

EDUCATIONAL REGULATION SHIFTS IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM AND THE ATTITUDES OF SCHOOL MANAGERS TOWARDS THESE SHIFTS

Sait AKBAŞLI

Assoc. Prof. Dr. Hacettepe University, sakbasli@gmail.com
ORCID Number: 0000-0001-9406-8011

Hakan ULUM

Phd. Std., Cukurova University, hakanulum@gmail.com
ORCID Number: 0000-0002-1398-6935

Received: 17.05.2018

Accepted: 24.09.2018

ABSTRACT

The reform struggles in different dimensions, the educational ministers of diverse governments, the shifts in the Ministry of National Education in short periods, and following new politics with the new coming governments in the system brought educational regulation shifts frequently. The issue must be handled in a spectrum of dimensions with the aim of bringing a light to the outcomes of the applications of educational regulation shifts. The general aim of this study is to investigate and clarify the regulation shifts in the Turkish educational system and the attitudes of school managers towards these shifts. A convergent parallel method, which is among the mix method research designs, was used in the study. The sampling includes 223 school managers from nursery schools, primary schools, secondary schools, high schools-working in Mersin and Adana cities in 2016/2017 educational year. The study has been conducted by an instrument with three parts: the first part consists of demographic data, the second part covers a semi-structured interview form designed by the researchers (applied to 60 managers), and the third part includes *the scale of preparedness for changes* designed by Kondakçı and his friends (2010). Descriptive analysis is employed for qualitative data, while the quantitative data were analysed by SPSS. The results of the study suggest that the Ministry of National Education very often introduces structural regulation shifts and transformations and this has a negative effect on the educational system. The frequent changes also show that managers' attitudes towards being prepared to the shifts are quite high.

Keywords: Educational regulations, school managers, preparedness for changes.

INTRODUCTION

The terms “legislation” and “laws in force” are used to express the entire written rules of law in force during a particular time in Turkey. The main written sources of Turkish law are particularly constitution, laws, international agreements, executive decrees, regulations and implementing regulations (Deryal, 2007). The changes in legislation that are developed and imposed by the Ministry of National Education have a great impact on students, parents, civil servants and administrators. The embracing attitude towards the changes is quite important, especially for the school managers who enforce the legislation in order to achieve the goals, to be functional, and to supply the desired outcomes. Due to this reason, it is necessary to carry out studies that could guide the successful completion of legislation changes. The success of implementing changes and the change capacity of schools, which stand in the centre of change in education, are important factors for the education systems (Armenakis & Bedeian, 1999; Burke, 2017; Fullan, 2001; Hanson, 2001; Hargreaves, 2004; Jennings, 2012; Stoll, 1999).

In this context, it can be said that the level of preparedness for change for all staff members (principals, teacher, and admin staff) has a critical importance. Education is a comprehensive process that consists of activities to raise physically, psychologically and mentally healthy people. It is also a process which is influenced by social changes, shaped by culture, consisted of many components and exposed to various influences. In this process, current changes, which are the product of educational policies, must be followed carefully by school principals to achieve the highest level of efficiency and to reach the goals of the school.

Despite frequent complaints about the ideology of national education in Turkey, there is no stability and continuity in national education policies. A reform effort at different scales is observed consistently during the period of the National Education Ministers of different governments (Gür & Çelik, 2009). The fact that Turkey does not have a well-developed education system has led every new Minister of National Education to do changes. The main problem here is that the large number of changes have been applied in an unplanned and unscheduled manner without thoroughly consulting to parents, students and other stakeholders. These kinds of changes undermines the main subject of the education and does grant them the position of decision-making (Gür, 2005).

“Change is defined by different manners; planned and unplanned in terms of the intervention method; individual, team, organisational and sectorial in terms of the levels affected by change; and evolutionary and revolutionary in terms of the nature of the change” (Kondakçı, 2005). The result of the Organisational Change activities may be successful or cause to failure but the common purpose of all changes is to carry the institution to a better position. Both the internal and external dynamics have a precise impact on Turkish Education System. Change actions are implemented frequently in order to meet the need of these changes. Radical changes have been made on the education system of the Ministry of National Education up to now (Kondakçı, Zayim, & Çalışkan, 2010).

Being ready for change is the manner of acceptance without resistance and embracement of those affected by the actions of organizational change (Self, 2007). Employees who become aware of this change from the beginning have prejudices. Some tend to see this change in the positive direction whereas other hold more negative attitudes. Giving information about change can help employees balance and manage their feelings of fear, confusion and curiosity. It is convenient to control these attitudes by the initiator of change in the beginning because once attitudes are settled, it will be difficult to change (Lines, 2005). Therefore, those who initiate the change must know that ones who are subject the change react in three ways. The first group is those who are ready to keep up with change (supporters of change), the second group is those who are opposed to change (objectors of change) and the last group is those who remain uninterested and unresponsive to the change (neutral) (Yeniçeri, 2002).

