

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okulun Değişime Açıklığı ile Değişim Kapasitesi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Examining the Relationships between Primary School Teachers Perceptions on School Openness to Change and School Change Capacity

Temel Çalık¹, Emre Er²

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya, Samsun ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşan 599 kişilik bir grup katılmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin değişime açıklığının, okulun değişim kapasitesinin bütün alt boyutlarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Okul değişim kapasitesinin alt boyutlarından paylaşılan vizyonun en güçlü yordayıcısı okul müdürünün değişime açıklığı; iş birliği ve kişisel ustalığın en güçlü yordayıcısı ise öğretmenlerin değişime açıklığıdır. Araştırma sonucunda okullarda değişimin sürdürülebilir bir şekilde ele alınmasını sağlamak açısından, okulun vizyon geliştirme süreçlerinde öğretmenlerin etkin katılımını sağlayan, öğretmenler arasında iş birliğini artıran ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olanak tanıyan bir yapıya kavuşmasının önemli olduğu belirtilmiştir.

Anahtar sözcükler: Değişime açıklık, değişim kapasitesi, ilköğretim

Abstract

This study seeks to explore the relationships between primary school teachers' perceptions on school openness to change and school change capacity. A total of 599 teachers employed in 20 primary schools in central districts of Samsun participated in this correlational study designed in survey model. Results demonstrated that school principals' and teachers' openness to change were significant predictors of all sub-scales of change capacity. School principals' openness to change was the strongest predictor of shared vision while teachers' openness to change was the strongest predictor of collaboration and personal mastery. Some suggestions such as encouraging teachers on participating school's vision building, improving collaboration and making teachers professional development enable in order to create sustainable change capacity in schools were presented in the light of research results.

Keywords: Openness to change, change capacity, primary education

¹Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, temelc@gazi.edu.tr, ²Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Ankara, emreer@gazi.edu.tr

Atıf için/Please cite as:

Çalık, T., & Er, E. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* [Educational Administration: Theory and Practice], 20(2), 151-172. doi: 10.14527/kuey.2014.007

Son yıllarda eğitim örgütlerinde değişim süreçlerinin nasıl yönetileceği ve öğretmenlerin değişime yönelik tutumları yoğun bir biçimde incelenmektedir (Barth, 1990; Daly, 2010; Fullan, 1993, 2000, 2008, 2009; Hargreaves, 1998, 2002, 2009; Harris, 2001, 2006, 2009, 2011; Hopkins, 2001, 2007; Levin, 2007; Murphy, 2005; Priestley, 2011; Seashore, 2009; Sergiovanni, 1994, 2000; Stoll, 2009; Wheatley, 2006). Eğitimde değişim sürecinin odağında yer alan okulların değişimi uygulamadaki başarısı ve değişim kapasitesi, eğitim sistemlerini etkileyen önemli faktörler arasında gösterilmektedir (Fullan, 2005; Hargreaves, 2004; Hinde, 2003; Özdemir, 2000; Stoll, 1999). Bu bağlamda okul geliştirme çalışmalarının başarılı olmasının, okulda değişimin yönünü belirleyen temel varsayım, değer ve inançların niteliğiyle ve okul çalışanlarının değişime yönelik algılarıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran temel özelliklerden biri, değişimi başlatma sorumluklarının olmasıdır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000). Okulların çevresel değişimlere uyum sağlayabilmeleri ve toplumu değişime hazır hale getirebilmeleri öncelikle kendi yapılarında değişimi özümsemeleriyle yakından ilişkili olduğundan (Çalık, 2003), eğitim örgütleri bağlamında değişim yoğun bir biçimde tartışılmaya devam etmektedir. Lewin'e (1945) göre, toplumsal yapının eğitim sisteminin değişmesi yönünde baskı yapması, eğitimin toplumu etkilemesinden daha kolay gerçekleşmektedir. Bu açıdan, toplumun farklı kesimlerinden eğitim sistemine yönelik olarak yapılan yoğun değişim talepleri, baskı gruplarının eğitim üzerindeki iddiaları ve politik kaygılar, eğitim sistemlerini değişime zorlarken, eğitimin toplumu dönüştürme rolü çoğu zaman yetersiz kaldığı noktada eleştirilmektedir. Ayrıca eğitimin toplumsal değişimi yönlendirme şekli de farklı teorik bakış açılarından hareketle eleştirilmektedir. Apple (2013) eğitimin toplumsal değişime ilişkin görevlerini dezavantajlı grupların konumu üzerinden tanımlayarak, mevcut eğitim sistemlerinin toplumsal yapılarda büyük değişimlerin gerçekleşmesine engel olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, eğitim farklı sosyo-ekonomik konumlardaki bireylerin dikey hareketliliğini hızlandırarak toplumsal statülerini daha ileriye taşımaları ve toplumsal eşitsizlikleri azaltmalıdır.

Okulla ilgili birçok kavramın tanımının zamanla değiştiği ifade edilebilir. Küresel dünyanın ihtiyaç duyduğu birikime sahip bireyler yetiştirmek açısından okulların yeni bir vizyon geliştirmesinin gerekliliğinden söz edilebilir (Çalık ve Sezgin, 2005). Ayrıca, eğitimde gerçekleştirilecek değişimlerde öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerinin yanında değişime yönelik tutumlarının da belirlenmesi önemli görülmektedir (Özdemir, 2000). Bu bağlamda, eğitimde değişimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin değişim algıları ve değişime açık olmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Eğitim örgütlerinde içsel, dışsal ve bireysel değişim olmak üzere üç tip değişimden söz edilebilir. İçsel değişimler, okul içindeki değişim faaliyetlerini, dışsal değişimler eğitim sistemini bütünüyle etkileyen değişimleri ve bireysel

değişimler ise kişilerin fikirleri, inançları ve tutumlarıyla doğrudan ilişkili olan değişimleri ifade etmektedir (Goodson, 2001). Eğitim sistemleri gibi karmaşık sistemlerde değişimi gerçekleştirmek için eş zamanlı olarak birçok alt grubun eşgüdümlü bir şekilde çalışmasının oldukça önemli olduğu düşünülebilir (Fullan, 1999). Seashore (2009) eğitimde değişim öngörüldüğünde, politika yapıcılarının sorması gereken soruları şu şekilde özetlemektedir: (i) Okul gelişim çalışmalarının amacı nedir? (ii) Okul, değişimi nasıl yönetecektir? (iii) Okul, gelişim ve değişimi için gerekli olan içsel ve dışsal desteği nasıl sağlayacaktır? (iv) Okuldaki farklı liderlerin, dönüşümü ve değişimi başlatıp sürdürme bakımından rolleri ve güç kaynakları nelerdir? (v) Okulda değişimi gerçekleştiren ve değişimle doğrudan ilgili olanlar kimlerdir? (vi) Okul kültürü, okulun değişim kapasitesini nasıl etkilemektedir? (vii) Plansız ya da amaca uygun olmayan değişim faaliyetlerini yönetmede okul kültürünün etkisi nedir? Bu noktadan hareketle, eğitimde yapılacak değişimlerin merkezinde okulların yer aldığı ifade edilebilir. Harris (2011), birçok eğitim reformunun başarısız olmasını, karar alıcıların değişimin çıktılarını ve öğrenciler için oluşturacağı anlama odaklanmak yerine değişim modelinin kendisine odaklanılmasına ve kısa yoldan netice alma çabalarına bağlamaktadır. Başka bir ifadeyle okulda değişimin başarılı olabilmesi için insanı merkeze alan bir yaklaşımın önemli olduğu görülmektedir.

