaşamında değişmelere neden olarak bireysel, örgütsel ve toplumsal boyutta olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurduğu söylenebilir (Goman, 2004).

Geleceğin toplumunun oluşturulması ve toplumsal sorunların çözümü ile ilgili çok sayıda araştırmanın yapılmasına ve sonuçlarının denenmesine karşın, çabaların tam olarak başarıya ulaştığı söylenemez (Lam, 2001). Eğitim bireysel ve toplumsal sorunların çözümünde sihirli bir değnek olmamakla birlikte daha kabul edilebilir bir gelişme ve kalkınmanın itici gücü olarak yoksulluğu, dışlanmayı, ihmali, zulmü, savaşı ve dengesiz gelir dağılımını azaltacak temel kurumlardan biri olarak değerlendirilebilir (UNESCO, 1996).

Eğitimsel değişmeler eğitim sisteminde daha etkili bir öğrenme ortamı yaratmak, eğitsel gereksinimleri daha etkili karşılamak, gelecekteki toplumsal gereksinimleri karşılayacak bilgi, beceri, davranışları, anlayışları oluşturmak, bireysel ve toplumsal yaşamın sürdürülebilirliğini ve geliştirilmesini sağlamak, toplumu geleceğe hazırlamak, değişme sürecinin yönetimi ile ilgili bilgi, beceri ve anlayışları kazandırmak amacıyla yapılabilir (Bauman, 1996).

Eğitimle ilgili değişmelerin gerçekleştirilmesinde bir çok yöntem, teknik ve stratejiler işe koşulabilir. Güç alanı analizi tekniği değişimin gerçekleştirilmesi sürecinde; değişmeyi sürükleyen-zorlayan ve engelleyen güçleri tanımlaması ve değişme yönetiminin ilk basamağında yer alması nedeniyle etkili bir değişme yönetimi aracı olarak değerlendirilebilir (Bonstingl, 1996).

Eğitimsel Değişmelerin Değişkenleri

Ekonominin yarattığı değerlerin egemen olduğu bir dünyada eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında; değişmeyi ekonomi kavramları ile açıklama ve ekonominin kavramlarını eğitime uygulayarak eğitimsel sorunları çözme (Bauman, 1996), ekonomik krizler nedeniyle bütçeyi sınırlama, maliyeti düşürerek verimliliği artırma, gibi dört temel anlayıştan söz edilebilir. Değişmelerin kaynağında varsayılan bu anlayışlara dayalı uygulamalardan; ekonomik sistemi yanlış anlama, eğitim sistemini yanlış anlama, ikisinin biri birine uyumunu yanlış anlama ve ekonomik

kavramları yanlış yorumlama gibi hatalar olabilir ve bu hatalar eğitimsel değişme sürecinin başarısını engelleyebilir (Hause, 2000).

Eğitilmiş insan gücü bir ülkenin en önemli kaynağı olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle eğitime yapılan yatırımlar, tüm ülkelerde kabul gören bir anlayış haline gelmiştir (Kavak ve Burgaz, 1994). Bununla birlikte ülkeler eğitim için yapılan harcamalarda farklılıklar gösterebilmektedirler. Farklılıkların genel olarak kaynak yetersizliğinden, ülkenin gelişmişlik düzeyinden ya da seçilen eğitim politikalarından kaynaklandığı söylenebilir (Lam, 2001). Belirtilen nedenlerle bir eğitim sisteminde; katı bürokrasi, merkezîyetçi yapı, bina yetersizliği, teknoloji yetersizliği, kaynakların dengesiz dağılımı, öğretmen ücretlerinin yetersizliği, vizyon yetersizliği ve karmaşası, öğrenci başına harcamaların yetersizliği, araç-gereç yetersizliği gibi eğitimsel sorunlar ortaya çıkabilir (Akarsu, 2000).

Bürokratik yapılanma biçimi ve işleyişi değişimin gerçekleştirilmesinde eğitim örgütlerini zorlayan temel değişkenlerden biri olarak değerlendirilebilir (Nurmi ve Darling, 1997). Bürokratik örgütlerde katı hiyerarşik bir yapı vardır. Hiyerarşik yapı çalışanlarda yetersizlik duygusuna, kendini açıklamada yetersizliğe, yıkıcı duygulara (Hanson, 1996) etkileme yetersizliğine, rahatlık duygusuna, esnek olmamaya (Hicks, 1979), kapanmaya, dışlanmışlığa, başat olmaya, yeni fikirlerin tepeden geldiği düşüncesine, alttakilerle iletişime gerek olmadığı duygusuna neden olabilmektedir. Çünkü hiyerarşinin tepesindeki yönetici kendini önemli, işi yapan, mücadeleci, karizmatik ve yeterli olarak görürken, tabandakiler kendilerini sıkıcı, yıkılmış, kaygılı, abartıcı olarak görmektedirler (Whitaker, 1993; Etherdige, 1994)

Bürokrasinin etkisini azaltarak değişimin gerçekleştirilmesi anlayışının, örgütsel yapının değiştirilmesi düşüncesine neden olduğu ve yirminci yüzyılın ikinci yarısında gelişmiş ülkelere başlayan yerelleşme hareketlerinin eğitim sistemlerinin merkezîyetçi yönetsel yapısını değiştirmeye zorladığı söylenebilir (Şişman ve Turan, 2003). Yerelleşme, değişimin gerçekleştirilmesinde değiştirmeye hızlı ve etkili biçimde cevap verecek etkili bir yönetsel yapılanma biçimi olarak değerlendirilebilir (Bauman, 1996). Eğitimde yerelleşme bürokratik-hiyerarşik okul yapısının yukarıdan aşağıya işleyişinin daha yatay ve işbirliğine dayalı karar verme sürecini içerir. Bu ise eğitimsel değişmelerin başarıya ulaşmasında etkili bir durum yaratabilir (World Bank, 1995).

Nüfustaki değişimler, hareketler eğitim sistemlerini değiştirmeye zorlayan nedenlerden bir başkası olarak belirtilebilir. Nüfusta ki dikey ve yatay hareketlilik, bir ülkedeki eğitimle ilgili politikaların oluşturulmasında ve uygulanmasında etkili olabilmektedir (Duvarger, 1995). Nüfus artış hızı, kentleşme, bölgeler arası yer değiştirme ya da dış göç, eğitimde uzun dönemli politikaların oluşturulmasını engellerken kaynak israfına neden olarak eğitim sistemlerinin eğitsel taleplere cevap verememesi gibi sorunlara neden olabilmektedir (Çalık, 2003).

Bu günün dünyasında tüm siyasal, ekonomik ve sosyal nitelikli örgütlerin büyük bir küreselleşme baskısı altında oldukları söylenebilir. Küreselleşme, dünya ekonomisinde yer alan ana güçlerin ulusal boyuttan çok uluslu hale gelmesi olarak tanımlanabilir (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 2001). Küreselleşme ulusal düzeydeki örgütler üzerinde baskı yaratarak; yarışmaya dayalı var olmayı zorlayarak, örgütlerin yapılarını, işleyişlerini ve kültürlerini etkilemektedir. Dolayısıyla, ekonomik temelli başlayan küreselleşme olgusu siyasi ve kültürel boyut kazanarak toplumların ve bireylerin eğitimsel tercihlerini, eğitim sistemlerini ve işleyişlerini etkilemektedir (Boyd, 2002).

Eğitim sistemlerinin temel sorunlarından biri de var olanı korumaya çalışırken geleceği planlama düşüncesinden yoksun oluşlarıdır. Başka bir deyişle vizyonlarını belirlememiş ya da bir vizyon karmaşası içinde bulunmalarıdır (Senge, 2000). Vizyon bir örgütün idealleştirilmiş amaçlarıdır (Sallis, 1996; Özdemir, 1998). Eğitim sisteminin amaçları bir toplumun vizyonu olarak değerlendirilebilir (Stol ve Fink, 1999). Bir toplumun eğitsel vizyonu genel olarak eğitimin rasyonelleştirilmesini, istek ve arzuları, normları, değerleri, ilkeleri ve paradigmaları içerir. Bu vizyonun gerçekleştirilmesi ise paylaşılmasına ve eğitim sürecine katılanlarca kabul edilmesine bağlıdır (Sutton, 1997)

Teknoloji eğitimsel değişmelerin gerçekleştirilmesinde temel zorlayıcılardan biri olarak değerlendirilebilir (Nurmi ve Darling, 1997). Çünkü teknoloji değişme sürecindekilerin farklı bilgi kaynaklarına ulaşarak bilgi ve becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Goman, 2004). Ayrıca farklı teknolojiler, esneklik sağlayarak farklı amaçların gerçekleştirilmesinde maliyeti düşürebilirler (Bauman, 1996). Örneğin okul ortamında teknoloji, zor kavramları somutlaştırır, daha çok öğrenme gereksinimi yaratarak öğrencileri çalışmaya güdüler. Teknoloji aynı zamanda çok yönlü çözüm önerisi sunarak zamanın etkili kullanımını sağlar (Knapp ve Glenn, 1996).