Being open to change, which is regarded as a positive attitude towards change, is manifested by some individual and organizational factors. Individual factors may be demographic and some psycho-social characteristics of the employees. Demographic characteristics are evaluated through age, gender, status and education level. In the literature, psycho-social characteristics are related with the self-confidence (sense of overcome), self-sufficiency, active problem solving, openness to experience, focus point, self-respect, focus of control, optimism, perceived behavioural control, developmental needs, self-satisfaction, self-motivation and organisational identification. Organisational factors include the characteristics of change agents, confidence in administration, the content of change being part of the change, organisation's history of change, the leadership type of the organisation, organisational communication, working style, relationships with the colleagues and the way the change process that is handled by the organisation (Kavanagh & Ashkanasy, 2006; Lunenburg & Ornstein, 2008; Zadeoğluları, 2009).

Aims

The legislative changes developed and implemented by the Ministry of National Education have a great impact on students, parents, civil servants, teachers and principals. In particular, school principals as enforcers of the legislation, should be able to open to change in order to ensure that change is taking place effectively and in a functional way. For this reason, it is necessary to carry out research that could look into different dimensions of the change order to guide the successful completion of the changes in legislation. The general aim of this study is to examine the Legislative Amendments in the Turkish Education System and the Preparedness to Change Attitudes of the School Administrators.

Sub-aims

- What are the views of school principals on the structural changes and transformations in the Turkish Education System?
- What are school principals' level of readiness for change?
- Do school principals' attitudes of being ready for change differentiate significantly by gender?

- Do the attitudes of school principals to change differentiate by year of experience?
- Do school principals' attitudes of being prepared for change differentiate significantly according to their education level?
- Do school principals' attitudes to change significantly differentiate according to school type?

METHODOLOGY

Research Design

This research aims to elicit the opinions regarding the legislative changes of Ministry of National Education. The relationship between the views on legislative changes and the preparedness to change have been tried to be determined quantitatively according to some demographic variables. In this context, a mixed method including both quantitative and qualitative research dimensions was employed.

The research employs a convergent research model. In convergent model, both quantitative and qualitative stages are carried out simultaneously and these stages are separated from each other during analysis. In the interpretation part of the findings, the stages are combined (Creswell, 2013).

Sampling

The research was carried out with preschool, primary school, secondary school and high school principals working in Mersin and Adana provinces during 2016-2017 academic year. 223 school principals participated in the research.

Table 1. Demographic Data

		(f)	%	Total
Gender	Female	99	44,4	223
	Male	124	55,6	
School Type	Preschool	9	4,0	
	Primary School	48	21,5	
	Secondary school	116	52,0	
	High school	50	22,4	
Level of experience	0-5 year	135	60,5	
	6-10 year	32	14,3	
	11-15 year	17	7,6	
	16-20 year	25	11,2	

Data Collection Tools

The data collection tool used in the research consists of three parts: First part asks demographical information. In the second part, a semi-structured interview composed of five questions are conducted with 60 school principals. In the third part, participant researchers distributed the "Preparedness for Change" scale developed by Kondakçı and his colleagues (2010). 223 principals participated in this survey.

In this study, the Cronbach's alpha coefficient of the Preparedness for Change Questionnaire was calculated as .85. In order to ensure the validity of the 5-question form, the questionnaire was presented to an expert and pilot study was conducted with 7 school principals working outside Adana and Mersin provinces for reliability.

Data Analysis

Descriptive analysis was used as the research had already some preliminary themes (Yıldırım & Şimşek, 2013). The data and the frequencies are displayed in table to better present the data.

The relationship between the views on the legislative changes and the attitudes of being prepared for change were analysed quantitatively according to some demographic variables and the analysis was carried out by SPSS 24 (Statistical Package For Social Science). The attitudes of school administrators' preparedness to change were measured by the descriptive statistical analysis of the mean value (\bar{X}) whereas Independent t-test was used to find out if school leaders' preparedness attitudes change by gender or not. One-way ANOVA test was used to find out if school principals' attitudes of being ready to change according to years of experience and level of education. Kruskal Wallis was used to examine principals' level of preparedness to change differ by the school type they work at and this was followed by Mann-Whitney U test to determine the groups from which the meaningful difference determined.

RESULTS

Findings from Qualitative Research Method.