Okulların Değişime Açıklığı

Okullarda gerçekleştirilen değişimin başarısını etkileyen potansiyel değişkenlerden biri, öğretmenlerin değişime açık olmasıdır (Borko, 2004; Bradley, 1992; Çalışkan, 2011; Demirtaş, 2012; DePaulo, 2000; Griffith, 2010; Ha, Lee, Chan ve Sum, 2004; Lee, 2000; Moroz ve Waugh, 2000; Rasmussen, 1975; Renuart, 1973; Waller, 2008; Waugh, 1999; Waugh ve Godfrey, 1995). Değişime açıklık, bir kişinin ya da örgütün değişime yatkın, uygun veya istekli olması olarak görülebilir (Özdemir, 2000). Çalışanların örgütsel değişime açıklığı, örgütün ihtiyaç duyduğu değişimlere ve örgütün bu değişimleri gerçekleştirme kapasitesine ilişkin inanç, tutum ve amaçlarını yansıtmaktadır (Armenakis, Harris ve Mossholder, 1993; Susanto, 2008). Örgütsel değişime açıklık, örgüt üyelerinin kişilik özelliklerinin bir işlevi olarak da ifade edilebilir. Bu özellikler tutum, güdü, değer, ihtiyaç ve davranış olarak dışa vurulmaktadır (Crisafulli, 1982). Öğretmenlerin değişime karşı tutumları incelenirken sosyal bir kurum olarak okulun ve öğretmenlik mesleğinin özellikleri üzerinde durulmalıdır. Diğer meslek gruplarının aksine öğretmenlik mesleği doğası gereği bireysel farklılıklara oldukça duyarlıdır (Dalın, 1998). Başka bir ifadeyle öğretmenler, çalıştıkları okul ve öğretim kademesi değişkenlerinin yanında bireysel özelliklerinin etkisiyle mesleki olarak farklılaşmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini planlamak ve değişimin yürütücüsü olmalarını sağlamak için okulların mevcut insan

kapasitesini ve öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını dikkate almak değişim sürecinin başarısı bağlamında önemli görülebilir.

Okulun var olma nedenleriyle birlikte öğretmen ve öğrencilerin davranışları da hızla değişmektedir. Bu bağlamda, okullarda gerçekleşen öğretimin kalitesinin büyük oranda öğretmenlerin mevcut öğretim uygulamalarını geliştirmeye yönelik harcadıkları çaba, öğrenci davranışlarını doğru çözümlenmeleri ve değişime ayak uydurmalarıyla ilişkili olduğu ileri sürülebilir (Day, 1999). Bu nedenle öğretmenlere, öğretimi zenginleştirmeleri ve sınıf içi uygulamaları iyileştirmeleri açısından destek sağlanması okulda değişim sürecini olumlu etkileyebilir. Söz konusu öğretim uygulamalarında değişimin, öğretmenlerin sınıf içinde yapacaklarını netleştirmeleriyle (Hopkins ve Levin, 2000) ve kuramsal bilgileri uygulamaya aktarma yetenekleriyle (Harris, 2002) yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin, mesleklerine ilişkin sorunların farkına varmaları ve bu sorunları aşmak için gerekli akademik ve duyuşsal kapasiteye sahip olmaları, değişim sürecini benimsemelerini sağlayan önemli değişkenler arasında gösterilmektedir (Day, 1999). Bu bağlamda değişim sürecinin başarısı, öğretmenlerin sürece etkin katılımıyla mümkün görünmektedir. Öğretmenlerin değişmesinde –her ne kadar mesleki gelişimlerinin doğal bir sonucu olsa da-, geçmiş deneyimlerinin, bireysel yeteneklerinin, okulun sosyal imkânlarının ve kurumsal desteğin de öğretmenlerin değişmesinde önemli etmenler olduğu ifade edilebilir (Day, 1999).

Okulda değişimin en önemli öğelerinden biri, öğretmenlerin bireysel olarak öğrenmeye açık olmasıdır. Bu nedenle, okulun sahip olduğu insan kaynağının niteliği, değişimin gerçekleştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Stoll, 1999). Okulda gerçekleştirilecek değişim oldukça karmaşık, zaman alıcı ve zor bir iştir (Bradley, 1992). Hargreaves ve Goodson (2006), okullarda değişimin sürdürülmesinde bir takım sorunlar yaşandığını ifade etmekte ve görevlerine yeni başlayan müdürlerin mevcut değişim sürecini desteklemek yerine yeni bir değişim sürecini başlatma eğiliminde olduklarını belirtmektedirler. Bunun bir sonucu olarak okullarda değişim çabaları okul müdürlerinin bireysel faaliyetleriyle sınırlı kalmakta ve geniş tabanlı ve beceri odaklı bir katılım sağlanamamaktadır. Ancak, değişimin uygulanabilir ve gerçekçi olmasının yanı sıra okul müdürlerinin de öğretmenlerin değişimi benimsemeleri için sürece ilişkin olabildiğince açık ve anlaşılır ifadeler kullanmaları gerekli görülmektedir (Waugh, 1999). Öğretmenlerin değişime açık olmasının, okulda değişim sürecinin başarıya ulaşmasının yanında okulun değişim kapasitesinin artırılması için ihtiyaç duyulan insan kaynağının sağlanması açısından kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Okulların Değişim Kapasitesi

