



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

The Relationship Between Teachers' Readiness for Change and the Innovation Levels of Schools

Semih Çayak
İsmail Erol

Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1035762

Received: 12.12.2021

Revised: 30.07.2022

Accepted: 09.08.2022

Keywords:

Readiness for Change,
Organizational Change,
Innovative School

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between teachers' readiness for change and their perceptions of their school's innovativeness. The sample of the research consists of 591 teachers working in two districts of Istanbul. "Teachers' Readiness for Change Scale" and "Innovative School Scale" were used in the research. Descriptive statistics, correlation and stepwise regression analysis were used in the analysis of the data. According to the findings, it was determined that the level of teachers' readiness for change and teachers' perceptions of the innovativeness level of their schools were high. As a result of the correlation analysis, it was found that there was a positive, high-level and significant relationship between the two variables. As a result of stepwise regression analysis, it was seen that all the scores of the sub-dimensions of readiness for change, readiness in terms of intention, cognitive readiness and emotional readiness were a significant predictor of the innovative school scale score. The findings were discussed in the light of the relevant literature and suggestions were presented.

Öğretmenlerin Değişime Hazır Olmaları ile Okulların Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1035762

Yükleme: 12.12.2021

Düzeltilme: 30.07.2022

Kabul: 09.08.2022

Anahtar Kelimeler:

Değişime hazır olma,
Örgütsel değişim,
Yenilikçi okul

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin değişime hazır olmaları ile okullarının yenilikçilik düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini İstanbul iline bağlı iki ilçede görev yapmakta olan 591 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada "Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Ölçeği" ve "Yenilikçi Okul Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, korelasyon ve aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin ve öğretmenlerin okullarının yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda iki değişken arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aşamalı regresyon analizleri sonucunda değişime hazır olma ölçeğinin niyet bakımından hazır olma, bilişsel hazır olma ve duygusal hazır olma alt boyutlarına ait puanların tümünün yenilikçi okul ölçeği puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Sorumlu Yazar : Semih Çayak, Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, semihcayak@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4360-4288

İsmail Erol, Öğr. Gör. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye, ismailerol@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8531-6001

Atf için: Çayak, S. & Erol, İ., (2022). Öğretmenlerin değişime hazır olmaları ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1529-1558.

Giriş

Dünyada küreselleşme sürecinin getirdiği etkilerle birlikte aralarında fiziksel mesafeler olan uluslar birbirlerine daha da yakınlaşmıştır (Caselli ve Gilardoni, 2018; Ceglowski, 2000). Bu süreç hem teknolojinin gelişmesi hem de bilimin hızla yayılmasına bağlı olarak sosyal yaşamda da değişimleri beraberinde getirmiştir (Gunter ve Van der Hoeven, 2004). İşte bu değişim süreçlerinden etkilenen sistemlerden birisi de eğitimidir.

Tüm dünyadaki eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de küreselleşmenin etkileri ile beraber yenilenmeye ihtiyaç duyulmuş ve 2005 yılından itibaren yapılandırmacı anlayışın egemen olduğu yenilikçi bir eğitim felsefesine geçiş yapılmıştır. Türk eğitim sisteminde öğretim uygulamalarının merkezinde öğrenci bulunmakta; öğretmen ise bir rehber, bir yol gösterici, kısacası “gemilerin rotasını bulmasını sağlayan bir deniz feneri” görevindedir (Akınoğlu, 2005; Çeliköz ve Erişen, 2017; Özdemir, 2014). Hiç kuşkusuz bu süreçlerin oluşumunda eğitim sistemlerinin değişime açık olması yatmaktadır. Bu sebeple Türk eğitim sisteminin sevk ve idaresini sağlayan temel kurum konumundaki Millî Eğitim Bakanlığı sürekli olarak öğretmen, öğrenci ve veli üçgeninde eğitimin kendini geliştirmesi, değiştirmesi ve yenilenmesi için kurslar, çalıştaylar, seminerler, kongreler ve şuralar düzenlemekte ve küreselleşmeye bağlı olarak eğitim sisteminde günceli yakalamaya gayret etmektedir.

Küreselleşen dünyada toplumların kültürel bağlarını arttığı, birbirlerini daha yakından tanıdığı ve karşılıklı olarak bilgi alışverişinde buldukları bir zaman diliminde yaşıyoruz (Norris, 2000; Urry, 2012). Eğitimin gelişmeye açık olduğunu dile getirdiğimiz günümüz dünyasında öğretmenlerin değişim süreçlerine ayak uydurabilmekte ne kadar marifetli olabileceklerini ya da olduklarını analiz etmek; aynı zamanda okulların bu değişim süreçlerine dâhil olabilmek adına kendilerini nasıl ve hangi şartlarda yenileyebileceğini araştırmak önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyi

Genel olarak değişim süreci rüzgârın yön değiştirmesi gibi zamansal mekândaki değişikliklerin tümü olarak ifade edilebilmektedir. Bu açıdan değişim toplum ve örgütler için vazgeçilmez ve kaçınılmaz bir olgudur. Günümüzde değişim süreçlerinin temel belirleyicisi durumundaki bilginin değeri sürekli artmakta ve bu durum toplumsal yapıların tümünü etkisi altına almaktadır (Helvacı, 2005). Eğitim sisteminde değişimin odağında okulların bulunduğu ve değişim çalışmalarının temelinde öğrencilerin başarılarının artırılması hedeflendiği düşünüldüğü zaman, öğretmenlerin istekli ve verimli olmasının değişim süreçlerinin başarıya ulaşmasında önem arz ettiği düşünülür (Çalık, Koşar, Kılınç ve Er, 2013; Niemi, 2002).

