

Primary Schools' Openness to Change

Hasan DEMİRTAŞ*

ABSTRACT: The purpose of this study is to determine the primary schools' openness to change based on teachers' views. This study was designed as a survey study. The population comprises of 3808 teachers working in the state primary schools in the central district of Malatya province. The sample consists of 407 teachers working in 16 primary schools. In order to determine the primary schools' openness to change, the Faculty Change Orientation Scale-FCOS was adapted into Turkish by the researcher. As a result, it was found teachers "mostly agree" that their schools are open to change. Also, it was found that primary school teachers' scores from different dimensions of the openness to change scale differ significantly with regard to gender, professional experience, and last higher education program they graduated.

Keywords: Primary school, change, openness to change.

SUMMARY

Purpose and Significance: The purpose of this study is to determine the primary schools' openness to change basing on teachers' views. School as an educational institution is more open to the environmental forces of change than other organizations, since, unlike the business organizations, it processes its raw material, human being, considering the social expectations and again supplies its output into the same society. In this respect, renewal necessitates change in the school structure and learning environment. As educational institutions, schools have to possess a multifunctional structure which is always open to renewal; produce, use and promote knowledge; provide confidence thanks to team work; open for 24 hours a day; meet the society's emerging needs; and aim at developing free and creative thinking students.

Method: This research is a survey. The population comprises of 3808 teachers working in the state primary schools in the central district of Malatya province. The sample consists of 407 teachers working in 16 primary schools. In order to determine the primary schools' openness to change, the Faculty Change Orientation Scale - FCOS which was developed by Smith & Hoy (2007) and adapted into Turkish by the researcher was used.

Results: The results of the research showed that teachers "mostly agree" that their schools are open to change. Also it was found that primary schools' scores from different dimensions of the scale differ significantly with regard to gender, professional experience, and last higher education program the teacher graduated.

Discussion and Conclusions: Change is the existence of a qualitatively and quantitatively remarkable difference, compared to past, in the components of a whole or in the relationship between the components. In other words, change is opposite to stability and continuity. What is common among different definitions about change is a qualitative and quantitative change in the actions of a person, an organization or a society, transformation from an existing situation into a different one. Organizational change means an organization's adapting a new way of thinking or action. Any possible difference to occur in the subsystems or dimensions of the organization or the interrelations between them is called organizational change. In this sense, change is such a comprehensible term that it includes all events and phenomena related with creativity, renovation, growth and development. Organizational change is a purposive enterprise. Organizational change has such general goals as getting prepared for the future, providing a sense of trust, solidarity and positive communication between members, finding solutions to problems and arguments, and creating synergy. The success of the change attempts largely depends especially on the workers' embracing and accepting such attempts (Erkmen, 2006, p. 3). In an organization where workers do not believe the necessity of change, outcomes of change cannot be expected to be positive. In this research, primary schools' openness to change was investigated. The participating schools' level of openness to change was found to be "moderate", which may not be adequate to achieve change. Supposing that the success of change attempts depends especially on the workers' embracing and accepting such attempts, the primary schools should be improved in terms of openness to change.

*Associate Prof. Dr., İnönü University, Faculty of Education, Department of Primary Education, hdemirtas@inonu.edu.tr

İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı

Hasan Demirtaş*

ÖZ. Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarının değişime açıklığının, bu okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini; Malatya ili merkez ilçedeki tüm resmi ilköğretim okullarında çalışan 3808 öğretmen, örneklemini ise 16 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 407 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, ilköğretim okullarının değişime açıklığını belirlemek amacıyla, Smith ve Hoy (2007) tarafından geliştirilen (Faculty Change Orientation Scale-FCOS) ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Okulların Değişime Açıklık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarının değişime açıklığını “çoğunlukla” düzeyinde değerlendirdikleri bulunmuştur. Araştırmanın diğer bulguları; ilköğretim okullarının değişime açıklığının cinsiyet, kıdem, en son mezun olunan yükseköğretim programı değişkenlerine göre ölçeğin çeşitli boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı şeklindedir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim okulu, değişim, değişime açıklık.

GİRİŞ

Yeryüzündeki tüm canlılar ve onların kurduğu sistemler sürekli değişim halindedir. Değişim olgusu, tarihsel süreçte toplumların değişmez bir parçası olarak kabul edilmiştir. Toplum ve değişim birbirini sürekli olarak besleyen ve etkileyen iki olgudur. Dewey’in deyişiyle “hareket nasıl fiziksel bir gerçekse, değişim de toplumsal bir gerçektir” (Alıç, 1990: 2). Gelişme, yenileşme, yeniden yapılanma, reform, kalkınma gibi kavramlarla ilişkilendirilebilen değişim, günümüzde yaşamın her alanının etkileyen, insanları, örgütleri ve toplumları değiştirmeye zorlayan kaçınılmaz bir olgu olmuştur. Değişim yaşamın ve toplumun kaçınılmaz bir olgusu olduğunu göre, bireylerin ve örgütlerin çevrelerinde olan değişimleri anlamaları, ona ayak uydurmaları varlıklarını devam ettirebilmeleri için bir gerekliliktir. Dahası bireyler ve örgütler değişimi amaçlı ve planlı bir şekilde yaparak geleceklerini öngörmeyi, geleceğe ilişkin tahminler yapmayı zorlamalıdır. Günümüzün siyasal, ekonomik ve sosyal nitelikli büyük küreselleşme baskısı, hem uluslararası hem de ulusal düzeydeki örgütler üzerinde baskı yaratarak onların örgütsel yapılarını, işleyişlerini ve kültürlerini etkilemekte ve değiştirmeye zorlamaktadır.

Toplumsal yapının farklılaşmasında, değişmesinde teknolojik, ekonomik ve siyasal değişimler etkili olmaktadır. Teknolojik, ekonomik ve siyasi değişimler toplumların değer yargıları, bireylerin yaşam kalitesi üzerinde etkide bulunabilme gücünü barındırmaktadır. Örneğin, teknolojik gelişmeler irdelendiğinde, aldığınız bir bilgisayarın yerini bir gün sonra daha üst bir model alabilmekte; ürünler daha çabuk demode olabilmekte; ürünlerin buluş-üretim tarihleri arasındaki zaman gittikçe azalmaktadır. Yazı makinesi bulunduktan 150 yıl sonra, fotoğraf makinesi bulunduktan 112 yıl sonra, atom bombası bulunduktan altı yıl, lazer ışını bulunduktan dört yıl sonra sosyal yaşamımızın bir parçası olmuştur.

Benzer şekilde, küreselleşme ile birlikte dünyanın bir köşesinde ortaya çıkan ekonomik bir bunalım ya da bir felaket tüm toplumları, ekonomideki olumsuz bir durum toplumların yaşam kalitesini derinden etkileyebilmektedir. Belirtilen örnekler göstermektedir ki, günümüzde değişim hayatımızın bir parçası olarak kendine yer edinmiştir. Bugün gelinen noktada, hedefleri ve idealleri olan, insanların çağın refah standartlarına ulaştırmayı amaçlayan toplumların değişimi, “isteğe bağlı” değil, bir gereklilik, zorunluluk ve olağan bir süreklilik olarak algılanması (Can, 2002:155); bu doğrultuda bir yapılanma içine girmesi beklenmektedir.

Bir zaman dilimindeki değişikliklerin tümü olarak tanımlanan değişim, örgütsel yaşamın önemli bileşenlerinde biridir. Değişim; bireylerin, grupların ve örgütün verimliliğini artırmak amacıyla, örgütün yapısını, davranışlarını ve süreçlerini değiştirmek doğrultusunda yönetimin başlattığı planlı, dolayısıyla yönü belli olan bir girişimdir (Çınar, 2005: 84).

* Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, hdemirtas@inonu.edu.tr

Çoğu zaman değişme, “yenileşme”, “örgütsel gelişme”, “yetişmek”, “gelişmek” hatta “kalkınmak”, “ilerlemek” kavramları bir arada ya da birbirlerinin yerlerine kullanılmaktadır. Aslında değişim bu kavramların tümünü içine alacak derecede geniş kapsamlı bir kavramdır. Örneğin, bu kavramlardan yenileşme orijinal, örgütün etkililiğini artıran, çevreden bağımsız, başka örgütlerin tecrübelerinden yararlanılmayan, kendisine has özellikleri olan özel bir kavram olmasına rağmen; değişim (hem yenileşmeyi, hem gelişmeyi kapsamakta) başka örgütlerin tecrübelerinden de yararlanmayı ifade eden, örgüt açısından olumlu veya olumsuz bağlamda kullanılabilen bir kavramdır (İlğan, 2008:83; Sağlam 1979: 32, Kaşkaya, 2007: 74). Morrison’a göre (1998) örgütler için değişim, dinamik ve sürekli bir geliştirme, iyileştirme sürecidir. Değişim, hem iç güçler hem de dış güçler etkisiyle bireylerin, grupların ve kurumların bir durumdan diğer duruma geçişini ifade eder (akt. Helvacı, 2010: 27). Örgüt için değişim, planlı ve plansız olarak gerçekleşebilen, etkililik, verimlilik ve güdülenmek ve doyum düzeyinin artırılması gibi gelişmelerle sonuçlanması halinde olumlu, kontrolsüz bir oluşum içinde sapma ve verimliliğin azalması ile sonuçlanırsa olumsuz olarak nitelendirilen bir süreçtir (Sabuncuoğlu, ve Tüz, 1995).