Değişmenin gerçekleştirilme sürecinde toplumsal yararı temele alan ancak bireyi bir kenara atan değişmelerin günümüzde çoğunlukla başarısız olduğu söylenebilir. Geleneksel sistemlerin geçmiğe daha çok güvenmek, değişmenin karşısında yer almak, öğrenmeye dayalı yeni eğitimsel yaklaşımlara kapalı olmak, hiyerarşiye önem vermek gibi düşüncelerle değişmenin önünde engelleyici birer güç oluşturdukları söylenebilir (Onur, 1994).

Sonuç olarak eğitimsel değişmenin değişkenleri; yeni gereksinimler, demografik hareketler, yeni yönetim anlayışları ve teknoloji gibi eğitim sistemlerini zorlayan güçler, var olan siyasi, ekonomik ve toplumsal sistem, yönetim anlayışları, uygulamalar ve bürokratik yapı ise değişmeyi engelleyen güçler olarak ele alınabilir ve irdelenebilir.

Değişme Yönetimi Aracı Olarak Güç Alanı Analizi Tekniği

Değişme yönetimi, yeni bilgi ve anlayışları ortaya koymada; bilginin transferi, kazanılması ve yaratılmasında becerili olmayı gerektirir. Değişme yönetiminde rol oynayan değişkenleri ve kavramları tanımlamak zordur. Çünkü değişmenin yönetimi farklı türden değişme kavramlarını, modellerini, yöntemlerini ve tekniklerini bilmeyi ve uygulamayı gerektirir.

Güç Alanı analizi tekniği insanların tutum ve tepkilerinin önemli olduğu durumlarda problem çözme basamaklarının tanısında etkili bir araç olarak kullanılabilir (Hustedde, 1995). Güç alanı analizi, zamana dayalı problem çözme ve eylem planlama tekniği olarak ilk olarak Kurt Lewin (1947) tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır (Hurt, 1997). Güç alanı analizi örgütlerdeki değişme sürecini en iyi biçimde anlamaya yardım eden ve değişme yönetiminde geniş bir biçimde kullanılan bir analiz tekniği olarak değerlendirilebilir (Baulcomb, 2003).

Örgütler ve gruplar güç ilişkilerinin anlaşılma derecesini yükselttiklerinde değişme için yapacakları planları ve üstlenecekleri işleri daha ciddiye alırlar. Güç alanı analizi üzerinde anlaşma sağlanması amaçlara ulaşma olasılığını arttırır, değişme sürecindekilere cesaret verir. (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 2001, 558) .

Lewin'e (1947) göre güç; örgütün bulunduğu konumunu değişmeye zorlayan değişkendir. Güçlerin belirlenmesi değişmeyle varılacak hedeflerin açık hale gelmesini, amaca odaklanmayı, iş birliği yapmayı güdülemeyi sağlayacağı gibi süreçteki sorunların etkisinin azaltılmasına yardımcı olabilir (Jenkins, 1949). Örgütsel değişmenin zorlayıcı güçlerini Tich (1983) teknik, siyasi, kültürel ve ekonomik güçler olarak gruplandırırken, Gioja (1997) hızlı

değişme sürecini ve yarışmacı baskıları örgütsel değişimin anahtar güçleri olarak belirtir. Frohman (1997) ise örgütsel değişim sürecinde içsel güçlerin dışsal güçlerden daha etkili olduğu görüşündedir (Kamelgon, Johnson ve Sirinivason, 2004).

Değişim sürecinde yer alan güçler; korkuları, büyük amaçları, zorlayıcı istekler olarak var olan durumdan istenen duruma geçmek için önerilen değişim tarafından etkilenen örgütsel-çevresel ya da gruplar arası ve insanlar arasında var olan ilişkileri ve duyguları içerirler. Örgütsel değişim sürecinde yer alan güçler farklı kaynaklardan gelebilirler (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 2001). Güç kaynakları, fiziksel, ekonomik, bilgi ve normatif güç kaynakları olarak gruplandırılabilir. Birinin isteğiyle kavramsal eylemlerini sınırlama ve önleme kapasitesi fiziksel güç kaynakları içinde yer alır. Para gibi amaca ulaşma araçları ekonomik güç kaynaklarına örnek gösterilebilir. Yönetimsel ve teknik özellikteki bilgi ve beceriler bilgiye dayalı güç kaynaklarıdır. Psikolojik inançlar ya da değerler ise normatif güç kaynakları arasında değerlendirilebilir (Hales, 1997).

Güç alanı analizine göre değişim sürecinde iki güç vardır. Bunlardan zorlayıcı olanlar değişimi başlatmayı ve sürdürmeyi sağlarlarken, engelleyici olanlar sürükleyici güçleri zayıflatmaya çalışırlar (Sallis, 1996). Kaynaklar, değerler, normlar, istekler, kaybedilen çıkarlar, örgütsel yapılar, ilişkiler, sosyal ve örgütsel eğilimler, kurallar kişisel ve grup gereksinimleri, geçmişteki ve günümüzdeki uygulamalar, kurumsal politikalar, çevre sistemler, maliyetler, düşünceler, tutumlar, olaylar değişimi sürükleyen ya da engelleyen güçler arasında yer alırlar (Morisson, 1998).

Zorlayıcı-sürükleyici güçler, örgütü belli bir yönde değişmeye zorlayan güçlerdir. Değişimi başlatan ve sürdüren güçler olarak da tanımlanabilirler (Daft, 1994). Değişim sürecinde; yeni personel, yeni toplumsal gereksinimler, yeni teknoloji sürükleyici güçler arasında sayılabilir (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 2001). Verimliliği ve kaliteyi engelleyen ilgisizlik, düşmanlık, kaynak yetersizliği (Eren, 1989), başarısızlık korkusu, örgütsel tembellik, olumsuz yaşantılar, çıkar kaybı, bilgi ve beceri yetersizliği engelleyici güçlere örnek verilebilir (Koçel, 1990).

Güç alanı analizi tekniğinin bir diğer kavramı dengedir. Güç alanı analizi karşılıklı eylemleri ve bir denge durumu yaratan güçleri sosyal sistemin dinamik dengesi olarak gören bir yöntemdir (Balci, 2000, 53). Denge sürükleyici güçlerle engelleyici güçlerin birbirine eşitliğinde ortaya çıkar. Güçlerin bazıları istenen duruma doğru denge kurmaya çalışırken, diğerleri bu hareketi sınırlamaya, engellemeye çalışır. Sürükleyici güçler ile

engelleyici güçler arasındaki ilişkide değişmeler, denge yaratabilir ya da var olan verimlilik düzeyini düşürerek yeni denge için dengesizliğe neden olabilir (Everard ve Morris, 1996).

Güç alanı analizinin değişmenin gerçekleştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılmasına karşılık, bu tekniğin sınırlıklarının olduğu söylenebilir. Örneğin amaçlar açıkça tanımlanmamışsa, güç alanı analizi tekniği değişmenin gerçekleştirilmesinde istenilen başarıyı sağlayamayabilir. Diğer taraftan güç alanı analizi tekniği ile tüm olay ve olguları, durumları açıklamak ve yönlendirmek her zaman mümkün olmayabilir. Çünkü dünya bir şeyin lehinde olanlar ya da karşısında olanlar diye iki ayrı alana bölünemez (Hustedde, 1995).

Eğitimsel Değişmenin Zorlayıcı-Sürükleyici ve Engelleyici Güçleri

Eğitimsel değişmeleri sürükleyici ve engelleyici güçleri; makro düzeyde teknolojik, sosyal, ekonomik ve siyasi olarak gruplandırılabilir (Schewering 2003). Teknolojik, sosyal, ekonomik ve siyasi olarak bir toplum değişmeye zorlanabilir ya da toplumsal yaşamı biçimlendiren ve ayakta tutan teknolojik, sosyal, ekonomik ve siyasi nitelikli istekler, değerler, tutum ve davranışlar değişmenin engelleyicileri olarak işe karışabilir (Hales, 1997).

Eğitimsel değişme sürecinde yönetim sorumluluğu, kaynaklar, kalite ve gelişme ihtiyacı değişmenin sürükleyici güçleri olarak yer alırken (Owen, 2002); değerler, gelenekler, tutumlar, kaynaklar, örgütsel yapı, insanlar (Hales, 1997), grup normları, aynı ürünü sunmaya dönük donanım, kendinden memnuniyet, yeni becerileri öğrenme zorluğu, çalışanların direnci, kaynak yetersizliği ve olası iş kayıpları eğitimsel değişme sürecinin temel engelleyici güçlerine örnek olarak gösterilebilir (Owen, 2002).

Dünyanın farkına varma, toplumun değişme beklentisi, hızlı değişme süreci, bilgi ve beceri gereksinimi, küresel bilgi ve beceriler, karşılıklı bağımlılık düşüncesi, sınıfta kalma oranı, teknolojik gelişmeler, eşit haklar isteği, özel eğitim isteği, gereksinimlerin karşılanması, yaşam kalitesi, okul karşılaştırılması, öğrencinin karşılaştırmaları, özel istekler eğitimsel değişmeyi sürükleyici güçlere örnek verilebilir. Nasıl değişilebileceği bilgisinin yokluğu, gelenekler, korku, rahatlık düzeyi, yeni beceri gereklilikleri, liderlik, otorite kaybı, toplum desteğinin yetersizliği, kaynak yetersizliği, tüm öğrencileri kabul, zaman yokluğu ise eğitimsel değişmenin engelleyici güçleri arasında yer alabilirler (Arcaro, 1995)

Sorunların çözümünde değişmeyi zorlayan ve engelleyen güçlerin tanımlanmasının değişme sürecinin ilk basamağında yer aldığı söylenebilir.