Eğitim kurumlarındaki değişim süreçlerinin başarılı bir biçimde gerçekleşebilmesi, öğretmenlerin değişim süreçlerine karşı oluşturdukları tutum ve davranışları ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple öğretmenlerin değişim uygulamalarına başlamadan önce değişim süreçlerine hazır olup

olmadıklarının bilinmesi; olası direnme durumlarını önleme ve öğretmenlerin hazır olma seviyelerine göre planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarını yapma açısından değerlidir (Levent, 2016).

Okullar ve okulların üyeleri arasındaki öğretmenlerin değişim süreçlerine ve yeniliklere ayak uydurabilmesi bazen zor ve uzun bir süreç alabilmektedir. Değişimin kurumların yapısı, işleyişi veya süreçleri bakımından planlı ya da aniden farklılaşmasına sebep olduğu düşünüldüğü zaman, çalışan bireylerin değişim süreçlerine karşı önyargılı ve endişeli olmaları doğal karşılanabilir (Çalık ve diğerleri., 2013). Eğitim örgütleri olarak okullarda değişim süreçlerinin uygulanmasındaki engellerin başında; a) öğretmenlerin değişim konusunda yeterince aydınlatılmamış olması, b) öğretmenlerin değişim süreçlerini uygulayabilecek yeterliliğe sahip olmaması, c) öğretmenlerin değişim süreçlerindeki yenilikleri uygulayabilecek materyallere sahip olmaması, d) eğitim sistemindeki şartların tam olgunlaşmamış olması ve son olarak eğitim yöneticisi kadrolarının etkisiz kalması gelmektedir (Westhuizen ve Theron, 1996). Bu konuda Nickerson (2010)'da örgütlerdeki değişim süreçlerinin getirdiği belirsizlik durumlarının çalışan bireylerde panik oluşturmasının, değişim süreçlerine direnç göstermenin önemli bir gerekçesi olabileceğini belirtilmektedir.

Eğitim sisteminde değişimi sağlamak; planlama bakımından teknik olarak basit görünse bile, uygulama alanı olarak sosyal bir alan olduğundan bir hayli karışık ve zor bir süreci bünyesinde barındırır (Fullan, 2007). Helvacı (2009), eğitim örgütlerinde meydana gelen değişim süreçleri ile ilgili çalışmada öğretmen görüşlerine dayanarak okullarda değişime engel olan faktörleri: okulların maddi ve fiziki imkânsızlıkları; okul yöneticilerinin etkisizliği, değişime karşı isteksizliği ve liderlik becerilerinden yoksun olmaları; velilerin ilgisizliği; öğretmenlerin değişime karşı direnç göstermesi, yenilenmeden kaçmaları ve motivasyonel yönden eksik kalmaları; bürokratik sebepler ve plansız program değişiklikleri olarak sıralamıştır.

Yenilikçi Okullar

Eğitimin niteliğinin değişmesi ve eğitim kurumlarına yönelik beklentilerin farklılaşması eğitim kurumlarının geçmiş yıllara göre ihtiyaçlarının da farklılaşmasını sağlamıştır. Bu açıdan bilginin değişim hızının giderek arttığı günümüz dünyasında eğitim kurumlarının başta gelen ihtiyaçlarından birisi de yenilikçiliktir (Yaşar, 2020). Yenilikçi okullar, yeniliğe, değişime ve gelişime açık olma eğilimi gösteren, yeni fikrin, uygulamanın, öğretim ilke ve yöntemlerinin, öğretim teknolojilerinin ve yaşam boyu öğrenme anlayışının benimsendiği bir kurum olarak tanımlanabilir (Darling-Hammond, 2019; Kocasaraç, 2018).

Yenilikçi okullarda yenilik, yeni fırsatlar, değişimler, değişen çevreye uyum sağlama, değer kazanma gibi yararların yanı sıra okula pek çok fayda sağlanmaktadır. Bu faydaları Naktiyok (2007) şu şekilde ifade etmektedir:

- Yenilikçi okullar öğrenen örgütlerdir. Bu bakımdan yenilikçi okullarda fikir ve bilgi paylaşımı sağlanmakta ve teşvik edilmekte bireyler öğrenmeye yöneltilmektedir.