Table 2. School Principals' Views on Structural Changes and Transformations in Education.

Changes and Transformations	(f)	Becomes an Effect on Education System		Driven by an Ideological Attitude		Pilot Implementation of Transition Process was completed		Deeply Affects Other Elements of the Education System	
		Positive	Negative	Yes	No	Yes	No	Yes	No
4+4+4 Education system	48	23	25	20	28	0	48	45	3
Appointment and replacement regulations	36	12	24	30	6	0	36	30	6
Institution Regulation	22	12	10	10	12	8	14	18	4
Education Programmes	20	6	14	10	10	2	18	19	1
Weekly Course Schedules	16	6	10	6	10	12	4	8	8
Other	12	4	8	5	7	3	9	6	6

According to the findings from the semi-structured interviews, the most frequently reported opinions of the school principals regarding structural changes and transformations in education were; 4 + 4 + 4 education systems (f = 48), appointment and replacement regulations (f = 36), institutional regulations (f = 22), teaching programs (f = 20), weekly course schedules (f=16) and other shifts and transformation (f = 12).

The principals found that the effect on the education system related to the shifts and transformations of the 4 + 4 + 4 education system positive (f = 23) and negative (f = 25), ideological (f = 20). Some thought such changes were not driven by ideological attitudes (f = 28), did not affect the other components of the process education system (f = 3) whereas other said no pilot implementation carried out for transition process (f=48) and such shifts deeply affected the education process (f=45).

With regard to the impact of appointment and replacement shift and regulations, principals responses are as follows: positive (f = 12), negative (f = 24), driven by an ideological attitude (f = 30). Some stated that it was not driven by an ideological attitudes (f = 6), believed that there was no pilot implementation in transition process (f = 36) and it affected the other components of the education system (f = 30). Only 6 principals thought that such shift in regulation did not affect the education system.

As for the changes introduced to the institution regulations, principals expressed positive (f=12) and negative (f=10) attitude. Some claimed such changes are driven by ideological attitudes (f=10), some expressed that

ideological attitudes did not play a role (f=12). Some principals also stated that no pilot implementations was introduced during the transition (f=14) whereas some claimed they were introduced (f=8). Lastly, some principals said such changes affected other components of education system deeply (f=18) while some said that they did not (f=4).

The principals responded to the shift and transformation on education programmes as follows; positive (f=6), negative (f=14), driven by ideological attitudes (f=10), not driven by ideological attitudes (f=10), no pilot implementation was introduced during the transition process (f=18), pilot implementation was introduced during the transition process (f=2), changes deeply affect other components of education system (f=19) and changes do not deeply affect the education system (f=1).

The principals declared their opinions in relation to the impact of changes in weekly schedules on education system as; positive (f = 6), negative (f = 10), ideologically driven (f = 6) and not driven by ideological assumptions (f = 10). They also stated whether the transition process is being implemented (f = 8) or not implemented and whether the other components of education is being affected (f = 8) or nor (f=8).

Administrators reported on the other process of change and transformation in the education system as follows; some stated it affects positively (f = 4), some said it has a negative effect (f = 8), some thought it was based on a ideological idea (f = 5) whereas some did not think it was ideologically driven (f = 6). Others expressed opinion pilot implementation was introduced (f=3) and some said no pilot implementation was introduced (f=9). Lastly, some expressed that changes affect the other components of the education system (f = 6) some think they do not (f=6).

Table 3. School Principals' Attitudes of Preparedness to Change

	N	Min.	Max.	X	Ss
DHO Mean	223	1.00	4.58	3.22	.77

The findings show that the arithmetic average of the scores obtained by school administrators on the attitude of preparedness to change is (X: 3.22).

Table 4. T-test Results of Preparedness to Change by Gender

gender	N	X	S	Sd	t	p
Female	99	2.87	.77	221	6.46	.000
Male	124	3.50	.66			

According to the results, attitude scale scores of the school administrators regarding the readiness to change show a meaningful difference according to gender, $t(221) = 6.46$, $p < .01$. As rising scores show a high level of positive attitudes, male school principals have higher attitudes towards change readiness ($\bar{X} = 3.50$) than female managers ($\bar{X} = 2.87$).