Türkiye’de eğitimsel değişimin gerçekleştirilmesinde etkili olan değişkenleri (zorlayıcı ve engelleyici güçler) ortaya koyarak daha etkili bir eğitim hizmetinin üretilmesine katkı sağlamak bu araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla; a) Ağrı, Kayseri ve Bursa illeri merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin Türkiye’de eğitimsel değişimlerin zorlayıcıları konusundaki görüşleri nedir? b) Öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini, 2004 öğretim yılında Ağrı merkez ilçe (792), Kayseri (4271) ve Bursa (6037) merkez ilçelerinde görevli ilköğretim okulu öğretmenleri (11100) oluşturmuştur. Öğretmenlerin seçiminde illerin bölgesel farklılıkları ve gelişmişlik düzeyleri temele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini illerin merkez ilçelerinde görevli ilköğretim okulu öğretmenleri arasından okulların random olarak belirlenmesiyle oluşturulmuştur. Araştırma kapsamına alınan okul sayıları; Ağrı ilinde 37, Kayseri’de 29 ve Bursa’da 25 olarak belirlenmiş, belirlenen okullardaki öğretmen sayıları anketin uygulanması için yeterli görülmüştür (Taylor, Gibon ve Morris, 1978). Örneklem kapsamına alınan öğretmenlerin (1008) illere göre sayıları ve oranları; Ağrı: 283- %28, Kayseri: 355- %35, Bursa: 370- %37 olarak belirlenmiştir

Araştırmada eğitimsel değişimin anlaşılmasını, eğitimsel değişimleri etkileyen değişkenleri ortaya koymak ve tanımlamak amacıyla güç alanı analizi tekniği kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmada kullanılan anket güç alanı analizi tekniği ile oluşturulmuştur. Bunun için: Hangi güçler eğitimsel değişimlerin gerçekleşmesine yardım etmektedir? Hangi güçler eğitimsel değişimlerin gerçekleştirilmesini engellemektedir? Soruları ile Ankara (75), Nevşehir (60) ve Bursa (90) illerinde görevli toplam 225 ilköğretim okulu öğretmenleriyle Türkiye eğitim sisteminin temel sorunları gruplar (6-8 kişilik) oluşturularak tartışılmış ve belirlenen sorunlar eğitimsel değişimi

zorlayanlar ve engelleyenler olarak önem derecelerine göre sıralanmıştır. Sıralamalar sonucunda belirlenen güçlerin ankette yer almasına karar verilmiştir.

Eğitimsel değişmeyi zorlayan ve engelleyen güçlerin belirlenmesinde aşağıdaki süreçler izlenmiştir:

1. Çalışmanın amacının açıklanması ve grupların oluşturulması,
2. Türkiye’de eğitim sisteminin sorunlarının tartışılması,
3. Eğitim sistemini değiştirmeye zorlayan ve engelleyen güçlerin bireysel olarak belirlenmesi,
4. Zorlayıcı ve engelleyici güçlerin beyin fırtınası yoluyla tartışılması ve önem derecelerine göre sıralanması,
5. Güçlerin eğitimsel değişmelerdeki etkililik düzeyi, hangi soruna neden olduğu, hangisinin elimine edileceği, hangisinin edilmeyeceği, hangi gücün daha etkili olduğu, hangisinin değişmeyi yavaş etkilediği, güçleri destekleyen bilgi ve becerilerin neler olduğu, uygunlukları ve onların kontrol edilebilirliğinin tartışılması,
6. Tartışmalar sonucunda güçlendirilecek zorlayıcı güçlerin, zayıflatılacak engelleyici güçlerin ve değişmeyi zorlayacak yeni güçlerin neler olabileceğinin tartışılması (Morrison, 1998, 134; Honore, 1997).
7. Eğitimsel değişmelerin **zorlayıcı güçlerinin**; bireyin değişme isteği, nüfus hareketleri (artış, yer değiştirme, ve göçler), doğa olayları (hava koşulları, deprem vb.), bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler, kültürler arası etkileşimler- küreselleşme, eğitim sisteminin gereksinimlere cevap verememesi, okula devamsızlık, öğretim yılı süresinin kısalığı, hükümet politikalarının yetersizliği, okulların "ilköğretim okulu" olarak yeniden yapılanması, ekonomik zorluklar (krizler gibi), bireysel ve gruplar arası ilişkiler, örgütsel- denetim sisteminin yetersizliği, yönetsel-yönetim bilimindeki gelişmeler, yeni gereksinimler, ekonomik anlayışlar ve uygulamalar, iletişim araçları (medya), Avrupa Birliği ile ilgili iç ve dış zorlamalar, iyi işlemeyen bürokratik yapı, gelişmiş ülkelerin siyasi ve ekonomik baskıları olarak, **engelleyici güçlerinin ise**; öğretmen maaşlarının yetersizliği, eğitim sisteminin merkezi olması, öğretmenlerin iyi yetiştirilememesi, öğretmen dağılımının dengesiz olması, eğitim ortamının yeterince demokratik olmaması, programların çok yüklü olması, kaynakların yetersizliği, yetersiz

teknoloji ve kullanımı, kaynakların dengesiz dağılımı, öğretmen odaklı eğitim, mesleğe ait değerler, öğretmenin hizmet içi eğitim yetersizliği, toplumsal değer yargıları, eğitimde ideolojik boyutun öne çıkarılması, okul öncesi eğitim oranının düşüklüğü, değişmeyi engelleyen bürokratik yapı, eğitimin itaati ve otoriteyi desteklemesi, yöneticilerin deneyimsizliği ve yetersizliği, öğretmen ihtiyacının farklı kaynaklardan karşılanması, zorunlu eğitim süresinin kısalığı, öğretim yılı süresinin kısalığı, yeniliklerin yönetimce desteklenmemesi, önerilen yeniliklerin uygulamaya elverişli olmaması, değişimle ilgili olumsuz yaşantılar, programların içeriğinin değişim için uygun olmaması, eğitim-iş dünyası ilişkilerinin yetersizliği, okul ve sınıfın eğitim için uygun inşaa edilmemiş olması, eğitim üzerindeki çevresel baskılar, eğitimin düşünmeyi, problem çözmeyi temele almaması, iletişim araçlarının olumsuz etkileri, programların öğretim yılına uygun olmayan dağılımı, yetersiz veli desteği ve katılımı, işleri kolaylaştıran yeniliklerin yapılmaması, yeniliklerin eğitimcilerin değerlerine uymaması, eğitim hizmetinde bulunanlar arasındaki güvensizlik, yeniliklerin ilgi çekici olmaması, okula ve okuldakilere gereken önemin verilmemesi, eleştiri ve itirazların ciddiye alınmaması, değişimin yaratacağı sonuçların önceden bilinmemesi, yöneticilerin değişmeye olan olumsuz tutumu olarak belirlenmesi.

Üç ilde yapılan çalışmalar sonucunda Türkiye’de eğitimsel değişimleri zorlayan ve engelleyen güçler yukarıdakiler olarak belirlenmiş ve frekanslarına göre sıralanmıştır. Sıralamada çoğunluk görüşü esas alınmıştır. Sıralamada grup üyelerinin en az %50’si tarafından oylanan güçlerin ankette yer almasına karar verilmiştir. Ankette yer almasına karar verilen güçler uzman görüşüne sunulmuş ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Belirlenen güçlerle oluşturulan anket güvenilirlik çalışması için üç ilden seçilen 210 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sonucunda anketin güvenilirlik katsayısı, Alfa = .95 olarak hesaplanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin Türkiye’de eğitimsel değişimlerin zorlayıcıları ve engelleyicileri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla; “Tamamen Katılıyorum” (4.20-5.00 arasındaki puanlar), “Çoğunlukla Katılıyorum,” (3.40-4.19 arasındaki puanlar), “Katılıyorum” (2.60-3.39 arasındaki puanlar), “Çok Az Katılıyorum” (1.80-2.59 arasındaki puanlar ve “Katılmıyorum” (1-1.79 arasındaki puanlar) olmak üzere beşli derecelendirme kullanılmıştır (Morrison, 1998).

Verilerin Toplanması ve Analiz

Ağrı, Kayseri ve Bursa illerinde merkez ilçelere bağlı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine başvurmak amacıyla uygulanan anketlerden analiz için uygun olan Ağrı'dan 283, Kayseri'den 355 ve Bursa'dan 370 anket SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin özellikleri ve Türkiye'de eğitimsel değişmelerin zorlayıcıları ve engelleyicileri ile ilgili görüşleri; yüzdeler ve aritmetik ortalama kullanılarak; görüşler arasındaki farklar ise tek yönlü varyans analizi ile hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada görüşlerine baş vurulan öğretmenlerin kişisel özellikleri, öğretmenlerin eğitimsel değişmeyi zorlayan ve engelleyen güçlere ait görüşleri ile öğretmen görüşleri arasındaki ilişkiler arasındaki farka ait bulgular yer almaktadır.

Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin %48,8'i kadın, %52,2'si erkektir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri mesleğe yeni başlayanlardan oluşmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin yarısından çoğu meslekte henüz on birinci yıllarını tamamlamamışlardır. Diğer ilgi çekici veri ise öğretmenlerin çok küçük bir bölümünün emeklilik hakkını kazandığı halde emekli olmamış olmalarıdır. Bu durum öğretmenlerin uzun yıllar meslekte kalma eğiliminde olmadıkları anlamına gelebilir.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü (yaklaşık $\frac{3}{4}$ 'ü) üniversitedeki bir lisans programından mezun olmuştur. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin sadece %04'nün (4 öğretmen) eğitim fakültelerindeki bir yüksek lisans programından mezun olmaları düşündürücüdür. Yaş açısından ele alındığında Ağrı ilinde görevli öğretmenlerin çok daha genç oldukları görülmektedir. Diğer illerde ise öğretmenlerin yaklaşık %70'nin 30 yaş ve üstünde oldukları görülmektedir. Ağrı ilindeki öğretmenlerin %52,7'sinin meslekteki kıdemi 5 yıldan azdır. Bu oran tüm illerdeki aynı yaş gruplarının en yüksek değeridir.

Eğitim durumu açısından ele alındığında Kayseri ilinde görevli öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Ağrı ve Bursa'da görevli öğretmenlerin yaklaşık $\frac{1}{4}$ ' ü eğitim ve yönetimle ilgili hizmet içi eğitime katılmışlardır. Buna karşılık Kayseri' deki öğretmenlerin %18' hizmet içi eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir.

TABLO 1.

Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler (N= 1008)

Cinsiyet	K	%48,8
	E	51,2
Kıdem	5 yıldan az	%29,8
	5-10 Yıl	23,9
	11-20 Yıl	21,9
	21-30 Yıl	23
	31 Yıldan çok	1,4
Eğitim durumu	Öğretmen Okulu	%1,5
	İki yıllık Eğitim Enstitüsü	20,3
	Üç yıllık Eğitim Enstitüsü	4,7
	Dört yıllık Eğitim Fakültesi	35,8
	Dört yıllık fakülte (Diğer)	36,5
	Yüksek lisans	1,2
Eğitimle ilgili kurs ve seminerlere katılma durumu	Katılmayan	%14,8
	Bir kez katılan	10,9
	Birkaç kez katılan	56,6
	Çok kez katılan	17,7

Eğitim durumu açısından ele alındığında Kayseri ilinde görevli öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Ağrı ve Bursa'da görevli öğretmenlerin yaklaşık $\frac{1}{4}$ ' ü eğitim ve yönetimle ilgili hizmet içi eğitime katılmışlardır. Buna karşılık Kayseri' deki öğretmenlerin %18' hizmet içi eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir.

Değişmenin Zorlayıcı ve Engelleyici Güçleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Türkiye'de eğitimsel değişimleri zorlayan güçler ve engelleyen güçlere ilişkin görüşleri ile ilgili aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmayla görüşlerine başvurulmuş öğretmenler; eğitim sisteminin değişimlere cevap vermediği görüşüne “Tamamen katıldıklarını” ($\bar{X}=4,25$) belirtmişlerdir (TABLO 2). Öğretmenler eğitim sisteminde yapılacak değişimlerin öğretmen maaşlarının yetersizliğinden, kaynakların yetersizliği ve dengeli dağıtılmayışından kaynaklandığı görüşüne “Tamamen katılmaktadırlar”. Bu yargı, değişimin temel zorlayıcısının ekonomik olduğu görüşünden kaynaklanmış olabilir. Türkiye de öğretmen maaşlarının yeterli olmadığı açıktır (Akarsu, 2000). Ancak fazla maaşın eğitimsel

değişmelerin gerçekleştirilmesinde ki rolü tartışmalı bir konu olarak varlığını sürdürmektedir.

Öğretmenler; eğitim sisteminin merkezi olması, eğitimde ideolojik boyutun öne çıkarılması, zorunlu eğitim süresinin kısalığı, öğretim yılı süresinin kısalığı, değişmeyle ilgili olumsuz yaşantılar, iletişim araçlarının olumsuz etkileri, yeniliklerin eğitimcilerin değerlerine uymaması, yeniliklerin ilgi çekici olmamasının birer engelleyici olduğu görüşüne “Katıldıklarını” belirtmişlerdir.

Eğitimsel değişmelerin zorlayıcıları konusunda öğretmen görüşlerinin illere göre dağılımında; Bursa ilindeki öğretmenlerin eğitimsel değişmelerin zorlayıcılarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamasının daha yüksek, buna karşılık Kayseri ilinde görevli öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir (TABLO 3). Bursa ilinde görevli öğretmenlere göre; iyi işlemeyen bürokrasi, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve eğitim sisteminin gereksinimlere cevap verememesi Türkiye eğitim sistemini değiştirmeye en çok zorlayan durumlardır.

Buna karşılık öğretmenler, öğretim yılının kısa olmasının eğitimsel değişmeleri çok fazla zorladığı kanısını taşımamaktadırlar. Ağrıda görevli öğretmenler eğitim sisteminin gereksinimlere cevap vermediği yargısına “Tamamen katıldıklarını” belirtmişlerdir. Ancak onlar da öğretim yılının kısalığının eğitimsel değişmelerin gerçekleştirilmesinde önemli bir zorlayıcı olduğunu düşünmemektedirler. Kayseri ilinde görevli öğretmenler ise işlemeyen bürokrasi, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve eğitim sisteminin gereksinimlere cevap verememesi görüşlerine en üst düzeyde ancak “çoğunlukla katıldıklarını” belirtirlerken, doğa olayları, okula devamsızlık ve öğretim yılının kısalığının eğitimsel değişmeleri en alt düzeyde zorladıklarını belirtmişlerdir (TABLO 3).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tamamı; öğretmen maaşlarının yetersizliği, öğretmen dağılımının dengesiz olması, programların çok yüklü olması, kaynakların yetersizliği (araç, gereç, bina, para), yetersiz teknoloji ve kullanımı, kaynakların dengesiz dağılımı (bölgelerarası, köy-kent), önerilen yeniliklerin uygulamaya elverişli olmaması, eğitimin düşünmeyi, problem çözmeyi temele almaması, programların öğretim yılına uygun olmayan dağılımı, yetersiz veli desteği ve katılımı, işleri kolaylaştıran yeniliklerin yapılmamasının eğitimsel değişmelerin en temel engelleyicileri olarak görmektedirler (TABLO 4).

TABLO 2

Eğitimsel Değişmelerin Zorlayıcı ve Engelleyici Güçleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri (N=1008)

Eğitimsel Değişmeyi Sürükleyen-Zorlayan Güçler	\bar{X}
Bireyin değişme isteği	3,58
Hükümet politikalarının yetersizliği	4,00
Kültürler arası etkileşimler-küreselleşme	3,71
Yeni gereksinimler	4,06
Zorunlu eğitim süresinin kısalığı	2,17
Doğa olayları (hava koşulları, deprem gibi)	2,70
Ekonomik zorluklar(Krizler gibi)	3,93
Okula devamsızlık	2,90
Denetim sisteminin yetersizliği	3,41
İletişim araçları (medya)	3,89
İyi işlemeyen bürokratik yapılar	4,08
Bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişme	4,15
Eğitim sisteminin gereksinimlere cevap verememesi	4,25
Nüfus hareketleri	3,67
Okulların "ilköğretim okulu" olarak yeniden yapılanması	3,27
Bireysel ve gruplar arası ilişkiler	3,22
Yönetim biliminde ki gelişmeler	3,40
Ekonomik anlayışlar ve uygulamalar	3,62
Avrupa Birliği ile ilgili iç ve dış zorlamalar	3,38
Gelişmiş ülkelerin siyasi ve ekonomik baskıları	3,30