- Yenilik, bireylere yeni bir ürün ya da sürecin yaratıcısı olmak açısından bireylerin heyecan duymasını ve becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.
- Yenilikçi okullar, öğrenme, keşfetme, kişisel ve mesleki gelişim için deneyim kazanmayı, iş birliğini, başarısızlıktan sonra tekrar denemeyi teşvik etmektedirler.
- Yenilik, performansı yüksek bir örgüt oluşturmak ve yeni bir çevre düzenlemesini sağlamaktadır.

Öğretmenlerin Değişime Hazır Olmaları ile Okulların Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Yenilikçi örgütler bazı özellikleri ile diğer örgütlerden farklılaşmaktadır. Öncelikle bu örgütlerde esnek bir örgüt yapısı bulunmaktadır. Esnek yapı bu örgütlerde yeni fikirlerin ortaya çıkması, yeni ürün ve hizmet geliştirilmesi, bireylerin yaratıcılığına destek sağlanması, örgütsel karar ve uygulamalara, sürece katkı sağlanması, örgüt üyelerine değer gösterilen bir yapı oluşturulması bakımından önemlidir. Bu esnek yapı örgütün, özgür bir düşünce ortamı, dinamik bir ekip, koordinasyonlu çalışma ortamı, açık, güvenilir, güdüleyici bir örgüt iklimi özelliklerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Karabulut, 2015).

Eğitim kurumlarında geniş bir dünya bakış açısına sahip olan, yenilikçi, denemelere açık, açık fikirli, riskleri alabilen öğretmenlerin bulunması ve bu öğretmenlerin desteklenmesi okulların yenilikçilik seyrini de belirler. Bu okullarda bulunan öğretmenlerin dinamik bir yapıya sahip olan, hayal güçleri fazla, iş birlikçi, yaratıcılığı yüksek, uyumlu ve esnek bir yapıda olan, yenilik adına isteklilik gibi özelliklere sahip oldukları söylenebilmektedir (Çekmecelioğlu, 2006; Giles ve Hargreaves, 2006; Riveras-León ve Tomàs-Folch, 2020). Aynı zamanda öğretmenler iletişim seviyeleri yüksek, teknolojiyi kullanabilen, sosyallik açısından aktif, rol model olabilen, vizyon sahibi, kendi gelişimi ve eğitimine de önem veren özellikleri ile yenilikçi atmosferin oluşmasında etki sahibidirler (Saraç, 2019).

Yenilikçi okulların özellikleri arasında; yenileşme için öğretmenlerin de sürece dâhil olması temel unsurdur. Bu bağlamda yeniliklerin tasarım ve uygulanma basamaklarında öğretmenlerin ihtiyaçları göz önüne alınmalı, görüş ve düşüncelerine başvurulmalı ve katılımları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin yeniliklerle barışık, değişime hazır olmaları gerekmektedir. Zira sürekli değişen öğrenci profili ve ihtiyaçlarına, teknolojik gelişmelere cevap verilmeli, yenilikler takip edilmelidir. Öğretmenler, öğretim yöntem teknikleri ve müfredat gibi konulardaki eksik ya da yenilenmesi gerekenleri belirleyip, yenilik talebi getirebilecek kapasite ve fikirde olmalıdırlar. Ayrıca okulda yenilikçi iklim meydana getirmenin öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceğinin farkında olmalıdırlar. Bunun için öncelikle öğretmenlerin değişim ihtiyaçları belirlenmeli, öğretmenler yenilik ve değişim konusunda bilgilendirilmelidir. Öğretmenlere değişim sürecinin örgüt amaçları ve okul için önemi kavratılmalıdır. Öğretmenler planlı olarak ya da doğal olarak meydana gelen değişimleri yönetebilecek kapasite ve bilgi birikimine sahip olmalıdırlar (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri nedir?
2. Öğretmen algılarına göre okulların yenilikçilik düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri okulların yenilikçilik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Pendik ve Tuzla ilçelerinde görev yapmakta olan 9741 öğretmen oluşturmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s. 50) örneklem belirleme tablosunda %5 hata oranı ile 5000-10000 aralığında olan evreni temsil edebilecek örneklem 357-370 aralığında olmasının yeterli olduğunu bildirmektedir. Ancak olası veri kayıpları da göz önüne alınarak daha fazla sayıda veri toplanmıştır. Evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 591 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kişisel bilgilere ait frekans ve yüzde değerleri

Değişken	Gruplar	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Cinsiyet	Kadın	302	51
	Erkek	289	49
	Toplam	591	100
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	60	10
	6-10 yıl	109	18
	11-15 yıl	114	20
	16-20 yıl	113	19
	21 yıl ve üstü	195	33
	Toplam	591	100
	Öğrenim Düzeyi	Ön lisans-Lisans	513
	Lisansüstü	78	13
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	Toplam	591	100
	İlkokul	205	35
	Ortaokul	222	38
	Lise	164	28
	Toplam	591	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere örneklem grubunda 302 (%51) kadın, 289 (%49) erkek olmak üzere toplam 591 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin: 60’ı (%10) 0-5 yıl, 109’u (%18) 6-10 yıl, 114’ü (%20) 11-15 yıl, 113’ü (%19) 16-20 yıl ve 195’i (%33) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir; 513’ü (%87) ön lisans ve lisans, 78’i (%13) lisansüstü düzeyde öğrenime sahiptir; 205’i (%35) ilkokullarda, 222’si (%38) ortaokullarda ve 164’ü (%28) liselerde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci ve üçüncü bölümde ise Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2010) tarafından geliştirilen “Değişime Hazır Olma Ölçeği” ile Aslan ve Kesik (2016) tarafından geliştirilen “Yenilikçi Okul Ölçeği” yer almaktadır.