Değişim kavramı ile ilgili olarak farklı tanımlara literatürde rastlayabilmekteyiz. Değişim ile ilgili tanımların ortak noktaları, örgütün eylemlerinde nitelik ve nicelikçe değişim, var olan bir durumdan farklı bir duruma geçme ve içeriden veya dışarıdan gelen bir müdahale olarak açıklanabilir. Tanımların ortak noktaları göz önünde bulundurularak değişim, örgütün mevcut durumunun iç ve dış faktörlerin müdahalesiyle olumlu veya olumsuz farklı bir duruma dönüşmesi olarak tanımlanabilir (İlğan, 2008:81). Değişim, hiçbir doğrultuyu ifade etmeyen yani ilerleme ya da gerileme biçiminde gerçekleşebilen, bir değer yargısı taşımayan ve önceki durum ya da davranıştan farklılaşma; bir bütünün öğelerinde, öğelerinin birbiriyle ilişkilerinde öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir bir farklılığın oluşmasıdır (Helvacı, 2010: 14). Değişme, var olan durumdan arzu edilen yönde (olumlu) olduğu gibi arzu edilmeyen yönde (olumsuz) bir farklılaşmayı da gösterebilir. Değişme genelde kendiliğinden-doğal olarak gerçekleşen bir farklılık ya da ayrılığı işaret eder (Balci, 2005: 38).

Değişim, Gilgeous (1997) tarafından önemli bir tehdide ya da örgütün çevresinde ortaya çıkan bir fırsata cevap olarak tanımlanırken, Dopson ve Neuman (1998) tarafından belirsiz bir çevrede ayakta kalabilmek için gerekli bir faaliyet olarak tanımlanmıştır. Örgütsel değişim ise Burke (2002) tarafından örgütü başka bir yöne çevirmek, kullanılan yolların kökten değiştirilmesi, örgütün karar verme ve sorumluluk süreçleri için yeniden yapılandırılması ve çalışanlar için geleceğe yönelik yeni bir vizyon geliştirilmesi olarak tanımlanmıştır (Akt. Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010: 160).

“Gelecek hemen gelmek üzeredir” sloganını (Can, 2002:155) kullanan değişim, örgütsel yaşamın önemli etkenlerinden biridir. Belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kurulan örgütlerin, değişimi algılamaları, anlamaları ve onu örgütsel ortama yansıtmaları örgütsel bir gerekliliktir. Örgütler için değişim, sürekli örgütsel sorunlar çıkartan ve çözüm bulunmasını zorunlu hale getiren kaçınılmaz bir olgu olarak görülmektedir (Çobanoğlu, 2008:111).

Günümüzde örgütler dinamik bir iç ve dış çevre içinde varlıklarını sürdürebilmek için sürekli bir değişim çabasındadırlar. Değişim faaliyetleri başarıyla sonuçlansın ya da sonuçlanmasın, her değişimin amacı örgütü bulunduğu durumdan daha iyi bir duruma getirmek ve buna bağlı olarak örgütün yaşam şansını garantilemektir (Akt. Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010: 160).

Bugün örgütlerin “olmak ya da olmamak” sorunu yoktur, değişen durumlara uymak ya da uyamamak sorunu vardır. Bu durum örgütler için bir varlık-yokluk sorunu haline gelmiştir. Örgüt bakımından değişme iki ucu keskin bıçak gibidir. Her şeyi yeniden başlatabildiği gibi sona erdirebilir (Yeniçeri, 2002:5-6). Örgütler, değişime uyum sağlayabilmek için yeni özellik ve yetenekler kazanmak zorunda kalmaktadırlar (Savlı, Tüfekçi, 2008:194). Değişim trendini tahmin edebilme, çağın gerçeklerini okuyabilmek ve geleceğe hazır bir hale gelmek, örgüt açısından var olma-yok olma sorunu olarak algılanmalıdır. Örgütler için geçmişi planlamak, denetim altına almak ve yönetmek mümkün olmadığına göre her şeyi geleceğe taşımak ve onun üzerine kurmak gerekir (İnce, 2005:321).

Değişim Süreci

Değişme bir süreç, belli bir zaman diliminde bir halden başka bir hale geçme farklılaşma durumudur. Bir anda olup biten bir olay değildir. (Yeniçeri, 2002:15; Çınar, 2005:83). Bu farklılaşma durumu, yavaş yavaş, bilinçli ya da kendiliğinden, evrimsel bir biçimde olabileceği gibi, aniden dolayısıyla devrimsel de olabilir (Çınar, 2005:83). Değişim, yüzeysel bir süreç olmaktan ziyade

yapısal ve sistematik bir süreçtir ve uzun bir zaman dilimi içerisinde oluşur. Doğrusal ya da tek düze değildir, kaos ve karmaşıklık kuramlarının izlerini taşır. Değişim çok boyutlu bir süreçtir ve çoklu bakış açılarını içerir. Değişim örgütsel bir konu olduğu kadar bireyle de ilgilidir. Değişimin bu ve benzeri özellikleri, değişimin çok değişkenli bir süreç olduğunu ortaya koyar (Helvacı, 2010: 29-30).

Değişim sürecini yönetenlerin bir takım yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Değişim yöneticisi, öncelikli olarak başlatma, geleceği tahmin etme, seçenek yaratma, olumlu düşünmeyi geliştirme konularında yeterli olmalıdır. Kendini yönetme, öncelikleri sıraya koyma, örgütlenme, yetkiyi paylaşma, anahtar rol ve görevleri tanımlama, zamanı iyi ayarlama değişim yöneticisinin, değişme sürecinde göstereceği önemli davranışlardır (Gökçe, 2004:213). Yönetici, olayları sadece takip eden değil, olayları hazırlayan, oluşturan ve geleceği kestirerek yenilikleri başlatan ve geliştiren bir lider konumunda olması gerekir. Değişimi doğru algılayan toplumların lider ve yöneticilerinin davranışı bu olmalıdır (Can, 2002:155). Bir değişim yöneticisi, öncelikli olarak güdüleme, örgütsel yapılar, örgütsel çevre, yönetim kuramları ve süreçleri, değişme süreci, öğrenme ve öğretme yöntem, teknik ve stratejileri konusunda bilgiye sahip olmalıdır (Gökçe, 2004:214).

Örgütsel değişim sosyal eylem ve etkileşimlerle bağlantılı olarak dinamik ortamlarda meydana gelir (Rooney vd., 2010:45). Örgütsel değişimi tetikleyen temel değer bilgi olduğu bilinmektedir. Ancak değişimin de bilgiye ivme kazandıran bir yönünün olduğu unutulmamalıdır (İnce, 2005:321). Değişim sürecinde, değişim gereksinimlerinin ortaya çıkması, bunun tanımlanması, değişimin yönü ve biçiminin planlanması, işgören desteğinin sağlanması, değişimin uygulanması ve yeni olanın yerleştirilmesi yer alır (Çınar, 2005:86).

Örgütler birer sosyal sistem, insan da bu sosyal sistemin bir parçasıdır. Sosyal sistem içerisindeki bireyler arasında etkileşim ve bağımlılık söz konusudur. Sosyal sistemlerdeki değişme farklı alanlarda gerçekleşebilmektedir. Sosyal sistemlerdeki değişmeyi Özden (2002) üçe ayırmaktadır: *1-İşlemsel Değişim*: Bir işin yapılış şekli ve biçimlerinde yapılan değişimlerdir. İşin yapılış sırasını, hızını ve yapılış tarzını belirleyen kurullarla ilişkilidir. Okullar açısından bakıldığında müfredata bazı yeni derslerin eklenmesi veya bazılarının çıkarılması bu değişime örnek olarak verilebilir. *2-Teknolojik değişim*: İş yapmada kullanılan araç ve gereçlerin değişmesidir. Ders kitaplarının değiştirilmesi, daktilo yerine bilgisayarın alınması, okulların internet ağına bağlanması okullar için bu tip değişim örnekleridir. *3-Sistemik Değişim*: İşin doğasının değişmesi, amaçlarının ve eylemlerinin odak noktasının yeniden belirlenmesidir. Sistem düzeyindeki geniş kapsamlı değişmeyi ifade eder. Başka bir ifade ile sistemik değişme bir örgütün yapı ve kültürünün değişmesidir (Taş, 2009: 4-5).