Eğitimde değişim çalışmalarını sınıflandıran Fullan (2005, s. 204), 1972-1982 yılları arasını "uygulama", 1982-1992 yılları arasını "anlamlandırma" ve 1992 yılı sonrasını "değişim kapasitesi dönemi" olarak tanımlamıştır. Buna göre, uygulama döneminde esas olan değişimin gerçekleştirilmesidir. Bu dönemde, değişimin uygulayıcıları yerine değişimin kendisi ön planda tutulmuştur. Anlamlandırma döneminde, değişimden etkilenecek kişi ya da grupların değişimin nasıl gerçekleşeceğine yönelik fikir sahibi olmaları önemsenmiştir. Değişim kapasitesi dönemine gelindiğinde ise bireysel kapasite ve örgütsel kapasite kavramları ortaya çıkmıştır. Buna göre, sistemdeki bireylerin her birinin öğrenmeye ve değişime açık olması halinde sistemin kendisi de değişmeyi öğrenecektir. Değişimi, öğrenme bağlamında değerlendiren yaklaşıma göre, çalışanların örgütsel bağlılığı ve çalışanlar ile yöneticiler arasındaki güven gibi örgütün duyuşsal boyutları önem kazanmaktadır (Sackmann, Eggenhofer-Rehart ve Friesl, 2009). Başka bir anlatımla, söz konusu dönemde gerçekleştirilen eğitim reformu çalışmalarının odak noktasını, etkili bir değişim planı yapmaktan çok okulların değişimi sürdürebilecek kapasiteye sahip olmaları oluşturmaktadır.

Özdemir (2000) bir örgütün öğrenme isteği ve kapasitesinin kendi mensuplarının öğrenme isteği ve kapasitesinden daha fazla olamayacağını ifade etmekte ve okullarda değişimi gerçekleştirmek için süreç ve yapıdan çok bireyleri merkeze almanın daha yerinde bir yaklaşım olacağını vurgulamaktadır. Bu bakımdan okulların, bireyler üzerinden değişim ve öğrenme olanaklarını zenginleştirmeleri önemli görülebilir. Başka bir ifadeyle, örgüt çalışanlarının değişime yönelik bireysel algıları değişmedikçe örgütün yapısı değişse bile bu yeni yapı örgütte beklenen etkiyi oluşturmayabilir. Eğitimde değişimin önceden belirlenmiş kesin hedeflere ulaşmak yerine esnek bir yaklaşımla düzenlenmesi gerektiği (Fullan, 2007) düşünüldüğünde, okulda değişimi başarıyla gerçekleştirmek için okul üyelerinin iletişim ve iş birliğini pekiştirecek uzun erimli hedefler belirlemeleri önem kazanmaktadır (Harris, 2002). Ayrıca, okulun örgütsel kapasitesini etkileyen faktörleri tanımlamak, okulun değişime açıklığını doğrudan etkilemesi nedeniyle oldukça önemlidir (Stoll, 1999). Başka bir görüşe göre, okulun değişimi tanımlama ve gerçekleştirme kapasitesi okuldaki karar alma süreçlerinin kalitesiyle yakından ilişkilidir (Robertson ve Briggs, 1998). Okul müdürünün öğretmenlere karşı açık, iş birlikçi ve kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği durumlarda, öğretmenlerin karar alma sürecine katılmaya daha istekli oldukları ifade edilmektedir (Smylie, 1992). Buna bağlı olarak okullarda kararların kolektif bir anlayış çerçevesinde alınması, değişim sürecinin benimsenmesini kolaylaştırmaktadır (White, 1992).

Fullan (1993), okullarda değişim kapasitesini oluşturmak için gerekli üç temel etmenin *paylaşılan vizyon, öğretmenlerin kişisel ustalık düzeyi ve öğretime*

yönelik araştırma-iş birliği olduğunu ileri sürmektedir. Hinde (2003) geleneksel okul modellerinde değişim için gerekli olan okul vizyonu ve hedeflerinin ortaya konmasını sağlayacak örgütsel kapasitenin oldukça sınırlı olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle, geleneksel okul modeli okulun geleceğini şekillendirecek vizyonu belirlemeye dönük süreç ve yapılardan yoksun görünmektedir. Geleneksel okul teorilerinin bu ve başka nedenlerde eleştirildiği başka çalışmalara da rastlamak mümkündür (Barth, 1990; Murphy, 2005; Sergiovanni, 1994). Bu eleştirilerin genel olarak, okulun bilgiyi aktarmaya dayalı öğretim rolünün yerini bilgiyi üretme ve kullanmaya dayalı olarak bir öğrenme toplumu oluşturmaya bırakması üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Bu bağlamda, okul kurumunun bir tür güven krizi içerisinde olduğu (Özdemir ve Kılınc, 2012) ve birçok açıdan mevcut okul anlayışıyla yeni okul anlayışının çatıştığı düşünülebilir. Bu nedenle, eğitimcilerin değişimi doğru tanımlaması ve dünyanın karşı karşıya olduğu gerçekleri daha etkili bir biçimde çözümlemeleri için yeni bir pedagoji paradigmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Girouz, 2004).

İlgili alanyazın incelendiğinde, eğitim sistemleri açısından değişimin planlama ve uygulama sürecinde öğretmenlerin ilgi ve beklentilerinin dikkate alınarak okulu güçlendirmenin önemli görüldüğü söylenebilir. Bu bakımdan eğitimde yenileşme girişimlerinin başarılı olmasının, öğretmenlerin gerekli nitelikleri kazanmalarına ve değişimi benimsemelerine bağlı olduğu düşünülmektedir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2012). Bununla birlikte, okulların ancak kapasitelerini geliştirerek değişimin uygulayıcısı olabilecekleri (Stoll, 1999) ve bu sayede kaliteli eğitim sunmaya devam edebilecekleri ifade edilmektedir (DePaulo, 2000). Eğitimde değişim, okulu geliştirerek öğrencilerin öğrenme olanaklarını zenginleştirmeye yönelik stratejiler olarak ele alınabilir. Bu süreçte, eğitimde karar alıcı konumundaki merkez teşkilatın ya da okulun tek başına sorumlu olmasının sakıncalarından söz eden Hopkins (2007), aşırı merkezleşmiş veya okula dayalı yönetimin birtakım eksikliklerine vurgu yaparak, değişimin sistem bütünlüğü içerisinde ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Hargreaves (1994), okula dayalı yönetimi karar alma sürecinde farklı görüşlerin dikkate alınmasını kolaylaştırması, merkez teşkilatın müfredat ve ölçme değerlendirme üzerindeki etkisini sınırlandırması ve okulun finansal destek kanallarını azaltması bağlamında eleştirmektedir. Okul geliştirme ve eğitimde değişim modellerinin vurguladığı ortak noktalar, öğrenci başarısının artırılması için uygun ortamların düzenlenmesi ve bu amaca yönelik olarak öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarının incelenmesi olarak ele alınabilir. Bu bağlamda, eğitimde değişimin teknik olarak kolay ancak sosyal olarak oldukça zor bir süreç olduğunu ifade eden Fullan (2003), eğitim teorisi ve değişim teorisinin sentezlenmesi sonucunda başarılı değişimin gerçekleşeceğini vurgulamaktadır. Değişimi sürekli mesleki gelişim süreci olarak ele alan yeni değişim paradigması bağlamında düşünüldüğünde, başarılı değişimin odağında öğretmenlerin

mesleki olarak gelişiminin yer aldığı ileri sürülebilir. Bu açıdan, okulun değişimi geçici bir durum olarak değil, devamlılık arz eden bir süreç olarak ele alması için okulun değişim kapasitesine odaklanmak yerinde bir yaklaşım olabilir.