Değişime hazır olma ölçeği: Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini ölçen Değişime Hazır Olma Ölçeği’nde bilişsel hazır olma, duygusal hazır olma ve niyet bakımından hazır olma isminde üç alt boyut ve toplam 12 madde bulunmaktadır. 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçeğin üç boyutunun açıkladığı toplam varyans %64,58’dir. Ölçeğin bilişsel boyutu için Cronbach güvenirlik katsayısı .87, duyu boyutu için .75 ve niyet boyutu için .90 düzeyinde bulunmuştur. Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ise .85 olduğu belirtilmiştir. (Kondakçı ve diğerleri., 2010).

Yenilikçi okul ölçeği: Okulların yenilikçilik kapasitelerini (düzeylerini) ölçmeyi amaçlayan Yenilikçi Okul Ölçeği’nde yenilikçi atmosfer, yönetsel destek ve örgütsel engeller isminde 3 alt boyut ve toplam 19 madde vardır. 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçeğin üç boyutunun açıkladığı toplam varyans %62,70’dir. Ölçeğin yönetsel destek boyutu için güvenirlik katsayısı .91, yenilikçi atmosfer boyutu için .90 ve örgütsel engeller boyutu için .79 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ise .85 olduğu belirtilmiştir. (Aslan ve Kesik, 2016).

İşlemler ve Verilerin Analizi

Veriler, veri toplama araçlarını içerin online forma ait linkin araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere araştırmacılar tarafından ulaştırılmasıyla toplanmıştır. Katılımcıların gönderilen link aracılığıyla doldurduğu 591 ölçeğe ait veriler analize dahil edilmiştir. Toplanan veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlere başlamadan önce toplanan verilerin tek yönlü ve çok yönlü normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. George ve Mallery (2003) çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında olması durumunda verilerin dağılımının normallik varsayımını karşıladığını belirtmektedir. Bu bilgiden hareketle verilerin çarpıklık-basıklık değerleri ile Q-Q grafikleri incelenmiş ve bilişsel hazır olma (-,26 ile -,19), duygusal hazır olma (-,30 ile -,05), niyet bakımından hazır olma (-,38 ile -,26), değişime hazır olma (ölçek toplam puanı) (-,40 ile -,21), yönetsel destek (-,62 ile -,10), yenilikçi atmosfer (-,11 ile -,59), örgütsel engeller (-,04 ile -,48) ve yenilikçi okul (ölçek toplam puanı) (-,21 ile -,48) puanlarının normal dağılım sınırları içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca verilerin, oluşturulan Q-Q grafiklerinde beklenen ve gerçekleşen değerlerinin eğimi 45 derece olan bir doğruya yakın dağıldıkları görülmüştür. Bu durum da verilerin dağılımlarının normal kabul edileceğini göstermiştir (Can, 2014). Verilerin analizinde çok değişkenli analizler kullanıldığı için değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı da incelenmiştir. Bunun içinde değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin aralarında .80 üzerindeki korelasyon çoklu bağlantı sorunu olabileceğini, .90 üzerindeki korelasyon ise önemli bir çoklu bağlantı sorunu olabileceğini işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu bilgilerden hareketle Tablo 1’de de görüldüğü üzere alt-boyutlar arasında çoklu bağlantı sorunu bulunmamaktadır. Analizlerde, ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı .05 düzeyinde test edilmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.79 aralığı “çok düşük”, 1.80-2.59 aralığı “düşük”, 2.60-3.39 aralığı “orta”, 3.40-4.19 aralığı “yüksek” ve 4.20-5.00 aralığı “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Korelasyon analizinin yorumlanmasında da .00-.30 aralığı “düşük”, .31-.70 aralığı “orta” ve .71-1.00 aralığı da “yüksek” düzeyde ilişki olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, korelasyon ve aşamalı (stepwise) regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı= Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 26.02.2021

Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyut puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve çarpıklık-basıklık değerleri ile ölçeklerin alt boyut puanları arasındaki ilişkiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Değişkenlere ait betimsel istatistikler ve korelasyon analizi bulguları*