Örgütsel değişim amaçlı bir girişimdir. Örgütsel açıdan değişimin, geleceğe hazır duruma gelme, örgüt üyeleri arasında güven ve karşılıklı desteği ve olumlu iletişimi sağlama, sorunlara ve tartışmalara çözüm getirme, sinerji yaratma gibi genel amaçları vardır (Töremen, 2002:187). Değişimin en önemli amacı etkinliği artırmaktır. Diğer bir deyişle yapılan işi daha etkin yapmak için işin gerekleri ile işi yapanın niteliklerini bütünleştirmektir. Değişimin diğer amaçları olarak, verimliliği artırmak, yenilik sağlamak, motivasyonu ve doyum düzeyini artırmak (Oğuz, 2009:34,35) sayılmaktadır.

Örgütleri değiştirmeye iten nedenler, zamana ve zemine göre değişiklik gösterebilen, iç ve dış nedenler olarak ayrılabilir (Töremen, 2002:190). Bu nedenler; dış (çevresel baskılar, örgütteki iletişim kopukluğu, örgütsel krizler ve çatışmalar, örgütsel performansın düşüklüğü, örgüt kültüründeki değişmeler, değişen yasa ve düzenlemeler, teknolojik değişmeler) ve iç nedenler (örgütsel gerilim, amaç ve hedefler, örgütsel etkinlik, tepe yönetimin değişme isteği, işgörenlerin değişme istekleri, şirket birleşmeleri) olarak sınıflandırılabilir.

Örgütler değişim sürecini iki şekilde yaşayabilirler. Birincisinde örgütler, değişime hazırlık yapmadan, kendilerini değişim dalgasının içinde bulabilirler, ikincisinde değişime karşı hazırlıklı olabilirler. Bu açıdan değişim süreci müdahale yöntemi bakımından planlı ve plansız; değişimin etkilediği düzeyler bakımından bireysel, takımsal, örgütsel ve sektörel; ve değişimin doğasına göre evrimsel ve devrimsel değişim olarak farklı boyutlarda tanımlanabilir (Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010: 160).

Örgütsel değişimi ilk ele alan kişi olan Kurt Lewin bir örgütte değişimi üç aşamaya ayırarak incelemiştir. Bu aşamalar (Akt: Kozak ve Güçlü, 2003:3, Helvacı, 2010) şunlardır:

- Davranış çözümlemesi (buzların çözülmesi, başlatma): problemin tanımlanması,

- Geçiş aşaması (değiştirme veya eyleme geçirme, sürdürme): değişimin gerçekleşmesi,
- Yeniden dondurma (istenilen durum, dondurma) aşamalarıdır : süreklilik göstermesi,

Lewin örgütsel değişimin nasıl gerçekleşmesi gerektiğini ifade ederken Mintzber ve Westley (1992: 40) ise örgütte neleri değiştirebileceğimiz noktasında görüş ileri sürmüşlerdir. Yazarlara göre, bir örgütte değişim en geniş ve en fazla olarak kavramsal düzeyde, en dar olarak somut varlıklar düzeyinde gerçekleşebilir.

Mintzber ve Westley'in açıklamaları da göstermektedir ki, planlı bir şekilde yapılan değişim süreci sonunda örgütün bütünsel olarak değişimi olanaklıdır. Belirtilen bu değişimler insan ögesinde, yapıda ve teknolojideki değişimler (Töremen, 2002:188) olarak karşımıza çıkabilir. Özellikle teknolojideki değişimler örgütlerde önemli değişimlere yol açmıştır. Aksoy (2005:61-66), tarafından yapılan bir çalışmada, bilişim teknolojilerinin örgütlerde son dönemde ortaya çıkardığı değişimler şöyle sıralanmıştır:

- Karar verme erki daha hızlı karar alabilen yöneticilere kaydığı için örgütlerdeki yönetici sayılarının nispi olarak azalmasına yol açmıştır.
- Yeni iş kolları ortaya çıkmıştır. (örneğin okullarda bilişim teknolojileri öğretmenliği gibi).
- BT iletişimi kolaylaştırmak yoluyla çalışanların birlikte çalışma biçimlerini de değiştirmiş hatta onları daha da zenginleştirmiştir.

Değişim konusunda farklı modeller söz konusudur. Fullan (1991), değişim modelini; başlangıç, uygulama ve sürdürme aşamalarından oluşan üçlü bir yapı üzerine geliştirmiştir. Everard ve Morris (1985), sistematik altı aşamalı bir değişim yaklaşımı önerir. Bu altı aşama; ön teşhis veya keşif, geleceğin belirlenmesi, mevcut durumun özellikleri, şu anki durumdan gelecek duruma geçişin düzenlenmesi, planlama ve değişimin değerlendirilmesi aşamalarıdır. Grundy (1993), teşhis, planlama, uygulama, kontrol ve öğrenim olarak adlandırılan beş aşamalı stratejik değişim modeli ortaya koymuştur. Bunların dışında Kotter (1996), sekiz aşamalı, Cummings ve Worley (1995) beş aşamalı, Bullock ve Batten (1985) dört aşamalı, Clarke (1994) on iki aşamalı değişim modelleri geliştirmişlerdir (Helvacı, 2010: 100-125).

Değişim sürecinin riskli bir yanı da bulunmaktadır. Var olan düzenden başka bir düzene geçiş, başarısızlıkla da sonuçlanabilir. Değişim olasılığı yalnızca performansa bağlı değildir (Greeve, 1998:58).

Okullarda Değişim

Eğitimin iki karakteristik özelliği bulunmaktadır. Birincisi, eğitim bireyleri toplumun normlarına, değerlerine ve kurumlarına uyum sağlaması yolunda toplumsallaştırır (eğitim mevcut kültürü korur). İkinci olarak eğitim, toplumsal değişmeyi gerçekleştirebilecek, eleştirici, yaratıcı yeni buluşlar ve keşifler yapabilecek nitelikte olan, toplumsal değişmeyi arzulayan bireyler yetiştirir (Eskicumalı, 2003:27; Sağ, 2003:14,23). Eğitim sisteminin uygulama birimleri olan okullar bu anlamda hem değişimden etkilenen hem de değişimi gerçekleştiren bir özelliğe sahiptir. Eğitim örgütlerinin kendi yapısal özelliklerine, içinde bulunduğu çevrenin, öğretmen, veli ve öğrencilerin beklentilerine uygun, yenileşme uygulamaları yapmaları, amaçları ve işlevleri açısından zorunlu hale gelmektedir (Kalkmaz, 2007:19).

Bütün örgütler gibi toplumun eğitim gereksinimini karşılamak amacıyla kurulan eğitim örgütü de özellikle son yarım yüzyıl içinde sürekli değişim ve yenileşme baskısı yaşamaktadır (Fullan, 2001; Hargreaves, 2002; Wallace, 2004). Eğitim örgütleri değişime açık olmalı, değişim konusunda topluma ve diğer örgütlere öncülük etmelidir. Ancak, değişim ve yenileşme alanındaki yaklaşım ve uygulamalar genellikle iş örgütlerinde olmakta ve bunların eğitim örgütlerine yansması daha geç ve daha yavaş olmaktadır. Bu durum, eğitim örgütlerinin genellikle merkezi bir eğitim sistemi içinde yer alması; bürokratik ve kırtasiyecilik işlerinin yoğun olması; hantal bir yapının bulunması; kişisel gelişimin yeterince desteklenmemesi; örgütsel değişim için değişim ajanlarından yeterince yararlanılmaması gibi pek çok nedene bağlanabilir.

Örgütler, varlıklarını sürdürebilmek, daha verimli hale gelebilmek, amaçlarına daha etkili biçimde ulaşmak ve rekabet gücüne sahip olabilmek için, sürekli değişmek ve yenileşmek zorundadırlar. Eğitim örgütleri, toplumsal işlevleri nedeniyle değişimin hem nedeni hem de bir sonucudurlar (Çalık, 2003: 538).

Bauman'a (1996) göre, eğitimsel değişimler 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 (akt. Gökçe, 2005: 328).

Bir eğitim örgütü olarak okul değişim yaratmak, değişmek ve değiştirmek durumundadır. Toplumsal değişmelere göre kendini yenilemek, dahası toplumsal değişmenin motoru olmak durumundadır. Okulda örgütsel değişimin aşamaları, başlatma, uygulama ve birleştirmedir. Başlatma aşaması, problemin tanımlanmasını; çalışanların davranışlarının değiştirilmesini; birleştirme aşaması ise bu davranışların düzenli bir hale gelmesini sağlama sürecidir (Giacquinta, 1973:197).

Ülkemizde doksanlı yıllarla birlikte okul örgütünde önemli değişikliklerin meydana geldiğini görmekteyiz. Bu değişmelere, zorunlu eğitimin sekiz yıla, ortaöğretimin dört yıla çıkarılması, ilköğretimde program değişikliği, farklı lise türlerinde azalmaya gidilmesi, eğitimde bilişim sistemlerinin kullanımının ön plana çıkarılması, yönetici atama yönetmeliklerinin değiştirilmesi (son yirmi yılda ondan fazla değişime uğramıştır), Müfredat Laboratuvar Okulu Projesi (MİLO), Toplam Kalite Yönetimi (TKY), Okul Geliştirme Ekipleri örnek olarak verilebilir. Ancak günümüze kadar yapılan uygulamalarda, reformlarda başarının beklentiyi karşılamaktan uzak olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin toplam kalite yönetiminin başarısız olmasını sağlayan nedenler arasında "çalışanların değişime hazır olmaması ve değişime direnç göstermeleri" (Özdemir, 2005:7) sayılmaktadır. PISA sınavlarında okullarımızın başarı düzeyinin dünya ülkeleri arasında son derece geri bir sırada olduğu görülebilmektedir.