Eğitimsel Değişmeyi Engelleyen Güçler	\bar{X}
Öğretmen maaşlarının yetersizliği	4,30
Öğretmenlerin iyi yetiştirilememesi	3,66
Eğitim ortamının yeterince demokratik olmaması	3,87
Kaynakların yetersizliği (araç, bina, para..)	4,20
Kaynakların dengesiz dağılımı (bölgelerarası, köy-kent)	4,23
Öğretmenlik mesleğine ait değerler	3,85
Toplumsal değer yargıları	3,47
Okul öncesi eğitim oranının düşüklüğü	3,79
Eğitimin itaati ve otoriteyi desteklemesi	3,43
Öğretmen ihtiyacının farklı kaynaklardan karşılanıyor olması	3,89
Öğretim yılı süresinin kısalığı	2,13
Önerilen yeniliklerin uygulamaya elverişli olmaması	3,68
Programların içeriğinin değişme için uygun olmaması	3,53
Okul ve sınıfın eğitim için uygun inşa edilmemiş olması	3,51
Eğitimin düşünmeyi, problem çözmeyi temele almıyor olması	3,96
Programların öğretim yılına uygun olmayan dağılımı	3,40
İşleri kolaylaştıran yeniliklerin yapılmaması	3,96
Eğitim hizmetinde bulunanlar arasındaki güvensizlik	3,51
Okula ve okuldakilere gereken önemin verilmemesi	4,01
Değişmenin yaratacağı sonuçların önceden bilinmemesi	3,65
Eğitim sisteminin merkezi olması	3,39
Öğretmen dağılımının dengesiz olması	3,97
Programların çok yüklü olması	3,85
Yetersiz teknoloji ve kullanımı	4,15
Öğretmen odaklı eğitim	3,67
Öğretmenin hizmet içi eğitim yetersizliği	3,37
Eğitimde ideolojik boyutun öne çıkarılması	3,15
Değişmeyi engelleyen bürokratik yapı	3,94
Yöneticilerin deneyimsizliği ve yetersizliği	3,80
Zorunlu eğitim süresinin kısalığı	2,60
Yeniliklerin yönetimce desteklenmemesi	3,43
Değişmeyle ilgili olumsuz yaşantılar	3,31
Eğitim-iş dünyası ilişkilerinin yetersizliği	3,56
Eğitim üzerindeki çevresel baskılar	3,50
İletişim araçlarının olumsuz etkileri	3,34
Yetersiz veli desteği ve katılımı	4,17
Yeniliklerin eğitimcilerin değerlerine uymaması	2,93
Yeniliklerin ilgi çekici olmaması	3,01
Eleştiri ve itirazların ciddiye alınmaması	3,92
Yöneticilerin değişmeye karşı olumsuz tutumu	3,62

TABLO 3

Eğitimsel Değişmelerin Zorlayıcı Güçlerine Ait Öğretmen Görüşlerinin İllere Göre Dağılımı (N=1008)

Değişmeyi Zorlayan Güçler	BURSA N= 370		AĞRI N=283		KAYSERİ N=355	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Bireyin değişme isteği	3,59	1,30	3,57	1,23	3,61	1,27
Doğa olayları (hava koşulları, deprem gibi)	2,59	1,35	2,90	1,30	2,65	1,36
Kültürler arası etkileşimler- küreselleşme	3,81	1,16	3,75	1,14	3,55	1,21
Okula devamsızlık	2,81	1,42	3,10	1,41	2,81	1,45
Hükümet politikalarının yetersizliği	3,98	1,15	4,06	1,20	3,98	1,23
Ekonomik zorluklar (Krizler gibi)	4,00	2,06	4,09	1,15	3,79	1,25
Denetim sisteminin yetersizliği	3,33	1,28	3,62	1,36	3,33	1,38
Yeni gereksinimler	4,18	,99	4,05	1,10	3,94	1,12
İletişim araçları (medya)	3,97	1,11	3,91	1,14	3,78	1,21
İyi işlemeyen bürokratik yapı	4,21	2,78	4,19	1,10	4,02	1,18
Nüfus hareketleri (artış, yer değiştirme, ve göçler)	3,71	1,19	3,76	1,18	3,56	1,14
Bilim ve teknoloji alanlarında ki gelişmeler	4,27	,98	4,06	1,12	4,09	1,09
Eğitim sisteminin gereksinimlere cevap verememesi	4,45	1,69	4,24	1,04	4,13	1,14
Öğretim yılı süresinin kısalığı	2,15	1,32	2,08	1,37	2,29	1,37
Okulların "ilköğretim okulu" olarak yeniden yapılanması	3,38	1,40	3,37	1,38	3,10	1,43
Bireysel ve gruplar arası ilişkiler	3,25	1,14	3,34	1,17	3,09	1,18
Yönetim bilimindeki gelişmeler	3,45	1,12	3,46	1,13	3,31	1,19
Ekonomik anlayışlar ve uygulamalar	3,63	1,08	3,82	1,04	3,43	1,16
Avrupa Birliği ile ilgili iç ve dış zorlamalar	3,58	1,31	3,31	1,45	3,21	1,36
Gelişmiş ülkelerin siyasi ve ekonomik baskıları	3,44	1,29	3,20	1,50	3,22	1,38
\bar{X}	3,59		3,59		3,44	

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerden Bursa ilinde görevli olanlar; öğretmen maaşlarının yetersizliğinin, kaynakların yetersizliğinin ve dengesiz dağılımının ve yetersiz teknolojinin eğitim sistemini değişmesini engelleyen en önemli durum olarak görürlerken, öğretim yılının kısalığının değişmeyi çok fazla engellemediği görüşündedirler. Ağrı'da görevli öğretmenler ise, veli desteğinin ve katılımının sağlanamamış olmasını da engelleyicilerin en önemlileri arasında gördükleri söylenebilir. Aynı biçimde Kayseri ilinde görevli öğretmenler de diğer illerde olduğu gibi öğretmen maaşlarının yetersizliğini eğitimsel değişmelerin en büyük engelleyicisi olarak görmektedirler (TABLO 4).

TABLO 4

Eğitimsel Değişmelerin Engelleyici Güçleri ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İllere Göre Dağılımı N=1008

Değişmeyi Zorlayan Güçler	BURSA		AĞRI		KAYSERİ	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Öğretmen maaşlarının yetersizliği	4,24	1,15	4,43	,97	4,25	1,14
Öğretmenlerin iyi yetiştirilememesi	3,59	1,31	3,66	1,35	3,74	1,27
Eğitim ortamının yeterince demokratik olmaması	3,85	1,13	3,95	1,21	3,78	1,22
Kaynakların yetersizliği (araç, gereç, bina, para)	4,37	2,80	4,35	1,00	4,02	1,17
Kaynakların dengesiz dağılımı	4,28	,91	4,42	,96	4,02	1,18
Öğretmenlik mesleğine ait değerler	4,06	2,75	3,89	1,22	3,75	1,25
Toplumsal değer yargıları	3,56	1,23	3,50	1,38	3,33	1,27
Okul öncesi eğitim oranının düşüklüğü	3,89	1,20	3,93	1,22	3,56	1,30
Eğitimin itaati ve otoriteyi desteklemesi	3,51	1,29	3,56	1,42	3,25	1,40
Öğretmen ihtiyacının farklı kaynaklardan karşılanması	3,91	1,25	3,89	1,41	3,84	1,29
Öğretim yılı süresinin kısalığı	2,16	1,31	2,09	1,36	2,16	1,34
Yeniliklerin uygulamaya elverişli olmaması	3,74	1,16	3,75	1,24	3,55	1,29
Programların değişmeye uygun olmaması	3,59	1,14	3,60	1,28	3,42	1,30
Okul ve sınıfın uygun inşa edilmemiş olması	3,53	1,30	3,56	1,38	3,44	2,61
Eğitimin düşünmeyi, problem çözmeyi temele almaması	4,04	1,07	4,06	1,15	3,79	1,23
Programların öğretim yılına uygun olmayan dağılımı	3,50	1,27	3,44	1,32	3,25	1,36
İşleri kolaylaştıran yeniliklerin yapılmaması	4,06	1,03	3,93	1,13	3,87	1,14
Eğitim hizmetindekiler arasındaki güvensizlik	3,55	1,29	3,47	1,34	3,50	1,32
Okula gereken önemin verilmemesi	4,12	2,34	4,10	1,07	3,92	1,21
Değişme sonuçlarının önceden bilinmemesi	3,77	1,21	3,61	1,32	3,53	1,26
Eğitim sisteminin merkezi olması	3,36	1,41	3,41	1,50	3,43	1,42
Öğretmen dağılımının dengesiz olması	4,05	3,17	4,20	1,08	3,83	1,18
Programların çok yüklü olması	4,08	1,11	3,73	1,28	3,70	1,33
Yetersiz teknoloji ve kullanımı	4,35	2,68	4,26	1,02	3,98	1,17
Öğretmen odaklı eğitim	3,65	1,24	3,78	1,28	3,59	1,27
Öğretmenin hizmet içi eğitim yetersizliği	3,39	1,31	3,43	1,41	3,30	1,35
Eğitimde ideolojik boyutun öne çıkarılması	3,27	3,05	3,32	1,52	3,14	2,58
Değişmeyi engelleyen bürokratik yapı	3,90	1,12	4,05	1,20	3,90	1,19
Yöneticilerin deneyimsizliği ve yetersizliği	3,66	1,23	3,95	1,22	3,81	1,28
Zorunlu eğitim süresinin kısalığı	2,77	1,46	2,60	1,50	2,43	1,45
Yeniliklerin yönetimce desteklenmemesi	3,28	1,32	3,56	1,32	3,50	1,35
Değişmeyle ilgili olumsuz yaşantılar	3,34	1,18	3,30	1,33	3,27	1,20
Eğitim-iş dünyası ilişkilerinin yetersizliği	3,60	1,16	3,56	1,32	3,52	1,25
Eğitim üzerindeki çevresel baskılar	3,56	1,96	3,59	1,31	3,34	1,30
İletişim araçlarının olumsuz etkileri	3,42	1,30	3,27	1,41	3,32	1,39
Yetersiz veli desteği ve katılımı	4,04	1,13	4,38	1,06	4,10	1,09
Yeniliklerin eğitimcilerin değerlerine uymaması	2,91	1,38	2,93	1,52	2,95	1,39
Yeniliklerin ilgi çekici olmaması	2,98	1,33	3,10	1,48	2,97	1,41
Eleştiri ve itirazların ciddiye alınmaması	3,87	1,16	4,01	1,16	3,89	1,23
Yöneticilerin değişmeye olan olumsuz tutumları	3,44	1,36	3,84	1,35	3,61	1,37
\bar{X}	3,66		3,69		3,54	

Her üç ilde görevli öğretmenlerin Türkiye’de eğitimi değiştirmeye zorlayan nedenler arasında en çok öneme sahip olanları aynı biçimde bürokrasi, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve eğitim sisteminin gereksinimlere cevap verememesi olarak tanımlarken, en alt düzeyde okula devamsızlığın, doğal olaylar ve öğretim yılının kısalığının değiştirmeyi zorladığını belirtmesi anlamlıdır.