	Çarpıklık	Basıklık	\bar{x}	SS	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Bilişsel Hazır Olma	-.26	-.19	3.72	.66	1							
2. Duygusal Hazır Olma	-.30	-.05	3.88	.57	.63**	1						
3. Niyet Bakımından Hazır Olma	-.38	-.26	3.70	.76	.84**	.69**	1					
4. Değişime Hazır Olma	-.40	-.21	3.75	.62	.92**	.80**	.96**	1				
5. Yönetmel Destek	-.62	-.10	3.96	.69	.83**	.69**	.88**	.90**	1			
6. Yenilikçi Atmosfer	-.11	-.59	3.91	.61	.62**	.58**	.71**	.71**	.66**	1		
7. Örgütsel Engeller	-.04	-.48	4.16	.46	.65**	.63**	.73**	.75**	.70**	.84**	1	
8. Yenilikçi Okul	-.21	-.48	4.00	.53	.78**	.70**	.86**	.87**	.88**	.92**	.92**	1

*p<.05, **p<.001; N=591

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin (ölçek toplam) (\bar{x} =3.75), bilişsel hazır olma düzeylerinin (\bar{x} =3.72), duygusal hazır olma düzeylerinin (\bar{x} =3.88) ve niyet bakımından hazır olma düzeylerinin (\bar{x} =3.70) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin okullarının yenilikçilik düzeylerine ilişkin algıları (ölçek toplam) (\bar{x} =4.00), yönetmel destek algıları (\bar{x} =3.96), yenilikçi atmosfer algıları (\bar{x} =3.91) ve örgütsel engeller algıları da (\bar{x} =4.16) yüksek düzeyde bulunmuştur.

Korelasyon analizi sonucunda bilişsel hazır olma ile yönetmel destek arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.83$; $p<.001$); bilişsel hazır olma ile yenilikçi atmosfer arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.62$; $p<.001$); bilişsel hazır olma ile örgütsel engeller arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.65$; $p<.001$); bilişsel hazır olma ile yenilikçi okul (ölçek toplam) arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.78$; $p<.001$); duygusal hazır olma ile yönetmel destek arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.69$; $p<.001$); duygusal hazır olma ile yenilikçi atmosfer arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.58$; $p<.001$); duygusal hazır olma ile örgütsel engeller arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.63$; $p<.001$); duygusal hazır olma ile yenilikçi okul (ölçek toplam) arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.70$; $p<.001$); niyet bakımından hazır olma ile yönetmel destek arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.88$; $p<.001$); niyet bakımından hazır olma ile yenilikçi atmosfer arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.71$; $p<.001$); niyet bakımından hazır olma ile örgütsel engeller arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.73$; $p<.001$); niyet bakımından hazır olma ile yenilikçi okul (ölçek toplam) arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.86$; $p<.001$); değişime hazır olma (ölçek toplam

puanı) ile yönetsel destek arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.90$; $p<.001$); değişime hazır olma (ölçek toplam puanı) ile yenilikçi atmosfer arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.71$; $p<.001$); değişime hazır olma (ölçek toplam puanı) ile örgütsel engeller arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.75$; $p<.001$); değişime hazır olma (ölçek toplam puanı) ile yenilikçi okul (ölçek toplam) arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.87$; $p<.001$) olduğu saptanmıştır.

Aralarında anlamlı ilişki bulunan yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasındaki ilişkinin yordayıcı gücü yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir.

Yenilikçi okul ölçeğinin birinci alt boyutu olan yönetsel desteğe ilişkin yapılmış olan aşamalı regresyon analizi Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Yönetsel desteğin yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları*

Model	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ²	F	p
1.(sabit)	.990	.067		14.720	.000				
Niyet.	.803	.018	.880	45.062	.000	.880	.775	2030.593	.000
2.(sabit)	.671	.072		9.275	.000				
Niyet	.571	.031	.626	18.602	.000				
Bilişsel.	.317	.035	.303	9.019	.000	.896	.802	1194.445	.000
3.(sabit)	.395	.090		4.392	.000				
Niyet.	.506	.033	.556	15.494	.000				
Bilişsel.	.296	.035	.284	8.541					
Duygusal.	.152	.030	.126	5.005	.000	.900	.811	837.211	.000

Aşamalı regresyon analizine ilişkin ANOVA tablosu, açıklanan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Tablo 3'te görüleceği üzere aşamalı regresyon analizi, yenilikçi okul ölçeğinin yönetsel destek alt boyutunu manidar düzeyde yordadığı için niyet bakımından hazır olma, bilişsel hazır olma ve duygusal hazır olma değişkenleri aşamalı regresyon analizi sürecinde işlem görmüştür. Niyet bakımından hazır olma alt boyutu, yönetsel desteğe ilişkin toplam varyansın %78'ini açıklamaktadır [$F_{(1,589)}=2030.593$; $p<0.001$]. Bilişsel hazır olma alt boyutunun analize eklenmesi ile birlikte, yönetsel destek alt boyutuna ilişkin açıklanan toplam varyans %80'e çıkmıştır [$F_{(2,588)}=1194.445$; $p<0.001$]. Duygusal hazır olma alt boyutunun analize eklenmesi ile birlikte, yönetsel destek alt boyutuna ilişkin açıklanan toplam varyans %81'e çıkmıştır [$F_{(3,587)}=837.211$; $p<0.001$]. Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde yönetsel desteği birinci sırada niyet bakımından hazır olma alt boyutunun ($\beta=.56$), ikinci sırada da bilişsel hazır olma alt boyutunun ($\beta=.28$), üçüncü sırada duygusal hazır olma alt boyutunun ($\beta=.13$) manidar olarak yordadıkları görülmüştür. Cohen'e (1988, aktaran Özsoy ve Özsoy, 2013, s. 339) göre etki büyüklüğü sonuçları (R^2): .0196 küçük; .1300 orta; .2600 ise büyük etki değeri olarak belirtilmektedir. Dolayısıyla bu analizden ulaşılan R^2 değerinin ($R^2=.81$) büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Yenilikçi okul ölçeğinin ikinci alt boyutu olan yenilikçi atmosfere ilişkin yapılmış olan aşamalı regresyon analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Yenilikçi atmosferin yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları*