Alanyazında okulun değişime açık olmasıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, değişimin desteklediği bir kültürde okulun öğrenme kapasitesinin artırılması için daha fazla sorumluluk aldıkları bulunmuştur (Goh, Cousins ve Elliott, 2006). Değişim kapasitesini, sosyal ağ yaklaşımıyla ele alan başka bir çalışmada (Daly ve Finnigan, 2010), okul bölgeleriyle merkez teşkilatın iletişim kanalları arttıkça değişim kapasitesinin geliştiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin değişime yönelik tutumlarını inceleyen çalışmada (Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010), deneyimli okul müdürlerinin değişime hazır bulunma düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde çeşitli demografik değişkenlere göre okul müdürlerinin değişime ilişkin tutumlarını inceleyen başka çalışmalar da mevcuttur (Akbaba-Altun ve Büyüköztürk, 2011; Aslan, Beycioğlu ve Konan, 2008). Eğitim örgütlerinde örgütsel değişime açıklık kavramının, okul müdürlerinin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal özellikleriyle (Ocaklı, 2006), öğretmenlerin öz yeterlik algılarıyla (Yılmaz, 2010); öğretmenlerin değişime hazır bulunmalarının ise, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güvenle (Zayim, 2010) ve yılmazlıkla (Çalışkan, 2011) ilişkili olarak irdelendiği çalışmalar mevcuttur. Ayrıca Demirtaş (2012), ilköğretim okullarının değişime açıklığını öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak inceleyen betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler çalıştıkları okulları orta düzeyde, okul müdürlerini çoğunlukla ve okul çevresini ise yine orta düzeyde değişime açık olarak değerlendirmişlerdir.

Okul ikliminin öğretmenlerin değişime açıklıkları üzerinde etkisini inceleyen çalışmalarda, öğretmenlerin değişime açıklığı, okul müdürünün liderlik rolüyle, öğrencilerin başarı durumuyla ve öğrencilerin okul etkinliklerine katılımıyla (Eaton, 2010) ve okulun değişime açıklığıyla (Rasmussen, 1975) ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin değişime açıklığını inceleyen başka bir araştırmada (Bradley, 1992), okulda değişimin gerçekleşmesi için merkezde öğretmenlerin olması gerektiği vurgulanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözeterek değişim uygulamalarının başarılı olma şansının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okullarda değişim sürecinin kapasite geliştirme açısından incelendiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda, okulların değişime açık olmaları ile değişim kapasiteleri arasında ortaya koyulacak olası ilişkiler, eğitimde değişim planlaması yapılırken öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve rollerini betimlemesi bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca, okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi, değişime yönelik mevcut bilgi birikimine ve her okul merkezli değişimin önemini vurgulayan yeni değişim paradigmasının anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin algılarına göre okulların değişime açıklıkları ile değişim kapasiteleri arasındaki ilişkinin irdelendiği bu araştırma ilişkisel tarama olarak kurgulanmıştır. İlişkisel tarama iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010). Bu amaçla öğretmenlerin okullarının değişime açıklığı ve okullarının değişim kapasitesine ilişkin algıları anket yoluyla elde edilen verilerle belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Samsun ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Evrenin her bir birimi yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak; tabaka içi değişim olabildiğince küçük (homojen), tabakalar arası değişim oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemine tabakalı örnekleme adı verilir (Çıngı, 1994). Araştırmada, Samsun'a bağlı üç ilçenin (İlkadım, Ondokuz Mayıs ve Atakum) her biri, ilçe ölçüt alınarak bir tabaka olarak düşünülmüştür. Böylece, her bir ilçede yer alan öğretmen sayısının, toplam içindeki oranına göre araştırma örnekleminde temsil edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, her ilçedeki öğretmenlerin cinsiyeti dikkate alınarak alt tabakalar oluşturulmuştur. Araştırmaya 20 ilköğretim okulunda görev yapan 599 öğretmen katılmıştır. Uygulanan veri toplama araçlarının geri dönüş oranı %93.6'dır. Araştırma örnekleminin %55.8'i kadın, %44.2'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %35.1'inin sınıf, %64.9'unun branş öğretmeni olduğu ve araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 41-50 yaş arası %47.7 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler araştırmanın % 28.4'ünü, 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenler araştırmanın % 36'sını ve 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler araştırmanın % 35.6'sını oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler arasında okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu (% 53.4) görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı; birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli bilgilerine ilişkin 'Kişisel Bilgiler'; ikinci bölümde 'Değişime Açıklık Ölçeği' ve üçüncü bölümde 'Değişim Kapasitesi Ölçeği' olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Veri toplama aracının birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş gibi demografik