Table 5. ANOVA Results of Preparedness to Change by Years of Experience

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean of Squares	F	p	Significant Difference
Among groups	28.802	4	7.201	14.895	.000	A-C, A-D, B-C, C-D, C-E
Within groups	105.390	218	.483			
Total	134.192	222				

The results of the analysis show that there is a significant difference in the age of seniority among school administrators' attitudes toward being prepared for change, $F(4, 218) = 14.89$, $p < .05$. In other words, school administrators' attitudes towards being prepared for change vary significantly depending on the year of experience. According to the results of the Scheffe, the school administrators with an experience of 0 to 5 years (A) ($\bar{X} = 3.12$) show higher attitudes in terms of readiness for change (elevated points show high positive attitudes) than the principals with an experience of 11 to 15 years (C) ($\bar{X} = 2.39$) and there is a significant correlation between them. The principals with the experience of 16 to 20 years (D) ($\bar{X} = 3.95$) show higher attitudes than the principals with 0 to 5 years (A) ($\bar{X} = 3.12$) and they have a significant difference between them. Principals with 6 to 10 (B) ($\bar{X} = 3.4$) years of experience show higher attitudes than the principals with 11 to 15 years of experience and they have a significant difference between them whereas principals with 16 to 20 years of experience (D) ($\bar{X} = 3.95$) display higher attitudes than the principals with 11 to 15 years of experience (C) ($\bar{X} = 2.39$) and there is a significant difference between them. Lastly, principals with 20 years of experience and above (E) ($\bar{X} = 3.52$) have higher attitudes than the principals between 11 to 15 years (C) ($\bar{X} = 2.39$) and there is a significant difference between them.

Table 6. ANOVA Results of Preparedness to Change by Level of Education

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean of Squares	F	p	Significant difference
Among groups	.942	2	.471	.777	.461	None
Within Groups	133.250	220	.606			
Total	134.192	222				

The results of the analysis show that there is no significant difference in the graduation status among school administrators' attitudes toward being prepared for change, $F(2, 220) = .777$, $p > .05$. In other words, the attitudes of school administrators to being ready for change do not change significantly depending on their education level.

Table 7. Kruskal Wallis-H Results

Score	Groups	N	X	χ^2	p
Preparedness to change	A: Preschool	9	1.08	49,370	.000
	B: Primary	48	3.52		
	C: Secondary	116	3.08		
	D: High School	50	3.65		

As can be understood from the Table, Kruskal Wallis-H which was conducted in order to determine whether there is a meaningful difference between the mean of the order of change readiness and the institutional variables and the difference between the mean of the institutional orderings performed by the school administrators was found to be statistically significant ($sd=3, n= 223$) $=49,370, p<.05$. This process was followed by complementary comparison techniques to find out which groups the determined significant difference. Since no specific test technique was used for this purpose, Mann Whitney-U, preferred in binary comparisons, was carried out. As a result of the analysis, it was determined that the difference is in the form of A-B, A-C, A-D, B-C, C-D.

CONCLUSION AND DISCUSSION

In the light of the qualitative, the school principals have noticed that the Ministry of National Education frequently makes structural changes and transformations, these shifts and transformations have negative effects on educational system. Moreover, some shifts and transformations are made on the basis of partisan or ideological attitude and they are applied without the piloting process. Therefore, school principals have mentioned that frequent changes deeply influence other elements of education system. Kepenekçi conducted a research to reveal the opinions of the primary school principals regarding the educational legislation in (2004). More than half of the participants reached the conclusion that education legislation was not sufficient and had problems to implement this legislation (O'Connor, 2016; Rosenblatt, 2004; Yılmaz & Kılıçoğlu, 2013). Participants who mentioned lack of the legislation expressed the most important reasons as; many regulations are not updated in sense of language and content, some provisions of the legislation are not clear, the regulations are changing very frequently, the regulations are made without a serious preparation process and without receiving any feedback and opinions. Lastly, results showed that in the legislation, the responsibilities of principals are emphasized too much and the education legislation is not known especially by principals, teachers, parents and even students.

Gür and Çelik's (2009) report argues that the reforms were carried out with uncompleted evaluation, did not bring any added value to quality of the education. These reforms did not satisfy students, teachers, parents, labour market etc. In the light of quantitative data, it could be argued that the attitudes of being ready to change are quite high, male school administrators' attitudes of readiness to change are higher than their female colleagues (Kavanagh & Ashkanasy, 2006; Lunenburg & Ornstein, 2008). School administrators' attitudes to change are the lowest in managers who have worked between 11 and 15 years. The education level of school principals has no influence on their preparedness to change. School principals are more likely be prepared to change as the level of the school they work increases

The results of the research conducted in the direction of the quantitative dimension of this research can be listed as follows: The results of the research conducted by Aydoğan in (2007) show that the opinions of principals and teachers about the change are positive. On the other hand, Helvacı's research in (2010) show that school principals' preparedness to change is not at a desired level. Also, Helvacı and Kıcıroğlu's research (2010) in the

context of "principals' preparedness to change " display that primary school principals' preparedness to change of primary schools is at a medium level (Armenakis & Bedeian, 1999; Burke, 2017).