Model	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ²	F	p
1.(sabit)	1.818	.88		20.597	.000				
Niyet.	.564	.023	.705	24.128	.000	.705	.497	582.141	.000
2.(sabit)	1.435	.120		11.970	.000				
Niyet	.462	.032	.577	14.492	.000				
Duygusal.	.196	.042	.185	4.634	.000	.717	.515	311.926	.000

Aşamalı regresyon analizine ilişkin ANOVA tablosu, açıklanan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Tablo 4'te görüleceği üzere aşamalı regresyon analizi, yenilikçi okul ölçeğinin yenilikçi atmosfer alt boyutunu manidar düzeyde yordamadığı için bilişsel hazır olma değişkenini analize almamış; niyet bakımından hazır olma ve duygusal bakımdan hazır olma değişkenleri aşamalı regresyon analizi sürecinde işlem görmüştür. Niyet bakımından hazır olma, yenilikçi atmosfere ilişkin varyansın %50'sini açıklamaktadır [$F_{(1,589)}=582.141$; $p<0.001$]. Duygusal hazır olma alt boyutunun analize eklenmesi ile birlikte, yenilikçi atmosfer alt boyutuna ilişkin açıklanan toplam varyans %52'ye çıkmıştır [$F_{(2,588)}=311.926$; $p<0.001$]. Elde edilen R² değerinin ($R^2=.52$) büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Yenilikçi okul ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan örgütsel engellere ilişkin yapılmış olan aşamalı regresyon analizi Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Örgütsel engellerin yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları*

Model	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ²	F	p
1.(sabit)	2.504	.065		38.696	.000				
Niyet.	.446	.017	.732	26.040	.000	.732	.535	678.063	.000
2.(sabit)	2.144	.087		24.689	.000				
Niyet	.350	.023	.574	15.169	.000				
Duygusal.	.184	.031	.227	6.011	.000	.750	.562	377.314	.000

Aşamalı regresyon analizine ilişkin ANOVA tablosu, açıklanan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Tablo 5'te görüleceği üzere aşamalı regresyon analizi, yenilikçi okul ölçeğinin örgütsel engeller alt boyutunu manidar düzeyde yordamadığı için bilişsel hazır olma değişkenini analize almamış; niyet bakımından hazır olma ve duygusal hazır olma değişkenleri aşamalı regresyon analizi sürecinde işlem görmüştür. Niyet bakımından hazır olma, örgütsel engellere ilişkin varyansın %54'ünü açıklamaktadır [$F_{(1,589)}=678.063$; $p<0.001$]. Duygusal hazır olma alt boyutunun analize eklenmesi ile birlikte, örgütsel engeller alt boyutuna ilişkin açıklanan toplam varyans %56'ya çıkmıştır [$F_{(2,588)}=377.314$; $p<0.001$]. Elde edilen R² değerinin ($R^2=.56$) büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Yenilikçi okul ölçeğinin geneline ilişkin yapılmış olan aşamalı regresyon analizi Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yenilikçi okul ölçeği toplam puanının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları

Model	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ²	F	p
1.(sabit)	1.773	.056		31.694	.000				
Niyet.	.602	.015	.859	40.646	.000	.859	.737	1652.059	.000
2.(sabit)	1.406	.074		18.951	.000				
Niyet	.504	.020	.719	25.571	.000				
Duygusal.	.188	.026	.202	7.188	.000	.871	.758	922.920	.000
3.(sabit)	1.293	.077		16.872	.000				
Niyet.	.409	.028	.583	14.675	.000				
Duygusal.	.174	.026	.186	6.702					
Bilişsel.	.140	.030	.175	4.741	.000	.876	.767	645.246	.000