değişkenleri bulunmaktadır. İkinci bölümde yer alan '*Değişime Açıklık Ölçeği*', okulların değişime açıklığını ölçmek amacıyla Kearney ve Smith (2008) tarafından geliştirilmiş ve Demirtaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinalinde, okul toplumunun değişime açıklığı (9 madde), müdürün değişime açıklığı (6 madde) ve öğretmenlerin değişime açıklığı (4 madde) olmak üzere 19 madde ve 3 boyut yer almaktadır. Üç boyutun toplamı okulun değişime açıklığı olarak ifade edilmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını yapan Demirtaş (2012) tarafından faktör analizi sonucunda 5 madde yük değerinin düşük kalması veya farklı boyutlarda yer alması nedeniyle atılmıştır. Demirtaş (2012) müdürün değişime açıklığı (6 madde), öğretmenlerin değişime açıklığı (5 madde) ve okul toplumunun değişime açıklığı (3 madde) olmak üzere 14 madde ve 3 boyuttan oluşan ölçeğe son halini vermiştir. Araştırma kapsamında yapılan pilot uygulama sonucunda okulun değişime açıklığının alt boyutu olarak ifade edilen okul toplumunun değişime açıklığı boyutunda yer alan maddelerin yapılan açımlayıcı faktör analizinde doğru boyutlanmadığı görülmüştür. Bu yüzden ilgili maddeler uzman görüşü de alınarak çıkartılmış ve bu şekilde veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının açıkladığı toplam varyans % 66'dır. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları ise her iki alt boyut için de .88 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde ilköğretim okullarının değişim kapasitesini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen '*Değişim Kapasitesi Ölçeği* (DKÖ)' kullanılmıştır. Er (2013) tarafından geliştirilen ölçek okullarda değişimin başlatılması ve sürdürülebilmesi açısından okulda ihtiyaç duyulan insan kaynakları niteliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekte beşli Likert tipi dereceleme türünde hazırlanmış 26 madde bulunmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç boyuttan oluştuğu anlaşılmıştır. Ölçeğin boyutları sırasıyla, 9 maddeden oluşan paylaşılan vizyon, 6 maddeden oluşan işbirliği ve 11 maddeden oluşan öğretmenlerin kişisel ustalık düzeyleri şeklindedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 46'dır. Alt boyutlara ilişkin tutarlık katsayıları paylaşılan vizyon için .87, işbirliği için .72 ve öğretmenlerin kişisel ustalık düzeyleri için .83 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi, SPSS 16 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin okulların değişime açıklığına ilişkin görüşleriyle değişim kapasitesine yönelik görüşleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve okulun değişime açıklığının alt boyutlarının, değişim kapasitesinin alt boyutları için anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde her bir alt probleme yönelik olarak yapılan analizler yer almaktadır. Okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi arasındaki ilişkiler için hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Değişime açıklık	-	.91**	.70**	.72**	.69**	.60**	.63**
2. MDA		-	.44**	.59**	.61**	.46**	.47**
3. ÖDA			-	.76**	.59**	.71**	.75**
4. Değişim kapasitesi				-	.90**	.86**	.91**
5. Paylaşılan vizyon					-	.64**	.70**
6. İş birliği						-	.74**
7. Kişisel ustalık							-

** $p < .01$ MDA: Müdürün değişime açıklığı, ÖDA: Öğretmenlerin değişime açıklığı

Tablo 1 incelendiğinde, bütün değişilenler arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir. Okul müdürünün değişime açıklığıyla öğretmenlerin değişime açıklığı arasında ($r = .44, p < .01$) ve öğretmenlerin değişime açıklığı ile paylaşılan vizyon arasında ($r = .59, p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ayrıca değişime açıklık ile değişim kapasitesi arasında ($r = .72, p < .01$) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kişisel ustalık düzeyleri ile değişime açıklıkları arasında ($r = .75, p < .01$), pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Değişim kapasitesinin alt boyutları arasında, öğretmenlerin değişime açıklığı ile en yüksek korelasyonu öğretmenlerin kişisel ustalık düzeyleri göstermiştir. Bu durum, öğretmenlerin, mesleki bilgi ve becerilerinin gelişmesiyle, değişime açık olmaları arasında yüksek düzeyde ilişkiler bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda öğretmenler arasındaki iş birliği ile öğretmenlerin değişime açıklığı arasında ($r = .71, p < .01$) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunması, öğretmenler arasındaki iş birliği düzeyinin artırılması ile öğretmenlerin değişime daha açık hale geleceği şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenlerin değişime açıklığı ile en düşük korelasyonun, paylaşılan vizyon ($r = .59, p < .01$) ile olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin değişime açık olması ile en az ilişkili olan değişim kapasitesi boyutunun paylaşılan vizyon olduğu şeklinde ifade edilebilir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin değişime açıklığıyla, kişisel ustalık düzeyleri ve okuldaki iş birliği düzeyi daha yüksek ilişki göstermektedir. Okul müdürünün değişime açıklığıyla en yüksek korelasyonun ($r = .61, p < .01$), paylaşılan vizyon ile gerçekleşmesi, okul müdürünün vizyonun

oluşturulması ve okul üyelerince benimsenmesinde etkin rol oynadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2’de okulun değişime açıklığın alt boyutlarının okulun değişim kapasitesinin anlamlı yordayıcıları olup olmadığına ilişkin yapılan regresyon analizinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2

Değişim Kapasitesi Boyutlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	MDA			ÖDA		
	β	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Paylaşılan Vizyon <i>R</i> = .71, <i>R</i> ² = .50 <i>F</i> ₍₁₋₅₉₇₎ = 302.79, <i>p</i> = .00	.44	13.68	.00	.40	12.32	.00
İşbirliği <i>R</i> = .73, <i>R</i> ² = .53 <i>F</i> ₍₁₋₅₉₇₎ = 241.743, <i>p</i> = .00	.18	5.65	.00	.64	20.40	.00
Kişisel ustalık <i>R</i> = .77, <i>R</i> ² = .59 <i>F</i> ₍₁₋₅₉₇₎ = 428.857, <i>p</i> = .00	.17	5.92	.00	.68	23.12	.00

MDA: Müdürün değişime açıklığı, ÖDA: Öğretmenlerin değişime açıklığı

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürünün değişime açıklığı ve öğretmenlerin değişime açıklığının birlikte paylaşılan vizyonun %50’sini açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte, okul müdürünün değişime açıklığı ($\beta = .44$, $p < .05$) ve öğretmenlerin değişime açıklığının ($\beta = .40$, $p < .05$) paylaşılan vizyonun anlamlı birer yordayıcıları olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre ise yordayıcı değişkenlerin paylaşılan vizyon üzerindeki önem sırası okul müdürünün değişime açıklığı ($\beta = .44$) ve öğretmenlerin değişime açıklığı ($\beta = .40$) şeklinde gerçekleşmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, paylaşılan vizyonun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği, Paylaşılan Vizyon = 1.03 + .33* okul müdürünün değişime açıklığı + .36* öğretmenlerin değişime açıklığı şeklindedir.

Tablo 2’de verilen iş birliğinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde okul müdürünün değişime açıklığı ve öğretmenlerin değişime açıklığının birlikte iş birliğinin %53’ünü açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte, okul müdürünün değişime açıklığı ($\beta = .18$, $p < .05$) ve öğretmenlerin değişime açıklığının ($\beta = .64$, $p < .05$) iş birliğinin anlamlı birer yordayıcıları olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre ise yordayıcı değişkenlerin paylaşılan vizyon üzerindeki önem sırası öğretmenlerin değişime açıklığı ($\beta = .64$) ve okul müdürünün değişime açıklığı ($\beta = .18$) şeklinde gerçekleşmiştir. Regresyon analizi

sonuçlarına göre, paylaşılan vizyonun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği, İş birliği = $.88 + .14^*$ okul müdürünün değişime açıklığı + $.62^*$ öğretmenlerin değişime açıklığı şeklindedir.