Son kırk yıldan fazla bir süredir birçok ülkede okul programlarındaki reformlar eğitimsel değişimin ana bir anahtarı olarak görülmüştür. İçeriklerin yenilenmesi ve öğretileceklerin biçimlenmesi, eğitim sistemin yapısının yenilenmesi diğer benzer yaklaşımlardan daha çok dikkat çekmiştir. Bu anlayışın eğitimde yenilenmeyi ortaya çıkaracağı umulmuştur. Ancak bu umutlara rağmen, uzun dönem süren program yenilemeleri temelde eğitimsel değişimi meydana getirmede başarısız olmuştur (Hopkins, 2005:175). Eğitimsel değişimin önünde çok çeşitli engeller yer alabilmektedir. Bunların arasında; bürokratik yapılanma biçimi, nüfustaki değişimler ve hareketler, var olanı korumaya çalışırken geleceği planlama düşüncesinden yoksun oluş, diğer bir deyişle vizyon eksikliği vb. sayılabilir (Gökçe, 2005: 327-354).

Eğitimde değişim sürecinde genellikle şu iki yaklaşımdan birinin izlendiği gözlenmektedir: Birincisi daha çok yerel ve okulu merkeze alan eğitim programlarının, ders kitaplarının, öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarının iyileştirilmesi gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. İkincisi ise konunun daha makro açıdan ele alınması şeklinde görülmektedir (Özdemir, 2000:81). Okul örgütünün başarı düzeyinin yükseltilmesi ve çağın gereklerine uygun eğitim öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilmesi sadece program boyutunda yapılan değişikliklerle gerçekleşmez. Okul örgütünde değişikliklerin insan (personel), program, amaç, süreç, iklim ve yapı boyutlarını içermesi gerekir.

Eğitimde değişim hareketlerinin ilk aşaması, geçmiş uygulamaların gözden geçirilmesi ve eksikliklerin belirlenmesidir (Özdemir, 2000:27). Değişim sürecinin başlatıcısı ve yöneticisi okul yöneticisidir. Okul yöneticisi bu süreci başlatmadan önce mevcut kültürel değerleri iyi süzmeli, aynı zamanda kültürel liderlik özelliklerini de bünyesinde barındırmalıdır. Okulda değişim olgusu, güçlü liderlik özelliklerini barındıran bir okul yöneticisi davranışlarının gösterilmesini gerektirmektedir. Okul yöneticisi varılmak istenen geleceğe ilişkin belirgin ve zorlayıcı bir vizyon belirlemekle yükümlüdür. Sürekli gelişme ve değişmeye açık olmalı ve öğretmenlerin gelişmesini desteklemelidir. Bu değişimde tüm personelin katılımını sağlayarak, küçük adımlarla çalışmalı, kısa dönemli projeler başlatmalıdır. Bu projelerin birey, takım ve okul bazında ele alınması, sürekli gelişme ve değişme açısından kritik öneme sahiptir (Töremen, 2002:195).

Yönetici okulun formal yapısı kadar informal yapısını da etkileyebilmelidir. Yönetici, değişimin yönünü, niteliğini anlama, tanılama ve değişimin sunulması ve yürütülmesinde liderlik yapabilme becerileriyle donanık olursa doğal grubu etkilemede daha başarılı olur (Çınar, 2005:85). Çelikten (2004), yaptığı bir araştırmada, gözlemlenen müdürün gün boyunca formal ve informal görevlerinin çok fazla sıklıkta değiştiğini, kısa süreli istek ve şikâyetlerle bölündüğünü veya devam

ettiğini; öğretim liderliği, arabulucu, öğretmen, problem çözücü vb. rollerinde sürekli olarak değişim yaşadığını saptamıştır.

Değişime Açıklık

Okulda çalışanların örgütsel değişim sürecini iyi anlamaları ve bunları davranışları ile göstererek içselleştirmeleri başarılı, sağlıklı bir örgütsel değişim için bir zorunluluk olarak ortaya konabilir. Nitekim belirli bir örgütsel değişimin meydana gelmesinin, ancak üyelerin davranışlarının beklentilerle uyumlu olması ile olacağı kesindir. Ne kadar tartışma yapılırsa yapılsın, çalışanlar belirtilen yeniliklerle ilgili uygun davranışları göstermedikleri sürece değişim meydana gelmeyecektir (Giacquinta, 1973:180).

Değişim çabaları, çalışma koşullarını, iş görme yöntemlerini, diğer insanlarla iletişimi (İlğan, 2008:98), mevcut statükoyu etkileyip değiştireceğinden çalışanlar bu konuda değişime engel teşkil edebilirler. Eğitim eleştirilenlerin birçoğu, okulların değişime karşı direndikleri konusunda birleşirler. Yöneticilerin çoğu, yapılan yanlışlıkları bildikleri halde düzeltmeye yanaşmazlar (Töremen, 2002:192).

Bir örgütte değişim uygulamalarının başarısı, özellikle çalışanların bu uygulamaları benimsemesi ve kabul etmesine bağlıdır (Erkmen, 2006: 3). Değişimin gerekliliğine inanmayan çalışanların bulunduğu bir örgütte değişim sonuçlarının olumlu olması beklenemez. Bu nedenle, örgütsel değişim çalışmalarına başlamadan önce çalışanların değişmeye yönelik tutumları bilinmelidir. Böylece olası direnişler önlenir ve çalışanların tutumları doğrultusunda planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmaları yapılabilir (Kurşunoğlu, Tanroögen, 1997). Bir değişim sürecinin başarısının o örgüt çalışanlarının değişime açıklığı ile orantılı olduğu söylenebilir. Bu durum okul örgütü için de geçerlidir. Değişime karşı tutum, geniş bir yelpazeyi oluşturan, değişime hazır olma, değişime karşı direnç, değişime karşı kötümserlik, değişime açıklık, değişimle başa çıkma, değişime uyum, değişimin benimsenmesi ve değişime bağlılık gibi değişkenler bağlamında ele alınır. Değişime karşı çalışanların tutumlarının yeterince anlaşılması ve değişim sırasında genellikle olumsuz olan bu tutumların olumlu tutumlara dönüştürülmesinin ihmal edilmesi değişim süreçlerinde birbirini besleyen olumsuz süreçlere yol açmaktadır (Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010: 161).

Bir eğitim örgütü olan okulda da değişim uygulamalarının başarısı, başta o okulun yönetici ve öğretmenlerinin bu uygulamaları benimsemesine, kabul etmesine dolayısıyla değişime açıklığına ve değişime uyum sağlamasına bağlıdır. Diğer yandan okul çevresinin değişim konusunda istekli ve okula destek olması hatta değişim konusunda okula baskı yapması gerekir. Değişime uyum zor bir iştir. Grup ve örgütleri oluşturan insanların birbirinden farklı görüş, düşünce ve eğilimlerle farklı çevrelerden edindikleri bilgi ve deneyimlere sahip olduğu (Eren, 2003) dikkate alındığında, değişime uyum örgütler açısından da oldukça sıkıntılı ve zor bir süreç olarak görülebilir (Segil, 2002). Ancak nasıl ki her sistem yaşamını sürdürebilmek için kendini içinde bulunduğu çevreye uyarlamak zorunda (Başaran, 1996) ise toplumsal açık bir sistem olan okulun da varlığını sürdürebilmesi ve etkili olması bulunduğu çevreye uyum sağlaması ile olanaklıdır. Nasıl ki çevre sürekli olarak değişiyorsa okul da değişmek zorundadır. Dahası okul bu değişimin öncülüğünü yapan bir örgüt olmak zorundadır. Okul bir yandan toplumun var olan kültürel mirasını yeni yetişen kuşaklara aktarırken diğer yandan yeni kültür öğelerinin oluşmasına öncülük etmelidir. Bu okulun değişime açıklığı dolayısıyla değişebilmesi ile olanaklıdır.

Eğitim sisteminin en kritik ögesi öğretmendir. Bu nedenle bir okuldaki değişim uygulamalarının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin değişimden yana olmaları, onu benimsemeleri ve uygulamaları ile olanaklıdır. Bir okulda öğretmenlerin değişimden yana olumlu tutum içinde olmaları önemlidir. Elbette öğretmenlerle birlikte okul yönetiminin ve çevresinin de değişime karşı olumlu tutum içinde olması, değişimden yana olması, değişimin sağlanabilmesinin ön koşullarıdır.