When qualitative and quantitative research results are evaluated jointly, qualitative research results confirm quantitative research results. It is possible for principals, who expressed frequent change and transformation in legislation in schools, that their attitudes of preparedness for change are related with these changes and transformations. The principals whose opinions were received by semi-structured interviews, frequently pointed out that changes and transformations were made in legislation. However, they received high scores on the "Preparedness to change" scale.

Devos and colleagues (2007) research on the effects of some psychological organizational climate factors on the preparedness to change found that individuals' past experience of change is related to preparedness to change (Coghlan, 1993; Dawson, 2003; Nadler, 1981). In this context, the frequent changes and transformations in the education system can increase the preparedness of school administrators to change but it may not bring successful implementations of change.

Todnem's research in (2005) showed that there is a relationship between preparedness to change and successful transformation practices. In addition to the attitude of being ready for change, effective communication, experience, resources and support should also be provided for successful implementations of the shifts and transformations.

According to the results of this research, following suggestions can be proposed:

1. For successful shift and transformation, effective communication, experience, resources and support should be provided, pilot implementations should be introduced and transition process should be provided.
2. For successful shift and transformation practices, school principals' attitudes towards preparedness to change should be high. So when recruiting principals, it should be tested whether they are open to change and innovation.
3. National education should be regarded as a system and all changed regulations that affect other parts of the system should be observed. Possible effects on the components of the system should be calculated very carefully and the changes should be made by considering these effects.
4. The system should be rooted and sudden changes should be avoided; gradual transition should be taken as a basis so that no one should be allowed to be a victim and the confidence of the students and the parents in the education system should be strengthened.
5. While education policies are being organized, continuity and social eligibility must be centralized. Partisan attitudes should be avoided, common purpose and practice oriented arrangements should be made.
6. Organization structure of Ministry of National Education should be simplified and it should be less centralized to activate local stakeholders.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ MEVZUAT DEĞİŞİKLİKLERİ VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİME HAZIR OLMA TUTUMLARI

TÜRKÇE GENİŞ ÖZET

GİRİŞ

Türkiye’de Belli bir dönemde yürürlükte olan yazılı hukuk kurallarının bütünü ifade etmek üzere “mevzuat” ve “mevzu hukuk” terimleri kullanılır. Türk hukukunda başlıca yazılı kaynaklar başta anayasa olmak üzere kanunlar, milletler arası anlaşmalar, kanun hükmünde kararnameler, tüzükler ve yönetmeliklerdir (Deryal, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve uygulamaya konulan mevzuat değişimlerinin, öğrenci, veli, memur, öğretmen ve yöneticiler üzerinde etkisi büyüktür. Özellikle mevzuatın uygulayıcıları durumunda olan okul yöneticilerinin değişime açık olma tutumları değişimin etkili olması, amacına ulaşması, bekleneni vermesi, işlevsel olması vb. açısından oldukça önemlidir. Bu sebepten ötürü, mevzuat üzerindeki değişim uygulamalarının başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasına rehberlik etmek amacıyla konunun değişik boyutlarıyla ortaya konmasını sağlayan araştırmaların yürütülmesi gerekmektedir.

Eğitimde değişim sürecinin merkezinde yer alan okulların değişim uygulamalarını yürütme başarısı ve değişim kapasitesi, eğitim sistemlerini etkileyen önemli faktörler arasında işaret edilmektedir (Fullan, 2001; Hanson, 2001; Hargreaves, 2004; Jennings, 2012; Stoll, 1999). Bu bağlamda okul geliştirme çalışmalarının başarıya ulaşmasında, okuldaki tüm personeli (yönetici, öğretmen, hizmetli vb.) değişime yönelik hazır olma düzeylerinin kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Eğitim; her yönüyle (bedenen, ruhen, fikren) sağlıklı, kendisine ve insanlara yararlı insanlar yetiştirme faaliyetlerinden meydana gelen, toplumsal değişimlerden etkilenen, kültür ile şekillenen ve birçok unsuru kapsayan, çeşitli etkilere maruz kalarak şekillenen geniş bir süreçtir. Bu süreçte, en üst düzeyde verim sağlamak, okulu amaçlarına ulaştırmak için; eğitim politikalarının ürünü olan güncel değişikliklerin okul yöneticileri tarafından dikkatli takip edilmesi gerekir.