Tablo 2'ye göre verilen kişisel ustalığın yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde okul müdürünün değişime açıklığı ve öğretmenlerin değişime açıklığının birlikte kişisel ustalığın %59'unu açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte, okul müdürünün değişime açıklığı ($\beta = .17, p < .05$) ve öğretmenlerin değişime açıklığının ($\beta = .68, p < .05$) kişisel ustalığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre ise yordayıcı değişkenlerin paylaşılan vizyon üzerindeki önem sırası öğretmenlerin değişime açıklığı ($\beta = .17$) ve okul müdürünün değişime açıklığı ($\beta = .68$) şeklinde gerçekleşmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okulların değişime açık olmasının okul değişim kapasitesinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda okulun değişime açıklığının değişim kapasitesinin bütün alt boyutları için anlamlı yordayıcılar olduğu görülmüştür. Okulun değişim kapasitesinin alt boyutlarından paylaşılan vizyonun en güçlü yordayıcısının okul müdürünün değişime açıklığı olduğu görülmektedir. Okul vizyonunu oluşturmak ve okulda benimsenmesini sağlamak genellikle okul müdürünün kendisine atfedilen bir rol olarak algılandığından (Fullan, 1992; McGhee, 2001; Trail, 2000), öğretmenlerin algılarına göre okulda paylaşılan vizyonu oluşturmada müdürün değişime açık olmasının yordayıcılığının güçlü olması anlamlı ve beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenler, okullarında vizyonun oluşturulması ve okul üyeleri tarafından benimsenmesinin sağlanması konusunda okul müdürünü sorumlu görmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre iş birliğini yordayan en güçlü değişken öğretmenlerin değişime açık olmasıdır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin değişime açık olmaları, iş birliğine de açık olmalarının güçlü bir yordayıcısıdır. Eğitimde değişim ve okul geliştirme alanında yapılan birçok çalışmanın sonuçları okulda öğretmenler arasındaki iş birliğinin, değişimin başarılı olması açısından önemine vurgu yapmaktadır (Barth, 1990; Conzemius ve O'Neill, 2001; Day, 1999; Fullan, 2003, 2007; Harris, 2002). Ayrıca, okullarda iş birliği kültürü, öğretmenlerin değişimin getirdiği zorluklarla mücadele etmelerini kolaylaştırmakta ve yeni öğretim teknikleri uygulayarak öğretimi zenginleştirme noktasında öğretmenlerin cesaretini artırmaktadır (Briscoe ve Peters, 1997).

Öğretmenlerin kişisel ustalık düzeylerinin önemli bir kısmını öğretmen ve müdürlerin değişime açık olmaları açıklamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin değişime açık olmaları, kişisel ustalık düzeylerinin önemli bir yordayıcısıdır. Başka bir ifadeyle, değişime açık olan öğretmenlerin, mesleklerinde derinleşme

ve ustalaşma ihtimallerinin yüksek olduğu söylenebilir. Değişime açık olan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme olanaklarını artırarak ileri düzeyde düşünme becerilerini geliştirmeleri için sorumluluk aldıkları düşünülebilir (Baylor ve Ritchie, 2002).

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulun değişime açıklığına ve okulun değişim kapasitesine ilişkin algıları iyi düzeydedir. Öğretmenlerin algılarının en yüksek olduğu boyut, kişisel ustalık düzeyleri ve en düşük olduğu boyut ise okulda paylaşılan vizyondur. Bu sonuç, öğretmenlerin okullarda stratejik plan geliştirme süreçlerinde yeterince yer almadığı ya da okul vizyonunun öğretmenlerce yeterince benimsenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okulun değişime açıklığına ilişkin algıları ile okulun değişim kapasitesi arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki bulunduğunu göstermektedir. Buna göre okulun değişime açık olmasının, değişimi başarıyla sürdürme ve okulu geliştirme anlamına gelen okulun değişim kapasitesi ile anlamlı ilişki vermesinin önemli olduğu düşünülebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin değişime açıklıkları ile kişisel ustalık düzeyleri arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleklerinde uzmanlaştıkça, değişime daha açık hale gelecekleri şeklinde ifade edilebilir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin değişime açıklıkları ile iş birliği düzeyleri arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin değişime açık oldukça, iş birliğine de yatkın olacakları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin değişime açık olması ile paylaşılan vizyon algıları arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu durum, okullarda genellikle okul müdürüne ithaf edilen okul vizyonunun, müdürün değişime açık olmasıyla yakından ilişkili bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada okulun değişime açıklığı, değişim kapasitesinin yordayıcısı olarak ele alınmış ve okulun değişime açıklığının, değişim kapasitesini anlamlı bir biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, paylaşılan vizyonu yordamada en güçlü değişkenin, okul müdürünün değişime açıklığı olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin okul vizyonuna ilişkin olumlu algılar geliştirmelerinde, okul müdürlerinin değişimi destekleyici davranışlarının öneminden bahsedilebilir. Çalışmada, iş birliğini ve kişisel ustalık düzeylerini yordayan en güçlü değişkenin ise öğretmenlerin değişime açıklığı olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okulda iş birliğine yatkın olmaları ve okulun geliştirilmesi için sorumluluk alarak, öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme olanakları sunmaları açısından değişime açık olmalarının önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri ve okulda öğretimin gelişmesi açısından inisiyatif almaları bakımından değişime açık olmaları önemli bir değişkendir.

Okulların değişime açık olmaları ile değişim kapasiteleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin bulunması ve değişime açıklığın, değişim kapasitesinin bütün alt boyutları için anlamlı birer yordayıcı olması okul geliştirme ve eğitimde değişim alanyazını açısından önemli görülebilir. Araştırmada öğretmenlerin değişime açıklıkları ile iş birliği ve kişisel ustalık düzeylerine ilişkin anlamlı ilişkilerin olması sonucuna dayanarak, öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarının olumlu olmasını sağlayacak tedbirler alınmasının okulda iş birliğinin artmasına ve öğretmenlerin mesleki olarak daha fazla sorumluluk almalarına olanak tanıyacağı söylenebilir. Bu bağlamda, değişimin öğretmenler tarafından anlaşılması ve benimsenmesini sağlamanın, okulda değişimin başarılı olması açısından önemli olacağı düşünülebilir.