Amaç

Bu araştırmada ilköğretim okullarının değişime açıklığının öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi temel amaç olarak alınmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarının değişime açıklığı ile ilgili görüşlerinin onların cinsiyet, brans, kıdem, en son mezun olunan yükseköğretim kurumu, eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek araştırmanın alt amaçları olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “ilköğretim okullarının

değişime açıklığına ilişkin öğretmen görüşleri nedir? Ve alt problemleri “ilköğretim okullarının değişime açıklığına ilişkin öğretmen görüşleri onların a) cinsiyet, b) branş, c) kıdem, d) en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Biçiminde düzenlenmiştir.

YÖNTEM

Evren Örneklem: Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini; Malatya ili merkez ilçedeki tüm resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. 2010 yılı mayıs ayında Malatya Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre merkez ilçede 4 eğitim bölgesinde toplam 159 resmi ilköğretim okulu ve bu okullarda toplam 3808 öğretmen görev yapmaktadır. Veri toplama aracı uygulanırken dört eğitim bölgesinden okul seçilmesine özen gösterilmiştir. Her eğitim bölgesinden o bölgenin tamamını temsil edebilecek nitelikte, gelişmişlikte ve öğretmen-öğrenci sayısı açısından yeterli dört okul seçilmesine karar verilmiş ve seçilen 16 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 650 öğretmene veri toplama aracı dağıtılmış, geriye 473 veri toplama aracı dönmüştür. Hatalı ve eksik doldurulan veri toplama araçları elendikten sonra 407 form değerlendirilmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları: 1) *Okulların Değişime Açıklık Ölçeği:* Araştırmada, ilköğretim okullarının değişime açıklığını belirlemek amacıyla, Smith ve Hoy (2007) tarafından geliştirilen (Openness To Change Scala-FCOS) ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Okulların Değişime Açıklık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu üç alt boyut ve toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; (1) *Okul toplumunun değişime açıklığı-9 madde*, (2) *Müdürün değişime açıklığı-6 madde* ve (3) *Okul çevresinin değişim baskısı-4madde*. Ölçeğin birinci alt boyutunda başta öğretmenler olmak üzere okul toplumunun değişime açıklığını belirlemeye yönelik 9 madde yer almaktadır. Ölçeğin ikinci boyutunda müdürlerin değişimini belirlemeye yönelik 6 madde yer almaktadır. Üçüncü boyutta ise okul çevresinin değişim konusundaki baskısını belirlemeye yönelik 4 madde yer almaktadır. Smith ve Hoy tarafından geliştirilen orijinal ölçekte yer alan üç boyutun toplamına “Okulların Değişime Açıklık” denmiştir. Bir başka ifadeyle, okulların değişime açıklığı, onların müdürlerinin, okul toplumu olarak nitelenebilecek öğretmenlerinin ve okul çevresinin değişime açıklığı anlamına gelmektedir. Orijinal ölçek yazarlarından eposta yoluyla izin alınarak kullanılmıştır. Orijinal ölçek, 1:kesinlikle katılmıyorum ile 6:kesinlikle katılıyorum şeklinde altılı olarak derecelendirilmiştir ve ölçeğin birinci alt boyutunda 4 madde, ikinci alt boyutunda 4 madde ve üçüncü alt boyutunda 1 madde tersten işaretlenmektedir. Orijinal ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle İngilizce’den Türkçe’ye tercüme ve Türkçe’den İngilizce’ye geri tercüme yöntemi kullanılarak hazırlanan bir ölçek formu, 120 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile test edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten (KMO = .86, Bartlett Test of Sphericity = 2923.329, p=.000) sonra veriler, yapı geçerliliği için temel bileşenler analizi yöntemine göre faktör analizi çözümlenmesine tabi tutulmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin, uyarlaması yapılan orijinal ölçekte olduğu gibi üç faktöre dağıldığı belirlenmiştir. Ancak beş madde (4, 6, 10, 13 ve 14) düşük yük değeri aldığı ya da içerik açısından başka bir boyuta kaydığı için atılmıştır. Bu maddelerin atılması sonucu elde edilen 14 maddelik ölçeğin, *okul toplumunun değişime açıklığı* boyutu toplam varyansın % 35.90’ını, *müdürün değişime açıklığı* boyutu % 15.38’ini, *okul çevresinin değişim baskısı* boyutu ise % 8,03’ünü açıklamaktadır. Üç boyutun açıkladığı kümülatif varyans oranı ise % 59,32 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uyarlanmış formunda yer alan maddelerin faktör yükleri “.46” ile “.86” arasında değişmektedir. Orijinal ölçekte yer alan ve *okul toplumunun değişime açıklığı* olarak adlandırılan boyutta yer alan maddelerin uyarlamadan sonra tamamının öğretmenlerin değişime açıklığı ile ilgili maddeler olması nedeniyle bu boyut “*öğretmenlerin değişime açıklığı*” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) öğretmenlerin değişime açıklığı boyutu için “.83”, müdürlerin değişime açıklık boyutu için “.78”, okul çevresinin değişim baskısı boyutu için “.76” ve ölçeğin geneli için “.78” olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen veri toplama aracı, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlere ilişkin bazı demografik bilgiler (örn. Cinsiyet, branş, kıdem, eğitim düzeyi)

sorulmuştur. İkinci okulların değişime açıklığını değerlendiren toplam 14 madde yer almaktadır. Her madde “Tamamen katılmıyorum” ile “Tamamen katılıyorum” arasında değişen, 5’li Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70’dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, okulların değişime açıklığını, düşük olması ise tersi bir durumu göstermektedir.

Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi: Bu çalışmada, elde edilen veriler değerlendirilirken ölçme aracının birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler için betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Varyansların homojen olup olmadığına bakılarak, katılımcıların verdikleri yanıtların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi; branş, kıdem, en son mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için varyansların homojen olduğu durumlarda F testi, homojen olmadığı durumlarda Kruskal Wallis H yapılmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtların eğitim düzeyi ve pedagojik formasyon alıp almama değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla varyansların homojen olduğu durumlarda t testi, homojen olmadığı durumlarda Mann Whitney U testi yapılmıştır. Gruplar arası farklılığı belirlemek için LSD ve MWU testleri kullanılmıştır.

Araştırmada katılımcıların ölçeğin alt boyutlarından ve tamamından almış oldukları puanlara ilişkin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında kullanılan puan aralıklarının belirlenmesinde, “Aralık Genişliği (a) = Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı” formülü (Tekin, 1996) kullanılmıştır. Her bir boyut için yukarıdaki formül göz önünde tutularak hesaplanan puan aralıkları aşağıdaki gibidir.

Çizelge 1 Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Ölçek	Boyut	Madde Sayısı	Tamamen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okulların Değişime Açıklığı	Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	5	5-8	9-12	13-16	17-20	21-25
	Müdürlerin Değişime Açıklığı	6	6-10,7	10,8-15,5	15,6-20,3	20,4-25,1	25,2-30
	Okul Çevresinin Değişim Baskısı	3	3-5,3	5,4-7,7	7,8-10,1	10,2-12,5	12,5-15
	Toplam	14	14-25,1	25,2-36,3	36,4-47,5	47,6-58,7	58,8-70

Okulların değişime açıklığı ölçeğinin alt boyutlarından ve tamamından alınan puanların aritmetik ortalamaları yukarıdaki çizelgede yer alan aralıklar esas alınarak değerlendirilmiştir

BULGULAR VE YORUM

İlköğretim okullarının değişime açıklığına ilişkin genel öğretmen görüşleri aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Öğretmenlerin Okulların Değişime Açıklığı Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları (n=407)

Ölçek	Boyut	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	Düzye	SS
Okulların Değişime Açıklığı	Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	5	25	15,94	Orta Düzeyde Katılıyorum	4,22
	Müdürlerin Değişime Açıklığı	6	30	23,09	Çoğunlukla Katılıyorum	5,06
	Okul Çevresinin Değişim Baskısı	3	15	9,67	Orta Düzeyde Katılıyorum	2,71
	Toplam	20	69	48,71	Çoğunlukla Katılıyorum	9,43

Tablo 1'deki bulgular öğretmenlerin değişime açıklık boyutu açısından incelendiğinde, alınan en düşük puanın 5, en yüksek puanın 25 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin değişime açıklığı boyutunda yer alan ifadelere orta düzeyde katılmaktadır, bir diğer ifadeyle kendilerini orta düzeyde değişime açık olarak değerlendirmeleri eğitim örgütleri adına olumlu bir durum olarak değerlendirilemez. Kurşunoğlu ve Tanrıoğen (2006), tarafından Denizli il merkezindeki ilköğretim okulların da görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının araştırıldığı çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiş, ilköğretim okulu öğretmenlerinin değişmeye ilişkin tutumları “orta” düzeyde bulunmuştur. Özer (2010) tarafından yapılan bir araştırmada da okul çalışanlarının kendilerini değişime bazen açık olarak değerlendirdikleri bulunmuştur. İlköğretim okulu öğretmenleri okullarını “orta” düzeyde değişime açık olarak değerlendirmektedirler. Bir örgütteki değişimin başarısının büyük ölçüde örgüt çalışanlarının değişime açıklığı ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde bu sonucun ilköğretim okullarının değişime açıklığı açısından sevindirici olduğu söylenemez. Eğitimdeki değişme ve gelişme uygulamalarını en iyi anlamak ve bunları uygulamaya yansıtma sorumluluğunun öğretmenlerde olması bunun en önemli nedenidir. Öğretmen değişmeyi anlayabilmeli, değişmeli ki değiştirebilsin.