Aşamalı regresyon analizine ilişkin ANOVA tablosu, açıklanan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Tablo 6'da görüleceği üzere aşamalı regresyon analizinde yenilikçi okul ölçeği toplam puanını manidar düzeyde yordayan niyet bakımından hazır olma, duygusal hazır olma ve bilişsel hazır olma değişkenleri aşamalı regresyon analizi sürecinde işlem görmüştür. Niyet bakımından hazır olma, yenilikçi okul ölçeği toplam puanına ilişkin varyansın %74'ünü açıklamaktadır [$F_{(1,589)}=1652.059$; $p<0.001$]. Duygusal hazır olma alt boyutunun analize eklenmesi ile birlikte yenilikçi okul ölçeği toplam puanına ilişkin açıklanan toplam varyans %76'ya çıkmıştır [$F_{(2,588)}=922.920$; $p<0.001$]. Bilişsel hazır olma alt boyutunun da analize eklenmesi ile birlikte yenilikçi okul ölçeği toplam puanına ilişkin açıklanan toplam varyans %77'ye çıkmıştır [$F_{(3,587)}=645.246$; $p<0.001$]. Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde yenilikçi okul ölçeği toplam puanını birinci sırada niyet bakımından hazır olma alt boyutunun ($\beta=.58$), ikinci sırada duygusal hazır olma alt boyutunun ($\beta=.19$), üçüncü sırada bilişsel hazır olma alt boyutunun ($\beta=.18$) manidar olarak yordadıkları görülmüştür. Bulunan R² değerinin (R²=.77) büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Pendik ve Tuzla ilçelerinde görev yapmakta olan 591 öğretmenin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile okullarının yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin, değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Değişimi başarıyla gerçekleştirmek örgütlerin faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmelerinin ve böylece varlıklarını devam ettirmelerinin en önemli şartlarından biridir (Kondakçı ve diğerleri., 2010). Bu konuda Weiner (2009)'da değişime hazır olma düzeyi yüksek olan bireylerin değişim sürecini başlatmalarının, değişim için diğerlerine göre daha çok çaba göstermelerinin ve bu süreçte karşılaşılan engeller karşısında diğerlerine kıyasla daha mücadeleci olmalarının çok daha

muhtemel olacağını ifade etmiştir. Bu açıdan bireylerin vizyonunu genişleterek değişimin önünü açan eğitimin verildiği yerler olan okulların (Tezcan, 1998) değişimi yönlendirmede ve bireyleri durağanlıktan uzaklaştırarak yeniliğe açık hale getirmede önemi ve rolü büyüktür. Ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde öğretmenlerin, değişime hazır olma ölçeğinin alt boyutlarından en yüksek düzeyde “duygusal hazır olma” alt boyutuna, en düşük düzeyde ise “niyet bakımından hazır olma” alt boyutuna katıldıkları görülmüştür. Benzer bir araştırmasında Gılıç (2015)’ta bu araştırmanın bulgusunu kısmen destekler nitelikte öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin ölçeğin en az düzeyde katıldıklarını alt boyutun niyet bakımından hazır olma alt boyutu olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerinin değişime hazır olma düzeyleri ile algılanan örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Zayim (2010)’de niyet boyutuyla ilgili olarak bu araştırmanın bulgusunu destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Ancak bu araştırmanın bulgusundan farklı olarak Gılıç (2015) öğretmenlerin en çok katıldıkları alt boyutun bilişsel hazır olma olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin değişime yönelik niyet bakımından hazır olmalarının düşük düzeyde iken duygusal hazırlıklarının en yüksek düzeyde olmasının altında düşünce ve duyu aşamasındaki bir olgunun eyleme geçirilmesinde gerekli olan çabadan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Zira duygusal olarak istenilen bir durumu gerçekleştirmek belirli bir eylemde bulunmayı gerektirir ve bu da birçok kişi için zor bir süreç olarak görülmektedir. Ayrıca Weiner (2009) ve Wanberg ve Banas (2000) değişime yönelik hazır olma düzeyi yüksek olan bireylerin değişim sürecini başlatma ve sürdürme konusunda daha ısrarcı olduklarını ve bu süreçte karşılaşılan güçlükler konusunda daha dirayetli olduklarını belirtmiştir. Bu bilgilerden hareketle öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olması okullar için olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Nitekim Aydoğan (2007)’da yaptığı araştırmasında öğretmenlerin değişim sürecinde görüşlerinin alınmasının onların değişime istekli olmalarını desteklediğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan öğretmenlerin okullarının yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde öğretmenlerin yenilikçi okul ölçeğinin alt boyutlarından en yüksek düzeyde örgütsel engeller alt boyutuna katıldıkları en az ise yenilikçi atmosfer alt boyutuna katıldıkları görülmüştür. Bu bilgilerden hareketle öğretmenlerin okulların mevcut yasal düzenlemelerden ve alışılmış kurumsal uygulamalardan kaynaklı olarak yeniliklere direnç gösterebileceği düşünülmektedir. Nitekim yenilikçi atmosfer alt boyutunun da öğretmenlerin en az katıldıkları alt boyut olması bu durumu destekler niteliktedir. Benzer bir araştırmasında Bodur (2019)’da bu araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte öğretmenlerin okullarının yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının yüksek sayılabilecek bir düzeyde olduğunu bulmuştur. Ancak bu araştırmadan farklı olarak yenilikçi atmosfer alt boyutuna öğretmenlerin yüksek düzeyde katıldıklarını bulmuştur. Bu farklılığında araştırmaların yapıldığı örneklerin kendine özgü özelliklerinden ileri geldiği düşünülmektedir. Nitekim her şehir ve okul farklı sosyo-kültürel özelliklere sahiptir ve bu durumun okul üyelerine yansımaları da kaçınılmaz olarak