Öğretmenlerin mesleki değerlerinin değişimin engelleyicileri arasında belirtmeleri anlamlıdır. Diğer çarpıcı bir sonuç ise öğretmenler Türkiye’de zorunlu eğitim süresinin kısalığını değişimin engelleyicileri arasında çok etkili olmadığını düşünmeleridir.

Sonuç olarak öğretmenler Türkiye’de eğitim sistemini değiştirmeye zorlayan değişkenlerin etkililik düzeyini $\bar{X} = 3,53$ olarak belirtirlerken, eğitsel değişimleri engelleyen değişkenlerin etkililik düzeyini, $\bar{X} = 3,62$ olarak belirtmişlerdir (TABLO 2). Bu sonuca göre öğretmenlerin eğitim sisteminin değişmesinden yana oldukları ancak, var olan sorunlarla eğitimde toplumun gereksinimlerini karşılayacak değişmelerin gerçekleşebileceği inancını taşımadıkları söylenebilir.

Öğretmen Görüşleri Arasındaki İlişkiler

Araştırma kapsamına alınan üç ildeki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (TABLO 5; $p \leq .05$).

TABLO 5
Öğretmen Görüşleri Arasındaki Manidarlık Düzeyi İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Görev/Görüş	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	18348.632	2	9174.316	4.895	.008
Gruplar içi	1883557.343	1005	1874.186		
Toplam	1901905.975	1007			

Araştırmada Türkiye eğitim sistemini değiştirmeye zorlayan güçlerle değiştirmeyi engelleyen güçler konusunda görüşlerine başvuru alan öğretmenler bölgesel olarak ve gelişmişlik düzeylerine göre biri birlerinden farklı üç ayrı ilde görev yapmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl yapılan binlerce öğretmen atamasının çoğunlukla Türkiye’nin doğusu ve

güneydoğusundaki illere yapıldığı bilinmektedir. Bu durum genç öğretmenlerin Ağrı ilinde görev yapmakta oldukları verisini destekler niteliktedir. Diğer taraftan Kayseri ilinde görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitimden daha az yararlanmış olmaları anlamlıdır. Buna karşılık göreve yeni atanmış öğretmenlerin kapsamlı ve sistemli bir hizmet içi eğitimden geçirilmesi uygulaması Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sürdürülmektedir. Araştırmayla elde edilen verilere dayalı olarak, öğretmen görüşlerindeki manidar farkın öğretmenlerin kıdem, yaş, hizmet içi eğitime katılma durumu ve farklı gelişmişlik düzeyine sahip illerde çalışıyor olma gibi özelliklerinden kaynaklandığı, bu nedenle farklı gelişmişlik düzeyine sahip illerde çalışıyor olma ve öğretmen özellikleri eğitimsel değişmelerin gerçekleştirilmesinde etkili değişkenler olarak belirtilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Günümüz dünyasındaki siyasi, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmeler; yerel, ulusal ve uluslararası alanlarda var olmayı gerektiren çok yönlü, esnek, bireysel özellikleri; bireysel ve toplumsal gereksinimleri temele alan ve değişmeye dayalı bir eğitimi zorunlu kılmaktadır (Büyükkaragöz, 1993).

Değişme sürecinde uygulamalardan kaynaklanan bir çok sorunun olduğu bilinmektedir. Yirminci yüzyılın sorunları ve yirmi birinci yüzyılın umutları ile oluşturulan sürekli değişen ortamda eğitim sistemleri kendilerine önerilen ya da kendilerinin önerdiği değişmeleri çoğu kez başarılı biçimde gerçekleştirmektedirler. Bununla birlikte eğitim sistemlerinin toplumsal sorunları çözmeye ve geleceğin toplumunun yaratılması sürecinde bir çok sorunla karşı karşıya kaldıkları söylenebilir.

Eğitim sistemlerinde ya da eğitim sistemleri için önerilen bir değişimin başarılı olması belli çabaları gerektirir. Önerilen değişme; uygulamalar ile uyumlu, etkili biçimde iletilmiş ve anlaşılmissa, eğitim sürecinde yer alanlara yarar sağlıyorsa ve değişimin maliyeti değişimin getirisinden yüksek ise başarılı olmaktadır. Ancak önerilen değişme çok karmaşık, anlaşılmıyorsa ve iletişimi zorlaştırıyorsa, fazla kaynak tüketimine yol açıyor ve denenmeye elverişli değilse, yararlı bulunmuyorsa, eğitim sistemine kurumsal ve eğitsel katkıda bulunmuyorsa eğitimin ve eğitimcilerin değer sistemi ile uyumlu değilse ya da sorunlara işe yarar bir çözüm sunmuyorsa değişimin başarısız olma olasılığı yüksek olmaktadır (Morrison, 1998, 17)

Alan yazın ve öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılarak Türkiye eğitim sisteminde siyasi, ekonomik, kültürel, teknolojik ve örgütsel boyutta bir çok

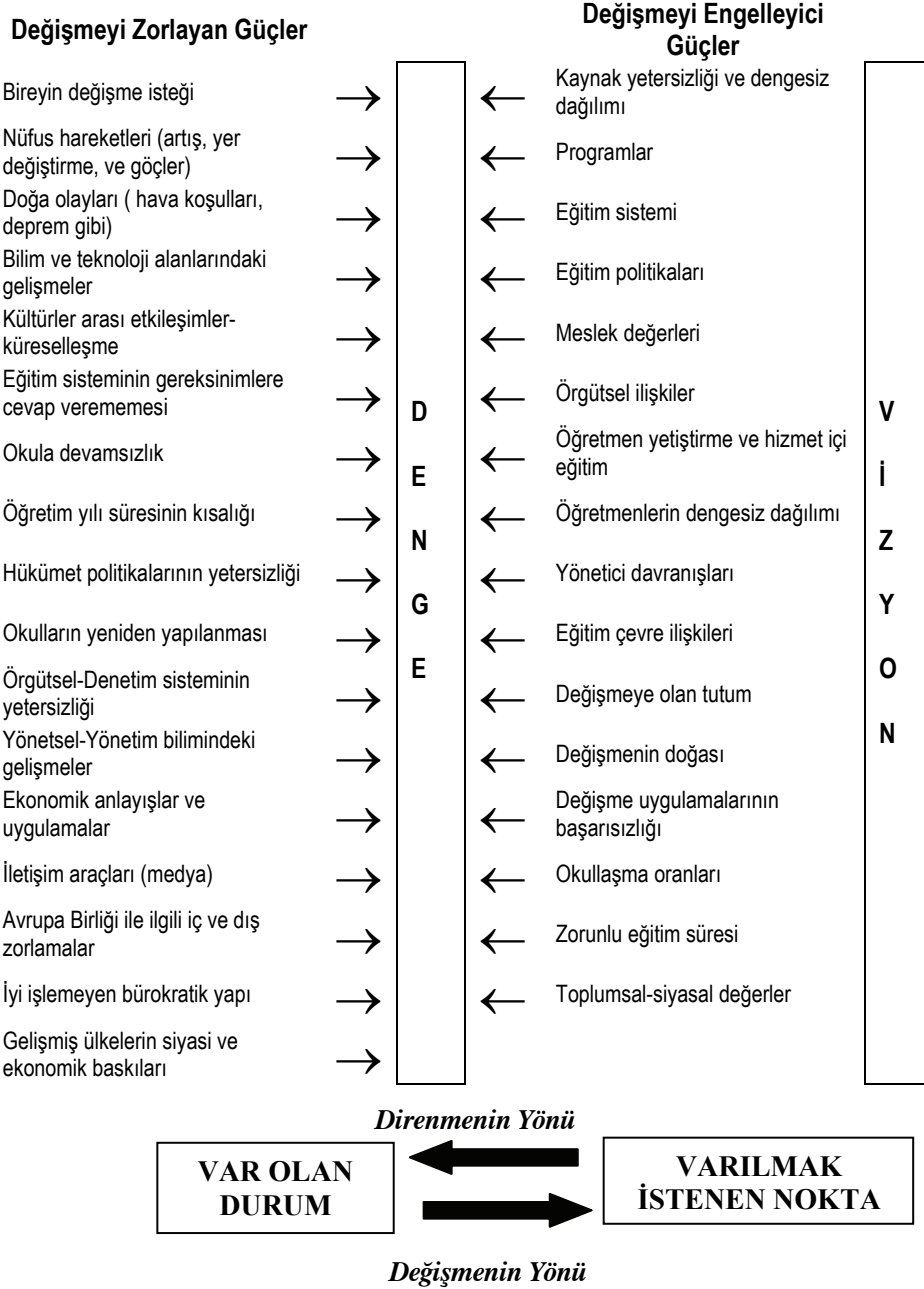
zorlayıcı ve engelleyici değişkenlerin bulunduğu, zorlayıcı değişkenler ve engelleyici değişkenlerle bir dengenin var olduğu ancak bu dengenin istenilen değişmelerin gerçekleştirilmesinde sürdürülebilir bir düzeyde bulunmadığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye eğitim sistemini değişmeyi zorlayan güçlerle değişmeyi engelleyen güçler arasındaki ilişkiler güç alanı analizi tekniği kullanılarak aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (ŞEKİL 1).