Türkiye’de 1997 yılından beri eğitimde yoğun bir reform çabası içine girilmiş, ilköğretim birinci kademe öğretim programları çağdaş gelişmeler ışığında yeniden düzenlenerek, 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (Akpınar ve Aydın, 2007). Bu programda öğretmenin rolü, özellikleri ve davranışları incelendiğinde; öğretmenin esnek, değişime açık rehber rolü üstlenmesi gerektiği görülmektedir (ERG, 2005). Bu bağlamda, yenilenen programdaki hedeflere ulaşılması açısından, öğretmenlerin değişime açık ve esnek olmalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ancak, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini orta düzeyde değişime açık olarak değerlendirmeleri üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir konu olarak nitelendirilebilir. Akpınar ve Aydın (2007), tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, eğitimde yaşanan değişimleri olumlu buldukları ve bu değişimlerin Türk Eğitim Sistemine yansıtılmasını benimsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitimdeki değişime paralel olarak ortaya çıkan yeni öğretmen rolleri ile öğrencinin öğretim-öğrenme sürecindeki merkezi konumunu büyük oranda benimsedikleri, ancak eğitimde yaşanan değişimler karşısında yetersiz kaldıkları ve bu konuda eğitim almak istedikleri belirlenmiştir.

Müdürlerin değişime açıklığı boyutu açısından bakıldığında, alınan en düşük puanın 6, en yüksek puanın 30 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerin değişime açıklığı boyutunda yer alan ifadelere *çoğunlukla* düzeyinde katıldıkları, bir başka ifadeyle müdürlerini çoğunlukla değişime açık olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Benzer bir biçimde Aslan, Beycioğlu ve Konan (2008), Malatya’daki ilk ve ortaöğretim okulu müdürlerinin değişime açıklığı konusunda yaptıkları araştırmalarında okul müdürlerinin kendilerini “yüksek” düzeyde değişime açık olarak ifade ettiklerini bulmuşlardır. Argon ve Özçelik (2008) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim okulu müdürleri kendilerini değişim açısından çok yeterli olarak ifade etmişlerdir. Bu araştırmadaki ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerini kendilerinden daha çok değişime açık olarak değerlendirmeleri okullar adına olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 1'deki bulgular okul çevresinin değişim baskısı boyutu açısından incelendiğinde, alınan en düşük puanın 3, en yüksek puanın 15 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler, okul çevresinin değişim baskısı boyutunda yer alan ifadelere orta düzeyde katılmakta, bir diğer ifadeyle okul çevresinin değişime açıklık ve değişim isteğini orta düzeyde değerlendirmektedirler. Okul çevresinin orta düzeyde değişime açık olarak değerlendirilmesi, çevrenin (veliler dahil) eğitime müdahil olma düzeyi ile ilgili olabilir. Ülkemizde ne yazıkki okul çevresinin eğitime müdahil ve destek olma düzeyi olması gerekenin çok gerisindedir.

Tablo 1'deki bulgular toplamda incelendiğinde, alınan en düşük puanın 20, en yüksek puanın 69 olduğu, katılımcıların toplamda aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “48,71” standart sapmasının ise “9,43” olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler, ilköğretim okullarının değişime açıklığına ilişkin ölçekte yer alan ifadelere çoğunlukla düzeyinde katılmakta, bir diğer ifadeyle ilköğretim okullarının değişime açıklığını çoğunlukla düzeyinde değerlendirmektedirler.

İlköğretim okullarının değişime açıklığını belirlemeye ilişkin diğer bulgular araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarının değişime açıklığının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olduğu görüldükten sonra yapılan t testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Ölçek	Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Değişime Açıklık	Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	Kadın	196	15,42	4,05	-2,406	,017*
		Erkek	211	16,43	4,32		
	Müdürün Değişime Açıklığı	Kadın	196	23,36	4,73	1,051	,294
		Erkek	211	22,83	5,35		
	Okul Çevresinin Değişim Baskısı	Kadın	196	9,50	2,71	-1,223	,222
		Erkek	211	9,82	2,71		
	Toplam	Kadın	196	48,29	9,25	-,859	,391
		Erkek	211	49,09	9,60		

*p< .05

Tablo 2’ de görüldüğü üzere ilköğretim okullarının değişime açıklığı cinsiyet değişkenine göre ölçeğin öğretmenlerin değişime açıklığı boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmakta, diğer boyutlarda anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu boyut açısından grup ortalamaları dikkate alındığında erkek ilköğretim okulu öğretmenleri ($\bar{X}=16,43$) kendilerini kadın ilköğretim okulu öğretmenlerine ($\bar{X}=15,42$) oranla değişime daha açık olarak görmektedirler.

Alt boyutlar ve ölçeğin toplamı açısından grup ortalamaları dikkate alındığında hem kadın hem de erkek ilköğretim okulu öğretmenleri, kendilerinin ve okul çevresinin değişime açıklığını orta düzeyde değerlendirirken, müdürlerini ve okullarını “çoğunlukla” düzeyinde değişime açık olarak değerlendirmektedirler.

Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarının değişime açıklığının branş değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların öğretmenlerin değişime açıklık boyutu için homojen olmadığı diğer boyutlar için homojen olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin değişime açıklık boyutu için Kruskal Wallis H testi, diğer boyutlar için F testi yapılarak sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir. Branşlar gruplanırken sosyal bilgiler, Türkçe, İngilizce vb. branşlar sosyal bilimler adı altında, fen bilgisi, matematik gibi dersler fen bilimleri adı altında, sınıf öğretmenliği özelliği nedeni ile ayrı bir branş olarak ve bunların dışında kalanlar da (bilgisayar, din kültürü ve ahlak bilgisi vb.) diğer olarak gruplanmıştır. İlköğretim okullarının değişime açıklığına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3’te görüldüğü üzere branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 3. İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Analizi

Ölçek	Boyut	Branş	N	\bar{X}	Ss	F/X	p	Fark (LSD)
Değişime Açıklık	Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	1-Sosyal Bilimler	66	15,45	4,77	4,109	,256	
		2-Fen Bilimleri	37	15,91	3,41			
		3-Sınıf Öğrt.	179	16,44	4,45			
		4-Diğer	125	15,51	3,73			
		5-Toplam	407	15,94	4,22			
	Müdürün Değişime Açıklığı	1-Sosyal Bilimler	66	23,52	5,16	1,074	,360	
		2-Fen Bilimleri	37	23,02	5,00			
		3-Sınıf Öğrt.	179	23,53	4,96			
		4-Diğer	125	22,47	5,17			
		5-Toplam	407	23,09	5,06			
	Okul Çevresinin Değişim Baskısı	1-Sosyal Bilimler	66	9,51	2,57	,836	,475	
		2-Fen Bilimleri	37	9,08	2,61			
		3-Sınıf Öğrt.	179	9,73	2,79			
		4-Diğer	125	9,83	2,70			
		5-Toplam	407	9,67	2,71			
Toplam	1-Sosyal Bilimler	66	48,09	9,08	1,205	,308		
	2-Fen Bilimleri	37	48,02	8,41				
	3-Sınıf Öğrt.	179	49,70	9,55				
	4-Diğer	125	47,81	9,70				
	5-Toplam	407	48,71	9,43				

Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarının değişime açıklığının kıdem değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların öğretmenlerin değişime açıklık boyutu için homojen olmadığı diğer boyutlar için homojen olduğu görülmüştür. Bu nedenle okul çevresinin değişim baskısı boyutu için Kruskal Wallis H testi, diğer boyutlar için F testi yapılarak sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Ölçek	Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F/X	p	Fark (LSD)
Değişime Açıklık	Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	1)1-5 yıl	39	16,00	4,41	4,015	,003*	2-5 3-5
		2)6-10 yıl	71	15,02	3,90			
		3)11-15 yıl	86	14,98	3,75			
		4)16-20 yıl	86	16,12	4,18			
		5)21 yıl ve üzeri	125	16,99	4,46			
		6)Toplam	407	15,94	4,22			
	Müdürün Değişime Açıklığı	1)1-5 yıl	39	22,79	5,99	,112	,978	
		2)6-10 yıl	71	23,30	4,85			
		3)11-15 yıl	86	23,22	4,69			
		4)16-20 yıl	86	23,15	5,16			
		5)21 yıl ve üzeri	125	23,93	5,13			
		6)Toplam	407	23,09	5,06			
	Okul Çevresinin Değişim Baskısı	1)1-5 yıl	39	10,23	2,66	3,123	,537	
		2)6-10 yıl	71	9,14	3,40			
		3)11-15 yıl	86	9,60	2,21			
		4)16-20 yıl	86	9,76	2,51			
		5)21 yıl ve üzeri	125	9,77	2,72			
		6)Toplam	407	9,67	2,71			
Toplam	1)1-5 yıl	39	49,02	11,06	,880	,476		
	2)6-10 yıl	71	47,47	9,48				
	3)11-15 yıl	86	47,81	8,04				
	4)16-20 yıl	86	49,04	9,51				
	5)21 yıl ve üzeri	125	49,70	9,70				
	6)Toplam	407	48,71	9,43				