Öğretmenlerin okulda paylaşılan vizyona ilişkin görüşlerinin diğer boyutlara göre daha düşük olduğu sonucuna dayanarak, okullarda vizyon geliştirme süreçlerinde öğretmenlerin daha etkin olmasının, okulda değişimin başarılı olması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Okullarda değişime yönelik tutumların, değişimin uygulanması ve sürdürülebilmesi açısından önemli olduğu düşünüldüğünde, okulların farklı gelişim düzeylerine göre sınıflandırılması ve değişim ihtiyaç ve hedeflerinin bu doğrultuda belirlenmesi yararlı olabilir. Ayrıca okullarda değişimin sürdürülebilir bir şekilde ele alınmasını sağlamak açısından, okulun vizyon oluşturan, öğretmenler arasında iş birliğini artıran ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olanak tanıyan bir yapıya kavuşması için, okulların güçlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin okulun değişime açıklığına ve değişim kapasitesine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Okulda değişimi, müdür, öğrenci ve velilerin görüşlerine göre okulun değişime açıklığını inceleyen çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin okulda değişime yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışma, öğretmenlerin eğitim sisteminde veya sınıf düzeyinde değişime ilişkin görüşlerinin incelenmesiyle genişletilebilir. Bu çalışma sadece ilköğretim okullarındaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okulun değişime açıklığına ve değişim kapasitesine ilişkin farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Examining the Relationships between Primary School Teachers' Perceptions on School Openness to Change and School Change Capacity

Temel Çalık¹, Emre Er²

Background. There are many reform areas in education all around the world and one of the key debates on educational change is to improve schools through a change capacity perspective (Fullan, 2005; Hargreaves, 2004; Hinde, 2003; Özdemir, 2000; Stoll, 1999). In this regard, schools must have a culture of change in order to make initial effects on change in society (Çalık, 2003). One of the potential factors that influences school change process is teachers' openness to change. (Borko, 2004; Çalışkan, 2011; Demirtaş, 2012; Griffith, 2010; Ha, Lee, Chan & Sum, 2004; Moroz & Waugh, 2000; Rasmussen, 1975; Renuart, 1973; Waller, 2008). Teachers' individually being open to change is one potential source of school change. Therefore, the quality of human resource at schools takes an crucial part in implementing change (Stoll, 1999). It is then possible to argue that teachers' openness to change is important for providing schools with human resources required for improving change capacity of schools as well as sustaining school change process. Categorizing research on change Fullan (2005, p. 204), defined the years between 1972-1982 as "implementation", 1982-1992 as "making sense", and years after 1992 as "change capacity era." Özdemir (2000) further points out that an organization's desire for learning is not likely to be higher than that of its own members and that it would be reasonable to focus more on individuals rather than on process or structure. Considering that the educational change should be designed in line with the principles of flexibility and contingency (Fullan, 2007), it is suggested that school members set long-termed goals to increase communication and collaboration within schoolhouse (Harris, 2002). Furthermore, investigating factors that impact school capacity is regarded as a crucial step as they potentially influence school openness to change (Stoll, 1999). The number of studies on improving school change capacity is quite limited. In this sense, possible relationships between school openness to change school change capacity that determine teachers' interests, needs, and roles in the process of planning educational change are considered important. Investigating the relationships between school openness to change and school change capacity may well contribute to the related literature and to the better understanding of recent change paradigms that consider each school in its unique context.

¹Prof. Dr., Gazi University, Ankara, temelc@gazi.edu.tr, ²Res. Assit., Gazi University, Ankara, emreer@gazi.edu.tr

Purpose. The purpose of this study was to examine relationships between school openness to change and school change capacity.

Method. This study focusing on the relationships between teachers' perceptions on school openness to change and school change capacity conducted correlational research model. Correlational research seeks to explore the existence and extent of relationships between two or more variables (Karasar, 2010). Thus, this study used survey to gather data to determine teachers' perceptions on the relationships between school openness to change and school change capacity.

Findings. Results illustrated that the strongest predictor of shared school vision was school principal's openness to change. According to teachers' perceptions, the strongest variable that predicted collaboration was teachers' openness to change. Teachers' and school principals' openness to change explained a significant amount of variance in teachers' personal mastery. Furthermore, teacher openness to change was a significant predictor of their personal mastery level. Teachers' perceptions on school openness to change and school change capacity were high. Teachers' perceptions of personal mastery was the highest rated, whereas shared school vision was the least. Research findings revealed that teachers' perceptions on school openness to change was positively and significantly associated with school capacity to change. It is therefore important to find significant relationships between school openness to change and school change capacity which refers to sustaining change and improving school. According to participant teachers' perceptions, there were positive and highly significant relationships between teacher openness to change and their level of personal mastery. Results also showed that teacher openness to change was positively and significantly related to teacher collaboration. School principal openness to change was positively and moderately related to shared school vision according to the perceptions of primary school teachers.

Conclusion and Discussion. Examining school openness to change as a predictor of change capacity, this study concluded that school openness to change significantly predicted school change capacity. Research findings also revealed that school principal openness to change was the strongest predictor of shared school vision. In this sense, school principals' supportive behaviors are important for teachers to have positive perceptions on school vision. Results illustrated that the strongest predictor of collaboration and personal mastery was teacher openness to change. This finding refers that teacher openness to change may be considered important for teachers' tendency to collaborate and for their role in taking the responsibility of school improvement by conducting enriched learning opportunities for students. In other words, teacher openness to change is a significant variable in the context of teachers' learning from each other and contributing to the school improvement.

Findings revealing that there were positive and significant relationships between school openness to change and school change capacity and that openness to change was a significant predictor of all the dimensions of change capacity were important for school improvement and educational change processes. Based on the research findings that teacher openness to change was significantly related to collaboration and personal mastery, it is possible to suggest that some important precautions that enable teachers to collaborate well with each other and to assume more of the instructional responsibility should be taken to influence teachers' perceptions on educational change positively. In this sense, the understanding and internalization of educational change by teachers is important for a successful change process.

Depending on the research finding that teachers' perceptions on shared school vision is lower than on other dimensions, it is possible to argue that teachers should be more active in vision building process at schools.

Considering that attitudes towards change are important for the implementation and sustaining of educational change, it may be useful to categorize schools and to determine the needs and goals of change according to their improvement levels. Furthermore, it is important to strengthen schools in order for them to have such structures enabling teachers to collaborate, build school vision, and develop their professional learning in terms of dealing with change as a sustainable notion.

This study investigated teacher openness to change and change capacity. Further studies should concentrate on school principals, teachers, and parents' perceptions on school openness to change. The current study examining teachers' views about change can be expanded by investigating teachers' views about school or classroom level change. This study only involved primary school teachers. Further studies on school openness to change and school change capacity should be conducted in other samples including teachers from different types of schools.