Türkiye eğitim sisteminin, Cumhuriyet kurulduğundan bu yana sürekli bir gelişme ve değişme içinde olmasına karşılık, (Sunay, 1996) toplumsal ve bireysel gereksinimleri karşılamada yeterli olduğunu söylemek zor görünmektedir.

İlköğretimde sürenin kısalığı, ikili öğretim, öğrenci başına yapılan harcamaların düşüklüğü (Büyükkaragöz, 1993), eğitimde bilimselliğin yerleşmemiş olması, eğitimin üretici insan yetiştirmekten yoksun oluşu (Onur, 1994), merkeziyetçi- karışmacı bir yönetsel anlayışa sahip olması, nüfus baskısına karşı koyamaması, yeni teknolojinin girmemesi ya da etkili olarak kullanılmaması (Çalık, 2003), ulusal eğitim politikasının bulunmaması, yaygın eğitimin yaygınlaştırılmaması, fırsat eşitliğinin sağlanamaması, öğretmen yetiştirmedeki yetersizlikler eğitim de kalitenin düşüklüğü (Akarsu, 2000) Türkiye eğitim sisteminin sürekli sorunları olarak değerlendirilebilir.

Avrupa Birliği'ne girme sürecinde bulunan 2005 Türkiye'sinin biriken sorunlarıyla henüz baş edemediği söylenemez. Yaklaşık 30 yıl önce aynı konumda bulunan ülkeler bilim, teknoloji ve ekonomide hızlı bir biçimde gelişirken Türkiye'de henüz okullaşma oranları istenilen düzeye getirilememiş, fırsat eşitliği sağlanamamış (Uluğ, 1998), bütçeden (2004 yılında % 8.22) ve GSMH' den eğitime ayrılan pay (2004 yılında % 2,95) istenilen düzeye ulaştırılmamış (MEB 2005), yeni teknolojiler yaygınlaştırılmamış durumdadır (Çalık, 2003).

Türkiye'de eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği ve etkisiz kullanımı (Şişman ve Turan 2003), ilk ve orta öğretimde kalabalık sınıflar, öğretmenlerin dengesiz dağılımı, öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yeterince yetiştirilememesi, eğitim olanaklarından yararlanmadaki kırsal kentsel dengesizliği, eğitim kurumlarında ki donanım, ders araç ve gereçlerinin yetersizliği ve etkili kullanılmaması, öğretmen maaşlarının düşüklüğü, eğitim ve okul yöneticilerinin mesleki ve yönetsel yetersizliği, eğitimciler arasındaki iletişimsizlik, eğitimsel değişmelerin sürekli ve sürdürülebilir biçimde



ŞEKİL 1. Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye’de Eğitimsel Değişmelerin Zorlayıcı ve Engelleyci Güçleri

uygulanmaması, eğitim kurumlarının açıklık ve toplumsal denetimden uzak oluşu, eğitim programlarının, izlenen yönetsel yaklaşımın düşünmeyi ve yaratıcılığı geliştirmekten uzak olması eğitim sisteminin temel sorunları olarak varlıklarını sürdürmektedir (TUBİTAK, 2005).

Eğitimsel değişmelerin; siyasi, ekonomik, kültürel ve teknolojik boyutta makro ve örgütsel boyutta mikro düzeyde analizi değişmelerin başarıyla gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu araştırmada eğitimel değişmelerin zorlayıcıları ve engelleyicileri ortaya konularak öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Bölgesel özellik ve kalkınmışlık açısından farklılık gösteren üç ayrı ildeki öğretmenlerin görüşleri arasında manidar fark bulunmasına karşın öğretmenler değişmekten yana olduklarını ortaya koymuşlar ancak eğitim sisteminin gereksinimlere cevap veremediğini, katı bir bürokratik işleyiş içinde bulunduğunu, teknolojinin yetersiz olduğunu ve kaynak sıkıntısı içinde bulunduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye eğitim sisteminin sorunlarına yönelik araştırmalar da, bu araştırmayla ortaya konulan öğretmen görüşlerini destekler görünmektedir.

Araştırmada kullanılan güç alanı analizi tekniği ile öğretmenlerin eğitimel değişmelerin gerçekleştirilmesinde engelleyici güçlerin etkililik düzeyini sürükleyici güçlerden daha fazla olduğunu belirtmeleri anlamlıdır. Bu sonuca göre öğretmenlerin toplumsal gereksinimleri karşılayacak geniş çaplı ve etkili değişmelere gereksinim duydukları ancak var olan eğitim sistemi ve işleyiş ile toplumun gereksinim duyduğu değişmeleri gerçekleştirebileceğine inanmadıkları söylenebilir.

Eğitim sisteminin amacının bilimsel düşünmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenmesi, bireysel ve toplumsal hak ve sorumluklarını bilen bireyler yetiştirecek biçimde yapılandırılması ve bunlar için uygun teknolojinin ve kaynakların etkili bir biçimde kullanılarak zorlayıcıların güçlendirilmesi ve engelleyici güçlerin gücünü azaltma çalışmalarının yapılması bu araştırmanın önerisi olarak belirtilebilir.

Feyyat Gökçe

Force Field Analysis as a Change Tool and Management of Educational Change

Feyyat Gökçe, Asst. Prof.
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Abstract

Defining driving and restraining forces in change process can contribute to success in change management. The purpose of this study is to define the driving and restraining forces in change process and to shed a light on change management in Turkish context. For this purpose a questionnaire was prepared and administered to elementary school teachers (N=1008) in Ağrı, Kayseri, and Bursa provinces. Teachers' perceptions indicate that Turkish education system is not ready to implement educational change, which people most want. Because there is a strong bureaucracy, lack of and imbalanced distribution of resources, lack of technology and lack of a clearly defined vision in education system. That's why teachers believe that Turkish Education system is not able to meet expectations of people in Turkey. To implement successful change in education force-field analysis technique can be used as a useful tool.

Key Words: *Force Field Analysis Technique, Change management, Educational change*

Summary

The technological, economical, political and cultural changes since the last quarter of the past century have been affecting the societies thereby forcing them to change. Education systems are effective and crucial agents of change in the formation and application of a society's vision, even though they are experiencing the dilemma of whether to protect the existing social values or to prepare the society for the future. Educational changes can be initiated with the purpose of creating an effective learning atmosphere in the education system, fulfilling the educational requirements more efficiently, establishing knowledge, skills, behaviors, mentalities that will meet, developing and maintaining a sustainable individual and social life, preparing the society for the future, providing the knowledge, skills and mentalities that are related to the management of change.

Various methods, techniques and strategies can be employed to implement educational changes. Force-field analysis is an effective innovation management tool, as it is at the first step of the innovation management process, and as it defines the driving and restraining forces. According to force-field analysis there are two kinds of forces. Among these, driving forces help initiate and maintain the change, whereas restraining forces strive to weaken these driving forces. Resources, values, norms, desires, lost benefits, organizational structures, relations, social and organizational trends, rules, personal and group necessities, past and present applications, corporate policies, environmental systems, costs, considerations and attitudes, events and others can be mentioned as examples of driving and restraining forces.

Decreasing organizational efficiency, people's desire of change, new necessities, administrative practices, technological advances, need for quality and development are examples of driving forces in the educational change process. As for the main restraining forces of the educational change process, we can count values, traditions, attitudes, people, group norms, organizational structure, self-satisfaction, difficulty of learning the new skills, resisting the innovation, and shortage of resources.

The purpose of this research is to determine the driving and restraining forces, which play a role in the implementation of educational changes in Turkey, and by doing that to contribute to the creation of a more efficient education system in the country. For this purpose, the a sample group was formed with teachers that were randomly selected from 11100 teachers who was working in Ağrı, Kayseri and Bursa provinces, which differed regarding their development level. A total of 1008 were selected, among which 283 teachers

were from the 37 schools in Ağrı city center, 355 teachers from the 29 schools in Kayseri, 370 teachers were from the 25 schools in Bursa.

The surveys that were used in the research were prepared using the force-field analysis technique. Following the steps of these analysis technique, driving and restraining forces of the changes in the Turkish education system was determined: a) the aims of the study were explained and of the work groups were formed b) problems of Turkish education system were discussed generally c) by brainstorming exercises, the driving and restraining forces were discussed by the groups and a ranking of importance was decided for these forces d) discussion of the effectivity of the forces in educational changes, which problems they cause, which ones to eliminate, the relative effectiveness of the forces, whether to strengthen the driving forces, whether to weaken the restraining forces, and determining the possible new forces. e) as the result of the discussions, determining which driving forces to strengthen, which restraining forces to weaken, and deciding which new forces can occur f) listing of the determined driving and restraining forces

The survey that was prepared according to the driving and restraining forces selected with teachers was applied to 210 teachers from the three mentioned provinces for a confidence study. As a result of the application, the reliability coefficient was calculated as Alfa=.95. In order to lay out the primary school teachers' views on the driving and restraining forces of the educational changes in Turkey, a Likert type 5-scale evaluation was applied.