* p<.05

Tablo 4'teki veriler değerlendirildiğinde kıdem değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarının değişime açıklığına ilişkin görüşleri sadece “öğretmenlerin değişime açıklığı” alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında kıdemi 6-10 ile 11-15 yıl arası öğretmenler ile kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Bu alt boyut açısından grup puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}=16,99$; orta düzeyde katılım), en düşük ortalamanın ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}=14,98$; kısmen katılım) ait olduğu görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin kendilerini diğerlerine oranla değişime daha açık olarak görmeleri ilginç bir bulgu olarak nitelendirilebilir. Bu grubun örgütte uzun süre çalışmanın, bürokratik sosyalleşmenin, kimi örgütsel davranış kalıplarının yerleşikleşmesinin vb. etkisiyle daha tutucu ve değişime kapalı olmaları beklenirken tersi bir durum üzerinde durulması gereken bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan bu bulgu ilköğretim okullarımız adına sevindirici bir durumdur. İlköğretim okullarımızda görev yapmakta olan öğretmenlerin-özellikle şehir merkezlerinde görev yapanlar- çoğunluğun kıdemi yüksek öğretmenler olduğu dikkate alındığında, değişime daha açık olmaları durumu ilköğretim okulları için bir avantaj olarak görülebilir. Benzer bir bulgu Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2010) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumlarının Okulun Öğretim Düzeyi, Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışmada da elde edilmiş ve kıdemli okul müdürleri değişime daha hazır olarak bulunmuştur. Genç öğretmenlerin değişime daha açık olmaları gerektiği bir beklenti olarak ifade edilebilecekken puan ortalamalarının kıdemlilere oranla nispeten düşük çıkması üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Bu durum, acaba genç öğretmenleri değişim konusunda eğitemiyor muyuz? Sorusunu akla getirmektedir.

En Son Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarının değişime açıklığını en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliği test edilmiş ve homojen olduğu anlaşılınca F testi yapılarak sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin En Son Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Analizi*

Ölçek	Boyut	En son mezun olunan okul	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark (LSD)
Değişime Açıklık	Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	1-Eğitim Fakültesi	212	15,54	4,10	9,085	,000*	1-3
		2-Fen-Edebiyat Fak.	53	14,56	3,72			2-3
		3-Diğer	142	17,06	4,34			
		4-Toplam	407	15,94	4,22			
	Müdürün Değişime Açıklığı	1-Eğitim Fakültesi	212	23,28	4,84	,893	,410	
		2-Fen-Edebiyat Fak.	53	22,24	5,39			
		3-Diğer	142	23,12	5,27			
		4-Toplam	407	23,09	5,06			
	Okul Çevresinin Değişim Baskısı	1-Eğitim Fakültesi	212	9,41	2,80	2,956	,053	
		2-Fen-Edebiyat Fak.	53	9,52	2,24			
		3-Diğer	142	10,11	2,69			
		4-Toplam	407	9,67	2,71			
Toplam	1-Eğitim Fakültesi	212	48,24	9,27	4,017	,019*	1-3	
	2-Fen-Edebiyat Fak.	53	46,33	8,55			2-3	
	3-Diğer	142	50,30	9,77				
	4-Toplam	407	48,71	9,43				

* p<.05

Tablo 5'deki veriler değerlendirildiğinde en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarının değişime açıklığına ilişkin görüşleri,

ölçeğin “öğretmenlerin değişime açıklığı” alt boyutu ile ölçeğin toplamında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunlarının görüşleri arasında ve diğer fakülte mezunları lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer fakülte (İ. İ. B. F., Ziraat, İlahiyat, Veterinerlik Fakülteleri vb.) mezunu grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{X}=17,06$; orta düzey) kendilerinin değişime daha açık olduğunu düşünmektedirler. Benzer durum ölçeğin toplam puan ortalamalarında da devam etmektedir. Bu sonuç araştırmanın üzerinde düşünülmesi gereken bulgularından birisidir. Bu sonuçtan yola çıkılarak diğer fakülte mezunu öğretmenlerin değişime karşı daha olumlu tutumlara sahip olduğu ileri sürülebilir. Öğretmenler günümüzde değişimle en fazla karşı karşıya kalan meslek gruplarından birisidir. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilmeleri öncelikle kendilerini geliştirmeleri ile olanaklıdır. Eğitimdeki değişimleri tam anlamıyla özümseyip gelecek kuşaklara aktarabilmek için ekip halinde çalışma ve görev yapmaya hazırlanmaları, çok yönlü iletişim ve öğretim tekniklerini uygulayabilecek düzeyde esnek bireysel özellikleri göstermelidirler (Helvacı, 2010: 247).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Değişim; bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleriyle ilişkilerinde öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır. Başka bir ifade ile değişim, temellilik ve süreklilik kavramının karşıtıdır. Zaman akışına rağmen aynı kalan bir özellik anlamına gelen süreklilik ve temellilik kavramı, bir bakıma değişimin olumsuz olarak anlatılmasıdır. Değişim, ister planlı olsun ister plansız herhangi bir sistemin, bir süreç sonunda belli bir durumdan başka bir duruma dönüşmesi olarak tanımlanabilir. Değişim ile ilgili tanımların ortak noktaları, bir insanın, bir örgütün ya da bir toplumun eylemlerinde nitelik ve nicelikçe değişim, var olan bir durumdan farklı bir duruma geçme olarak açıklanabilir.

Örgütsel değişim, örgütün yeni bir düşünce veya davranış biçimine uyum sağlamasıdır. Örgütün çeşitli alt sistem ve boyutları ile bunlar arasındaki ilişkilerde meydana gelebilecek her türlü değişikliğe örgütsel değişim adı verilir. Bu anlamda değişim; yaratıcılık, yenilik yapımı, büyüme ve gelişme gibi olay ve olguların tümünü içine alabilecek derecede geniş kapsamlı bir kavramdır.

Örgütsel değişim amaçlı bir girişimdir. Örgütsel açıdan değişimin, geleceğe hazır duruma gelme, örgüt üyeleri arasında güven ve karşılıklı desteği ve olumlu iletişimi sağlama, sorunlara ve tartışmalara çözüm getirme, sinerji yaratma gibi genel amaçları vardır. Değişimin en önemli amacı örgütsel etkililiği artırmaktır. Diğer bir deyişle yapılan işi daha etkin yapmak için işin gerekleri ile işi yapanın niteliklerini bütünleştirmektir. Değişimin diğer amaçları olarak, verimliliği artırmak, yenilik sağlamak, motivasyonu ve doyum düzeyini artırmak (Oğuz, 2009:34,35) sayılmaktadır.

Değişme uygulamalarının başarısı, özellikle çalışanların bu uygulamaları benimsemesi ve kabul etmesine bağlıdır. Değişmenin gerekliliğine inanmayan çalışanların bulunduğu bir örgütte, değişme sonuçlarının olumlu olması beklenemez. Bu nedenle, örgütsel değişme çalışmalarına başlamadan önce çalışanların değişmeye yönelik tutumları bilinmelidir. Bir değişme sürecinin başarısının o örgüt çalışanlarının değişime açıklığı ile orantılı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada ilköğretim okullarının değişime açıklığının öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi temel amaç olarak alınmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarının değişime açıklığı ile ilgili görüşlerinin onların cinsiyet, branş, kıdem, en son mezun olunan yükseköğretim kurumu, eğitim düzeyi ve pedagojik formasyon alıp almama değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek araştırmanın alt amaçları olarak ele alınmıştır. İlköğretim okullarının değişime açıklığını belirlemek üzere, ilköğretim okulu öğretmenlerine “Okulların Değişime Açıklık Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir.

* İlköğretim okulu öğretmenleri okullarını “çoğunlukla” düzeyinde değişime açık olarak değerlendirmektedirler.

* İlköğretim okullarının değişime açıklığı cinsiyet değişkenine göre ölçeğin öğretmenlerin değişime açıklığı boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmakta, diğer boyutlarda anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Erkek ilköğretim okulu öğretmenleri kendilerini kadın ilköğretim okulu öğretmenlerine oranla değişime daha açık olarak değerlendirmektedirler.

* İlköğretim okullarının değişime açıklığına ilişkin öğretmen görüşleri branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

* İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarının değişime açıklığına ilişkin görüşleri sadece “öğretmenlerin değişime açıklığı” alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler kendilerini diğerlerine oranla değişime daha açık olarak görmektedirler.

* En son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarının değişime açıklığına ilişkin görüşleri, ölçeğin “öğretmenlerin değişime açıklığı” alt boyutu ile ölçeğin toplamında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Eğitim ve Fen Edebiyat fakülteleri dışındaki diğer fakülte mezunu öğretmenler kendilerinin değişime daha açık olduğunu düşünmektedirler.