Kaynaklar/References

- Akbaba-Altun, S. ve Büyüköztük, Ş. (2011). Değişim eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 73-90.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society*. New York: Routledge.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681-703.
- Aslan, M., Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Principals' openness to change in Malatya, Turkey. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(8), 1-13.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baylor, A. L., & Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms. *Computers & Education*, 39(4), 395-414.
- Bradley, R. F. (1992). *Teachers' receptivity to educational change* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 9229270)
- Briscoe, C., & Peters, J. (1997). Teacher collaboration across and within schools: Supporting individual change in elementary science teaching. *Science Education*, 81(1), 51-65.
- Crisafulli, D. (1982). *The relationship between teacher receptivity to change and organizational school climate* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 8313820)
- Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 251-168.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çalışkan, Ö. (2011). *Investigation of the relationship between teachers' readiness for organizational change and resilience* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Dalin, P. (1998). *School development*. London: Continuum.
- Daly, A. J. (2010). Mapping the terrain. In A. Daly. (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 1-16). Cambridge: Harvard Education.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111-138.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.

- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online*, 11(1), 18-34.
- DePaulo, L. A. (2000). *Building teacher capacity: Staff development, socialization and receptivity change* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 9977588)
- Eaton, S. (2010). *School climate, teacher satisfaction and receptivity to change* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 3422079)
- Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49(5), 19-22.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.
- Fullan, M. (1999). *Change forces the sequel*. Routledge Falmer: London.
- Fullan, M. (2000). The return of large scale reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-27.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2005). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change* (pp. 202-216). Dordrecht: Springer.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Amsterdam: Teachers College.
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in the principalship*. Ontario: Teachers College.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 101-113.
- Girouz, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47.
- Goh, S. C., Cousins, J. B., & Elliott, C. (2006). Organizational learning capacity, evaluative inquiry and readiness for change in schools: Views and perceptions of educators. *Journal of Educational Change*, 7(4), 289-318.
- Goodson, I. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2(1), 45-63.
- Griffith, S. D. (2010). *Transformational leadership and change readiness using assessments for near-term prescriptive organizational intervention* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 3434003)
- Ha, A. S. C., Lee, J. C. K., & Chan, D. W. K. (2004). Teachers' perceptions of in-service teacher training to support curriculum change in physical education: The Hong Kong Experience. *Sport, Education and Society*, 9(3), 421-438.
- Hargreaves, A. (1998). *Changing teachers changing times: Teachers work and culture in the postmodern age*. London: Cassel.

- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 189-214.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Management*, 24(2), 287-309.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 243-276.
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity: An introduction. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 89-100.
- Harris, A. (1998). Improving the effective department: Strategies for growth and development. *Education Management and Administration*, 26(3), 269-278.
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership and Management*, 21(3), 261-270.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What is in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 9-18.
- Harris, A. (2009). Big change question: Does politics help or hinder educational change? *Journal of Educational Change*, 10(1), 63-67.
- Harris, A. (2011). Reforming systems: Realizing the fourth way. *Journal of Educational Change*, 12(2), 159-171.
- Hinde, E. (2003). *Reflections on reform: A former teacher looks at school change and the factors that shape it*. <http://tla.gmu.edu/module2/hinde.htm> adresinden 5 Eylül 2012'de indirilmiştir.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. Berkshire: Open University.
- Hopkins, D., & Levin, B. (2000). Government policy and school development. *School Leadership & Management*, 20(1), 15-30.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kondakçı, Y., Zayim, M. ve Çalışkan, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 155-175.
- Lee, J. C. K. (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: The case of environmental education in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 95-115.
- Levin, B. (2007). Sustainable, large-scale educational renewal. *Journal of Educational Change*, 8(4), 323-336.

- McGhee, M. V. (2001). A principal's role in opening a new school (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from <http://sdpl.coe.uga.edu/research/aprincipalsrole.htm>
- Moroz, R., & Waugh, R. F. (2000). Teacher receptivity to system-wide educational change. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 159-178.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Crown.
- Ocaklı, E. (2006). *Okul müdürlerinin duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlarda değişime açıklıklarının ölçülmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A.
- Özdemir, S. ve Kılınc, A. Ç. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. İçinde, S. Özdemir (Ed.), *Değişen toplum ve okul* (ss. 75-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim*, (146). Retrieved from http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/ozdemir.htm
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 1-23.
- Rasmussen, R. H. (1975). *The relationship organizational climate and individual attitudes toward change teachers' perception of organizational receptivity to change* (Unpublished doctoral dissertation). University of New Orleans, New Orleans. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Renuart, W. R. (1973). *A comparison of teachers with administrators' perception of teacher behavior with teachers' receptivity to change* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Miami, Florida. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Robertson, P. J., & Briggs, K. L. (1998). Improving schools through school-based management: An examination of the process of change. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9(1), 28-57.
- Sackmann, S. A., Eggenhofer, P. M., & Friesl, M. (2009). Sustainable change long-term efforts toward developing a learning organization. *The Journal of Applied Behavioral Sciences*, 45(4), 520-549.
- Seashore, K. R. (2009). Leadership and change in schools: Personal reflections over the last 30 years. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 129-140.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. California: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2000). Changing change: Toward a design science and art. *Journal of Educational Change*, 1(1), 57-75.

- Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing the willingness of to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53-67.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 10(4), 503-532.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2), 115-127.
- Susanto, A. B. (2008). Organizational readiness for change: A case study on change readiness in a manufacturing company in Indonesia. *International Journal of Management Perspectives*, 1(2), 50-61.
- Trail, K. (2000). Taking the lead: The role of the principal in school reform. *Connections*, 1(4), 1-4.
- Waller, L. D. (2008). *An investigation among teacher efficacy, reflective practice, openness to change and the use of student response system technology* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 3351707)
- Waugh, R. F. (1999). Teacher receptivity to system wide change in a centralized education systems: A rasch measurement model analysis. *Journal of Outcome Measurement*, 3(1), 71-88.
- Waugh, R. F., & Godfrey, J. (1995). Understanding teachers' receptivity to system wide educational change. *Journal of Educational Administration*, 33(3), 38-54.
- Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the new science*. California: Berrett-Koehler.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under ideal school site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Yılmaz, D. (2010). *Investigating the relationship between teachers' sense of efficacy and perceived openness to change at primary and secondary level public schools* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Zayim, M. (2010). *Investigating the relationship between primary and secondary level public school teachers' readiness for change and perceived organizational trust* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Received: 10/09/2013

Revision received: 20/01/2014

Second revision received: 28/03/2014

Approved: 01/04/2014

* Bu araştırma Prof. Dr. Temel ÇALIK danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan "İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.