Among the interviewed teachers, 48,8% were women, and 52,2% were male. About one third of the teachers were new in teaching. It is noticed that the teachers in Ağrı were much younger. Around $\frac{1}{4}$ of the teachers in Ağrı and Bursa had joined in-job-training related to education and administration, whereas in the teachers 18% of the interviewed teachers in Kayseri mention that they had joined an on the job training program.

The interviewed teacher mentioned that they "totally agree" ($\bar{X} = 4.25$) with the argument that the education system did not respond the changes. The teachers appointed in the three cities mentioned as fundamental reasons that force the Turkish education system towards change; the slowness and inefficiency of the bureaucratic structure, advances in science and technology, and the inability of the education system to meet the necessities.

All of the teachers who participated in the survey see the facts of low teacher salaries, inadequate teacher distribution, too loaded schedules, insufficient resources (materials, buildings, money), insufficient usage of technology, inadequate allocation of resources (interregional, rural-urban

divides), impracticability of the suggested innovations, that the existing education does not focus on free thinking and problem solving, that the education programs are not allocated suitably to semesters, insufficient involvement and support of parents, as the main restraining forces for educational changes. Teachers consider the effectiveness level of the driving forces of educational change in Turkey as $\bar{X} = 3.53$, whereas they perceive the effectiveness level of the restraining forces as $\bar{X} = 3.62$. According to this results, we can argue that the teachers support the possible changes in the education system, nevertheless do not believe that, given the existing problems, changes be implemented which will meet the necessities of the society.

A meaningful difference $p \leq .05$ of was found between the teacher opinions in the three provinces that were included into the scope of the research. ($P = .008$). We think that this meaningful difference is a result of the difference between the personal characteristics of the teachers as well as the fact that they were employed in provinces that differed in development level.

Analyses of educational changes from political, economic, cultural and technological perspectives, and in macro (organizational) as well as micro levels, can contribute considerably to the implementation of the changes. In this research, driving and restraining forces of educational changes were determined and made available for the interviewed teachers' evaluations. Although a meaningful difference occurred between the teacher opinions of the three provinces, which differed in their regional characteristics and development levels, teachers in all of these provinces are clearly supportive of the changes. However, they also express their criticism of the education system in terms of its inability to meet the necessities, strict bureaucratic structure, insufficient technological support, and shortage in funds. Accordingly, we can see that the teachers feel the need of fundamental and effective changes that will meet the social necessities, however do not believe that the existing education system and processes can initiate such changes.

Kaynakça

- Arcaro, J. S. (1995). *Quality in Education*. St. Lucie Pres. Florida.
- Akarsu, F. (2000). Cumhuriyet dönemi eğitim uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*. 25(116), 3-7.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel Gelişme*. Pegem Yayınları. Ankara.
- Baulcomb, S. J. (2003). Management of change through force field analysis. *Journal of Nursing Management* 11, 275-280
- Bauman, P. C. (1996). *Governing Education*. Allyn and Bacon, A Simon and Schuster Company M.A.
- Bonstingl, J. J. (1996). *School of Quality*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Boyd, W.L. (2002). Market forces, globalization and values in public education. *Education Canada*, 42,3
- Büyükkaragöz, S. (1993). Türk milli eğitiminden çeşitlemeler. *Eğitim*. 3, 76-88
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi; kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 36, 536-557.
- Daft, R. L. (1994). *Management*. The Dryden Pres. Orlando.
- Duvarger, M. (1995). *Siyaset Sosyolojisi*. Varlık Yayınları. İstanbul.
- Eren, E. (1989). *Yönetim Psikolojisi*. İşletme İktisadı Enstitüsü Yayın No: 105. İstanbul.
- Etherdique, C.P. ve Diğerleri (1994). *Challenges to change*. Nea School Restructuring Series Memphis.
- Everard K.B. ve Geoferry M. (1996). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Goman, K.C. (2004). Forces of Change. *Information Outlook*. 8 (5), 35-37.
- Hales, C. (1997). *Power, Authority and Influence Organizational Effectiveness and Improvement in Education*. Edited by Alma Harris and Others. Open University Press. Buchingham.
- Hanson, E. M. (1996). *Educational Administration and Organizational Behaviour*. Allyn and Bacon. Boston.
- Hause, R.E: (2000). Economic change, educational policy formation and the role of the state. Edited by Herbert Altrichter and John Eliot. *Images of Educational Change*. Philadelphia.
- Hellrieqel, D., Slocum, J.W. and Woodman W.R (2001). *Organizational Behaviour*. South-Western Collage Publishing. Cincinnati.

- Hicks, G.H. (1997). (Çev: Osman Tekok, Bintuğ, Aytek ve Salim Şen). *Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından*. Turhan Kitabevi. Ankara.
- Honore, M.F. (1997). What's going on here? strategies for group development. *Guidance and Counseling*. 12, 24-28.
- Hurt, F. (1998). Implementing great new ideas through the use of force- field analysis. *Direct Marketing*. Garden City. 61, 54-57
- Hustedde, R., Scorre, M. (1995). Force-field analysis: incorporating critical thinking in goal setting. *Community Development Society*. Milwaukee.
- Jenkins, D.H (1949). Social engineering in educational change; an outline of method *Progressive Education*. 26(8), 193-197.
- Kavak, Y. ve Burgaz, B. (1994). *Eğitim Ekonomisi Seçilmiş Yazılar*. Pegem. Ankara.
- Kemelgon, B.H., Johnson, S.D., ve Sirinivason, S. (2000). Forces driving organizational change: a business school perspective. *Journal of Education For Business*. 75(3),133-137.
- Kerchner, T.C, ve Cauffman, D.K, (1995). Institutionalism and strategic decision in education Edited by Bachorach B.S. and Mundell, B. *Images of Schools*. Corvin Press Inc. New York.
- Knapp, L.R., Glenn D.A. (1996). *Restructuring School With Technology*. Allyn and Bacon. Boston.
- Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği*. Beta Yayıncılık. İstanbul.
- Lam, J.Y.L. (2001). Economic rationalism and education reforms in developed countries. *Journal of Educational Administration* 39(4), 346- 358
- Mohram, A.S. and Wahlstetter, P. (1994). *Improving School-Based Management*. Jossey-Bass Publishers. San Fransisco.
- Morrison, K. (1998). *Management Theories for Educational Change*. Paul Chapman Publishing Ltd. London
- Nurmi, R.W. and Darling, J.R.(1997). *International Management Leadership*. London: International Business Press.
- Onur, B. (1994). Türk Eğitim Sisteminin Özellikleri. *Eğitim ve Bilim*. 18(93).
- Owen, J. (2002). Making quality sense a guide to quality, tools and techniques awards and the thinking behind them. *Learning and Skills Development Agency*. London.
- Özdemir, S. (1998). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Sallis, E. (1996). *Total Quality /Management in Education*. Kogan Page. London.

Feyyat Gökçe

- Schwering E. R. (2003). Focusing leadership through force field analysis: new variations on a venerable planning tool. *Leadership and Organisation Development Journal*. 24(7), 361-370 (J.S)
- Senge, P. (2000). *Beşinci Disiplin*. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
- Stool, L. and Fink, D. (1999). *Changing Education: Changing Our Schools*. Buckingham. Open University Press.
- Sunay, H. (1996). Ortaöğretim kurumlarında öğretmen yetiştirmede üniversite öğretiminin önemi. *Eğitim Yönetimi*. 2, 279-294.
- Sutton, M. (1997). Allocating budgets for curriculum support. *Educational Management*. Edited by Margaret Preedy Glatter, R and Levocic R open University Pres. Buchingham.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları: teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 34, 300-315.
- Taylor, C., Gibbon, F. ve Morris, L.L. (1978). *How to Design a Program Evaluation*. London: Sage Publications.
- TUBİTAK (2005). Vizyon 2023 teknoloji öngörü projesi. eğitim ve insan kaynakları sonuç raporu ve strateji belgesi. 19-20.
- Tucker, G.B. (1991). Managing the future 10 driving forces of change for the 90's. Pulnam's Sons.
- Uluğ, F. (1998). Eğitim Sisteminde Değişme, Yapısal Uyum Sorunları, *Eğitim Yönetimi*. 4(14), 153-166.
- UNESCO. (1996). Yirmibirinci yüzyılda eğitim uluslar arası komisyon raporu. *Eğitim Yönetimi*. (2)1, 11-24.
- Whitaker, P. (1993) *Managing Change in Schools*. Open University Press, Buckingham.
- World Bank. (1995). Perspectives. Educational Reform; Issues and Trends. *International Labor Review*. 134, 6.

İletişim/Address:

Yrd. Doç. Dr. Feyyat Gökçe
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Görükle / BURSA
E-posta: fgokce@uludag.edu.tr