Türkiye’de millî eğitim ideolojisinin değişmez olduğundan sık sık şikâyet edilmesine rağmen, millî eğitim politikalarında bir istikrar ve sürekliliğe rastlanmaz. Değişik ölçeklerde bir reform çabası, farklı hükümetler Millî Eğitim Bakanları döneminde sürekli gözlenmektedir (Gür & Çelik, 2009). Türkiye’nin oturmuş bir eğitim sistemine sahip olmaması, her yeni gelen Millî Eğitim Bakanı, bazı değişikliklere gitmeye itmiştir. Buradaki esas sorun, baştan beri çok sayıda değişikliğin, velilere, öğrencilere ve diğer paydaşlara yeterince danışılmadan, plansız ve programsız bir şekilde uygulandığı saha olmasıdır. Bu tür değişiklikler eğitimin esas öznelere karar verici durumundan uzaklaştırmaktadır (Gür, 2005).

“Değişimin tanımında, değişimin sözlük tanımının yapılmasının yanında değişimin değişik boyutlarının ortaya konması gerekmektedir. Değişim, 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 tanımlanmıştır” (Kondakçı, 2005). Örgütsel Değişim faaliyetlerinin sonucu başarı ve başarısızlık olabilir, ancak tüm değişimlerin ortak amacı kurumu şimdikinden daha iyi bir konuma taşımaktır. İç ve dış çevre dinamiklerinin, Türk Eğitim Sistemi üzerinde oldukça duyarlı bir etkisi vardır. Bunların gerektirdiği değişim ihtiyacını gidermek için sık sık değişim eylemleri uygulanmaktadır. Yakın geçmişten bugüne, Milli Eğitim Bakanlığı eğitim sistemi üzerinde köklü değişiklikler yapılmıştır (Kondakçı, Zayim, & Çalışkan, 2010).

Değişime hazır olma, örgütsel değişim aksiyonlarından etkilenenler tarafından direnç göstermeden kabul edilmesi ve benimsenmesi tutumdur (Self, 2007). Değişimin başlangıcından itibaren bu değişimin farkına varan çalışanlar, değişim hakkında önyargılarını oluşturmaya başlarlar. Bazıları bu değişimi artı yönden, bazıları ise eksi yönden görmeye daha yatkındırlar. Değişim hakkında bilgi verilmesi ise çalışanların korku, şaşkınlık ve merak duygularını dengelemesine yardımcı olabilir. Değişimi başlatanlar tarafından, karşı tutumları başlangıçta kontrol altına almak uygundur. Çünkü tutumlar bir kere yerleştiğinde değiştirmesi zor olacaktır (Lines, 2005). Bu nedenle değişimi başlatanlar şunu bilmek zorundadır: Değişime karşı çalışanlar üç şekilde tepki geliştirebilir. İlk grup değişmeye ayak uydurmaya hazır bulunanlar (değişimin taraftarları), ikinci grup değişime karşı çıkanlar (değişim karşıtları) ve son grupta değişime karşı ilgisiz ve kayıtsız kalanlardır (tarafsızlar) (Yeniçeri, 2002).

Değişime ilişkin pozitif bir tutum olarak değerlendirdiğimiz değişime açıklık ise bireysel ve örgütsel bazı faktörlerin etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Bireysel faktörler; çalışanların demografik özellikleri ve bazı psiko-sosyal özellikleri olabilir. Demografik özellikler yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim olarak incelenmektedir. Alanyazında psiko-sosyal özellikler ise kendine güven (başa çıkabilme duygusu), öz yeterlik, aktif problem çözme, deneyime açıklık, dikkat odağı, özsaygı, kontrol odağı, iyimserlik, algılanan kontrol, gelişim ihtiyacı, iç doyum, iç motivasyon ve örgütsel özdeşleşmedir vb. özelliklerdir. Örgütsel faktörler ise, değişim ajanlarının özellikleri, üst yönetime duyulan güven, değişimin içeriği, değişimde yer alma durumu, örgütün değişim geçmişi, örgütte geçerli olan liderlik tipi, örgütsel iletişim, çalışma tarzı, bölüm arkadaşları ile ilişkiler, değişim sürecinin örgüt tarafından ele alınış şekli, vb. olabilir (Zadeoğluları, 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve uygulamaya konulan mevzuat değişimlerinin, öğrenci, veli, memur, öğretmen ve yöneticiler üzerinde etkisi büyüktür. Özellikle mevzuatın uygulayıcıları durumunda olan okul yöneticilerinin değişime açık olma tutumları değişimin etkili olması, amacına ulaşması, bekleneni vermesi, işlevsel olması vb. açısından oldukça önemlidir. Bu sebepten ötürü, mevzuat üzerindeki değişim uygulamalarının başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasına rehberlik etmek amacıyla konunun değişik boyutlarıyla ortaya konmasını sağlayan araştırmaların yürütülmesi gerekmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada, karma yöntem desenlerinden yakınsayan desen kullanılmıştır. Yakınsayan desende nitel ve nicel aşamalar eş zamanlı olarak yürütülmekle beraber, çözümlene esnasında bu aşamalar birbirinden ayrı tutulur. Bulguların yorumlanması kısmında ise aşamalar birleştirilir (Creswell, 2013).