Öneriler:

* Araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarının değişime açıklığı “orta” düzeyde bulunmuştur. Bu düzey değişimin başarılması için yeterli olmayabilir. Değişim uygulamalarının başarısının, özellikle çalışanların bu uygulamaları benimsemesi ve kabul etmesine bağlı olduğu göz önüne alındığında ilköğretim okullarının değişime açıklık konusunda geliştirilmeleri gerekir. Bu nedenle ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve okul çevresine eğitimde değişme, değişim konulu seminerler verilebilir.

* İlköğretim okullarının değişime açıklığına ilişkin öğretmen görüşleri, ölçeğin “öğretmenlerin değişime açıklığı” boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmakta ve erkek öğretmenler kendilerini değişime daha açık olarak görmektedirler. Bu durumun nedenleri araştırılabilir.

* İlköğretim okullarının değişime açıklığına ilişkin öğretmen görüşleri, ölçeğin “öğretmenlerin değişime açıklığı” boyutunda kıdem değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmakta, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler değişime daha açık olarak değerlendirilmektedir. Genel olarak beklenen bir durum olmayan bu sonucun nedenleri araştırılabilir.

* Benzer bir biçimde ilköğretim okullarının değişime açıklığına ilişkin öğretmen görüşleri, ölçeğin “öğretmenlerin değişime açıklığı” boyutunda en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni açısından da anlamlı biçimde farklılaşmakta ve eğitim ve fen edebiyat fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenler okullarındaki öğretmenleri değişime daha açık olarak değerlendirmektedir. Bu sonuca yol açan nedenler araştırılabilir.

* İlköğretim okulları dışındaki diğer okulların değişime açıklığı araştırılabilir.

* Okullarda değişime açıklığı etkileyen etmenlerin neler olduğu araştırılabilir.

* Okulların değişime açıklığı ile örgüt iklimi, örgüt kültürü, yönetim biçimi, liderlik biçimleri vb. arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 71-80.
- Aksoy, B. (2005). "Bilgi teknolojilerinin yarattığı örgütsel değişim: Nasıl bir insan kaynakları yönetimi." *Bilgi Dünyası* 6(1): 58-77.
- Alıç, M. (1990). Genel liselerde örgütsel değişme ihtiyacı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2008). "ilköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008,8 (16) 70-89.
- Aslan, M., Beycioğlu, K. Ve Konan, N. (2008). Principals' openness to change in malatya, Turkey. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*. Volume 12 (8), 1-14.
- Balcı, A. (2005). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü. Ankara: Tek Ağaç Basım, Yayım, Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1996). Türkiye eğitim sistemi. Ankara: Yargı Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 3. Baskı, Ankara PEGEM Akademi.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi* 155-156: 21-31.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Yıl 9, sayı 36, Güz 2003.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1): 123-135.

- Çınar, İ. (2005). İnsan kaynağını geliştirme bağlamında değişim yönetimi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6: 81-93.
- Çobanoğlu, F. (2008). Değişimin mantığını anlamak: akış ve dönüşüm olarak örgüt. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23: 110-119.
- Eren, E. (2003). Stratejik yönetim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1491).
- ERG, Eğitimde Reform Girişimi (2005). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. Erişim: [http://su-erg.advancity.net/uploads/news/Yeni Ogretim Programlari Inceleme ve Degerlendirme Raporu.pdf](http://su-erg.advancity.net/uploads/news/Yeni_Ogretim_Programlari_Inceleme_ve_Degerlendirme_Raporu.pdf), Mayıs 2010.
- Erkmen, T. (2006). "A study about employees' acceptance of chance practices in organizations". *Yönetim*. Yıl 17, sayı 55, sy 1-15.
- Eskicumalı, İ. (2005). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2).
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change (3rd ed.). New York: Teacher College Press.
- Giacquinta, B.J. (1973). The process of organizational change in schools. *Review of Research in Education*, 1: 178-208.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişimin yönetimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(2): 211-226.
- Gökçe, F. (2005). Bir değişim aracı olarak güç analizi tekniği ve eğitimsel değişimin yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 43, ss 327-354.
- Greve, R.H. (1998). Performance, aspirations, and risky organizational change. *Administrative Science Quarterly*, 43(1): 58-86.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, Volume: 3, Sayı: 3-4, ss. 189-214.
- Helvacı, M. A. (2010). Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi. İlke, yöntem ve süreçler. Nobel Yayınları.
- Hopkins, D. (2005). The practice and theory of school improvement: international handbook of educational change. Netherlands, Springer.
- İlğan, A. (2008). Örgütsel değişim/ değişme. *Milli Eğitim Dergisi* 177: 21-31.
- İnce, M. (2005). Değişim olgusu ve örgütlerde insan kaynakları yönetiminin değişen fonksiyonları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14: 319-339.
- Kalmaz, G. (2007). Performans yönetim modelini uygulayan okullarda öğretmen ve yöneticilerin değişim sürecini algılama düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, Yeditepe Üniversitesi.
- Kondakçı, Y.; Zayım, M.ve Çalışkan, Ö. (2010). Okul Yöneticilerinin Değişime hazır Olma Tutumlarının Okulun Öğretim Düzeyi, Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ağustos 2010, Cilt. 11, Sayı. 2, ss. 155-175.
- Kozak, M. A. ve Güçlü H. (2003), Turizm işletmelerinde değişim yönetimi üzerine kavramsal bir inceleme, endüstri ve insan ilişkileri. *İnsan Kaynakları Dergisi*. (5 (1)
- Kurşunoğlu, A., Tanrıoğen A. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları, *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu*, Muğla Üniversitesi, Muğla (*Sözlü Bildiri*)
- Kaşkaya, A. (2007). Örgütsel değişim sürecinde öğretim liderliği (Erzincan İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri, Erciyes Üniversitesi.
- Mintzberg, H. ve Westley, F. (1999). Cycles of organizational change. *Strategic Management Journal*, 13(Winter): 39-59
- Oğuz, Ç. (2009). Örgütsel vatandaşlık davranışının örgütsel değişim üzerine etkileri ve bir uygulama. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya, Dumlupınar Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Özdemir, S.M. (2005). Eğitim kurumlarında toplam kalite uygulamalarını olumsuz etkileyen etmenler. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3):1-23.
- Özer, N. (2010). İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Y. (2002). Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Rooney, D. v.d. (2010). A new role for identity in managing organizational change. *Management Communication Quarterly*, 24-44
- Segil, L. (2002). Dynamic leader, adaptive organization: Ten essential traits for managers. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1): 185-202
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (1998). Örgütsel Psikoloji. Bursa, Alfa Yayınları.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1): 11-25.

- Savlı, H. ve Tüfekçi, A. (2008). Başarılı bir örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde dönüştürücü liderliğin rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30: 193-210.
- Taş, A. (2009). Ortaöğretim okul müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ağustos 2009, Cilt 10, sayı 2, ss 1-18.
- Tekin, H. (1996). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınları.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 1, sy: 185-202.
- Wallace, M. (2004). Orchestrating the complex educational change: Local reorganization of schools in england. *Journal of Educational Change*. Cilt: 5, Sayı:1, ss. 57-78.
- Yeniçeri, Ö. (2002). Örgütsel değişimin yönetimi. Ankara, Nobel.

EK

Okulların Değişime Açıklık Ölçeği-Türkçe Formu

Maddeler	Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	Müdürlerin Değişime Açıklığı	Okul çevresinin Değişim Baskısı	Madde Toplam Korelasyonu
1. Bu okuldaki öğretmenler değişime açıktır.	,844			,852
2. Bu okuldaki öğretmenler yenilikçi fikirlere açıktır.	,866			,859
5. Bu okuldaki öğretmenler köklü değişimleri kolay benimserler.	,732			,734
8. Bu okuldaki öğretmenler yeni kuralları ve prosedürleri kolaylıkla benimserler.	,570			,683
15. Bu okulda öğretmenler yenilikleri memnuniyetle karşılar.	,628			,775
3. Bu okulda müdür yeni önerilere sıcak bakmaz.*		,740		,697
7. Bu okulda müdür değişim konusunda oldukça yavaş davranır.		,783		,759
9. Bu okulda müdür köklü değişimlere tamamen açıktır.		,467		,655
11. Bu okulda müdür velilerden gelen değişim önerilerine kapalıdır.*		,705		,656
12. Bu okulda müdür değişime yönelik girişimleri olumlu karşılar.		,498		,664
19. Bu okulda müdür köklü değişimlere tamamen kapalıdır.*		,760		,738
16. Bu okulda, okul-aile birlikleri ya da veli toplantılarında ortaya çıkan öneriler okulda değişime yol açar.			,751	,811
17. Bu okulda öğretmenler, velilerin görüş ve önerilerine açıktır.			,784	,858
18. Okul paydaşlarının çoğu bu okuldan memnundur.			,724	,811

*Tersten puanlanacak maddeler.