Araştırma, 2016-2017 öğretim yılında Mersin ve Adana ilinde görev yapmakta olan okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim okul yöneticileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya 223 okul yöneticisi katılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde katılımcılardan demografik bilgileri istenmiştir. İkinci bölümde katılımcılara araştırmacılar tarafından yüz yüze gelerek 5 adet görüşme sorusu sorulmuştur. Üçüncü bölümde katılımcılara araştırmacılar tarafından, Kondakçı ve arkadaşlarının (2010) geliştirdiği, "Değişime Hazır Olma Ölçeği" dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara göre eğitimde yapılan yapısal değişiklikler ve dönüşümlere ilişkin okul yöneticilerinin en sık bildirdiği görüşleri sırasıyla; 4+4+4 eğitim sistemi (f=48), atama ve yer değiştirme yönetmelikleri (f=36), kurum yönetmelikleri (f=22), öğretim programları (f=20), haftalık ders çizelgeleri(f=16) ve diğer değişim ve dönüşümlerdir (f=12).

Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumları ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması (X: 3.22)'dir.

Elde edilen verilere göre okul yöneticilerinin değişime hazır olmalarına yönelik tutum ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, t (221) =6,46, p<.01). Erkek okul yöneticilerin değişime hazır olmalarına yönelik tutumları (X=3.50), kadın yöneticilere (X=2,87) göre daha yüksektir.

Analiz sonuçları, okul yöneticilerinin değişime hazır olmalarına yönelik tutumları arasında, kıdem yılı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, F (4, 218)=14.89, p< .05. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin değişime hazır olmalarına yönelik tutumları, kıdem yılına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Analiz sonuçları, okul yöneticilerinin değişime hazır olmalarına yönelik tutumları arasında, mezuniyet durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Değişime hazır olma ölçeği sıralamalar ortalamalarının görev yapılan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda okul yöneticilerinin görev yaptığı kurum sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen veriler doğrultusunda okul yöneticilerinin: Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevzuatta sıkça yapısal değişiklikler ve dönüşümler yaptığı, bu değişiklik ve dönüşümlerin eğitim sistemini olumsuz etkilediği, yapılan değişiklik ve dönüşümlerin bazılarının temelinde, partizanca veyahut ideolojik tavır olduğu, yapılan değişiklik ve dönüşümlerin geçiş süreci, pilot uygulama yapılmadan uygulandığı, bu değişiklik ve dönüşümlerin eğitim sisteminin diğer unsurlarını derinden etkilediği görüşleri hakimdir.

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen veriler doğrultusunda okul yöneticilerinin: değişime hazır olma tutumları oldukça yüksektir, erkek okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumları kadın okul yöneticilerinkinden fazladır. Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumları 11-15 yıl arası yıldır görev yapan yöneticilerde en düşüktür. Okul yöneticilerinin en son mezun olduğu okul düzeyi değişime hazır olmalarını etkilememektedir. Görev yapılan okul düzeyi yükseldikçe okul yöneticileri değişime daha fazla hazır durumdadırlar.

Genel çerçevede nitel ve nicel araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, nitel araştırma sonuçları, nicel araştırma sonuçları ile ilişkilidir. Mevzuatta sıkça değişiklik ve dönüşümlerin olduğunu dile getiren, okullarda mevzuatın uygulayıcısı ve takipçisi olan yöneticilerin, değişime hazır olma tutumlarının bu değişimlerle ilişkili olmaması söz konusu olamaz. Nitel araştırma kapsamında görüşleri alınan okul yöneticileri mevzuatta sıkça değişiklik ve dönüşüm yapıldığını dile getirmelerine karşın, araştırmanın nicel boyutunda kullanılan "değişime hazır olma ölçeğinden" yüksek puanlar almışlardır.

Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında bu yönde yapılan araştırmalardan: Devos ve arkadaşlarının 2007'de bazı psikolojik örgütsel iklim faktörlerinin değişime hazır olma durumu üzerindeki etkisini inceleyip ve bireylerin geçmiş değişim deneyimleri değişime hazır olma durumuyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda eğitim sisteminde sıkça yapılan değişiklik ve dönüşümler okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarını arttırabilir. Ancak başarılı değişim uygulamalarını beraberinde getiremeyebilir sonucuna ulaşmışlardır. Todnem'in 2005'te yaptığı araştırmada ise değişime hazır olma ve başarılı değişim uygulamaları arasındaki ilişkiyi destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Değişim uygulamalarının başarıya ulaşmasında değişime hazır olma tutumuna ek olarak etkili iletişim, deneyim, kaynak ve desteğin var olması gerektiği sonuçlarını da ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mevzuat, okul yöneticileri, değişime hazır olma.

REFERENCES

- Armenakis, A. A., & Bedeian, A. G. (1999). Organizational Change: A Review of Theory and Research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 293–315.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişimin Süreci ve Okul Personeli. *GAU J. Soc. & Appl. Sci.*, 3(5), 13–24.
- Burke, W. W. (2017). *Organization Change: Theory and practice*. London: Sage Publications.
- Coghlan, D. (1993). Learning from Emotions Through Journaling. *Journal of Management Education*, 17(1), 90–94.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage publications.
- Dawson, J. F. (2003). Do we have enough? The Accuracy of Incomplete Data from Small Groups. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2003, pp. A1–A6). Academy of Management.
- Deryal, Y. (2007). *Temel Hukuk Bilgisi*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Devos, G., Bouckenoghe, D., Engels, N., Hotton, G., & Aelterman, a. (2007). An Assessment of Well-Being of Principals in Flemish Primary Schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 33–61. <https://doi.org/10.1108/09578230710722449>
- Fullan, M. (2001). The New Meaning of Educational Change. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(4), 336–343. <https://doi.org/10.1080/0924345910020406>
- Gür, B. (2005). Eğitimde Sistemik Ahenk. *Yarın*, 36, 60–65.
- Gür, B., & Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi Yapısal Sorunlar ve Öneriler*. Seta Rapor (Vol. 1).
- Hanson, M. (2001). Institutional Theory and Educational Change. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 637–661. <https://doi.org/10.1177/00131610121969479>
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287–309. <https://doi.org/10.1080/1363243042000266936>
- Helvacı, M. A. (2010). Okullarımız Değişime / Yeniliğe Ne Kadar Hazır ? *Eğitim-Bir-Sen*, 17, 47–53.
- Helvacı, M. A., & Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim Okullarının Değişime Hazır Bulunuşluk Düzeyleri (Uşak İli Örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, (21), 1–30.
- Jennings, J. (2012). Reflections on a Half-Century of School Reform: Why Have We Fallen Short and Where Do We Go from Here?. *Center on Education Policy*. <https://doi.org/10.1097/00001888-199302000-00036>
- Kavanagh, M. H., & Ashkanasy, N. M. (2006). The Impact of Leadership and Change Management Strategy on Organizational Culture and Individual Acceptance of Change During a Merger. *British Journal of Management*, 17(S1).
- Kepekçi, Y. K. (2004). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Mevzuatına İlişkin Görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 159–174.
- Kondakçı, Y. (2005). *Practice-Based Continuous Change Process: A Longitudinal Investigation of an Organizational Change Process in a Higher Education Organization*. Ghent University, Ghent.
- Kondakçı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2010). Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumlarının Okulun

- Öğretim Düzeyi Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). <https://doi.org/10.17679/IUEFD.21154>
- Lines, R. (2005). The Structure and Function of Attitudes Toward Organizational Change. *Human Resource Development Review*. <https://doi.org/10.1177/1534484304273818>
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2008). *Educational Administration: Concepts and Practices* ((5th ed)). Wadsworth, Belmont, CA.
- Nadler, B. (1981). Public Law 94-142: One Response to the Personnel Development Mandate.
- O'Connor, D. J. (2016). *An Introduction to the Philosophy of Education*. Routledge.
- Rosenblatt, Z. (2004). Skill Flexibility and School Change: A Multi-National Study. *Journal of Educational Change*, 5(1), 1–30.
- Self, D. R. (2007). Overcoming Resistance to Change by Managing Readiness for Change. *Development and Learning in Organizations*.
- Stoll, L. (1999). Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503–532. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.503.3494>
- Todnem, R. T. (2005). Organisational Change Management: A Critical Review. *Journal of Change Management*, 5(4), 369–380. <https://doi.org/10.1080/14697010500359250>
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel Değişmenin Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D., & Kılıçoğlu, G. (2013). Resistance to Change and Ways of Reducing Resistance in Educational Organizations. *European Journal of Research on Education*, 1(1), 14–21.
- Zadeoğulları, S. (2009). *Örgütsel Değişime Açıklık ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.