farklı olacaktır. Öte yandan öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ve okulların yenilikçilik düzeyleri ile ilgili araştırmasında Hatipler (2014)'de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime ve yenileşmeye daha olumlu yaklaşmakta olduklarını ve bu alandaki gelişmelere karşı daha açık tutuma sahip oldukları ifade etmiştir. Bir örgütün etkililiğini arttırmak, mevcut durumundan gelecekte hedeflediği istenilen duruma ilerlemesini (Lunenburg, 2010) ve yeni fikirleri ve uygulamaları öğrenmesini sağlamak (Fullan, 1992) için değişimin de ötesinde yenileşmenin benimsenmesi gerekmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin okullarının yenilikçilik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan aşamalı regresyon analizleri sonucunda yenilikçi okul ölçeği toplam puanını ve yenilikçi okul ölçeğinin yönetsel destek alt boyutunu değişime hazır olma ölçeğinin niyet bakımından hazır olma, bilişsel hazır olma ve duygusal hazır olma alt boyutlarının tümünü anlamlı bir düzeyde yordadığı bulunmuştur. Benzer bir araştırmasında Damanpour (2017)'da değişime karşı yönetsel tutum ile örgütsel inovasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Ayrıca yenilikçi okul ölçeğinin yenilikçi atmosfer ve örgütsel engeller alt boyutlarını ise değişime hazır olma ölçeğinin niyet bakımından hazır olma ve duygusal hazır olma alt boyutlarının anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Yenilikçi atmosfer ve örgütsel engeller alt boyutları örgüt üyeleri tarafından örgüt ikliminin çok çarpıcı bir şekilde hissedilebilecek unsurlarındandır. Örgüt iklimi kavramı genel olarak normlar, değerler, sosyal etkileşimler ve örgütsel süreçlerle ilgili olan ve okul yaşamının niteliğini ve karakterini ifade etmektedir (Freiberg, 1999). Bu bilgilerden hareketle niyet bakımından hazır olmanın ve duygusal hazır olmanın bu değişkenlerin anlamlı bir yordayıcısı olması oldukça anlamlıdır.

Sonuç olarak; (i) öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri yüksektir; (ii) öğretmenlerin okullarının yenilikçilik düzeylerine ilişkin algıları yüksektir; (iii) değişime hazır olma ölçeğinin niyet bakımından hazır olma, bilişsel hazır olma ve duygusal hazır olma alt boyutları yenilikçi okul ölçeğinin yönetsel destek alt boyutunu anlamlı bir düzeyde yordamaktadır; (iv) değişime hazır olma ölçeğinin niyet bakımından hazır olma ve duygusal hazır olma alt boyutları yenilikçi okul ölçeğinin yenilikçi atmosfer ve örgütsel engeller alt boyutlarını anlamlı bir düzeyde yordamaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan ve mevcut araştırmanın sınırlılıklarından hareketle araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir; (i) bu araştırma Türkiye'nin en büyük ilinde yapılmıştır, benzer bir araştırma farklı yerleşim yerlerinde yapılabilir ve böylece değişik yerlerde görev yapmakta olan öğretmenlerden elde edilen bulgular karşılaştırılabilir; (ii) araştırma verileri öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır, yapılacak yeni araştırmalarda nitel ya da karma araştırma yöntemleri kullanılarak araştırma konusu hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olunabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara yönelik olarak da şu öneriler geliştirilebilir; (i) öğretmenlerin değişime hazır olmasını sağlamak ve yenilikleri takip ederek

okullarında uygulayabilmeleri için okul müdürlerine değişime liderlik etmeleri hususunda hizmet içi eğitimler verilebilir; (ii) araştırmada okulların yenilikçiliğinin önündeki engeller oldukça yüksek bulunmuştur. Hem okul idaresi hem de öğretmenler yenilikçiliğin önündeki örgütsel engelleri kaldırmak ve yeniliğe açık bir örgüt kültürü yaratmak için birlikte hareket etmelidir; (iii) bunun içinde okul üyeleri arasında güvenin, işbirliğinin ve açık bir iletişimin olduğu örgüt yapısı oluşturulmalıdır; (iv) her alanda olduğu gibi eğitim alanında da dijitalleşmenin etkileri çok fazla görülmektedir ve araştırma sonuçları öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere dijital eğitim araçlarını kullanabilecekleri platformları sunarak öğrencilerin daha nitelikli eğitim hizmeti almasını sağlamalıdır; (v) eğitim bir toplumun kalkınmasında önemli bir yere sahiptir, bu bağlamda çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitim sisteminde yeniliği sağlayan ve değişimi kolaylaştıran (bürokratik engellerin kaldırılması, proje ve iş birliği gibi etkinliklerin hızla yapılması sağlayan) yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Along with the effects of the globalization process in the world, the nations that are physically away from each other have become closer (Caselli and Gilardoni, 2018; Ceglowski, 2000). This process has brought about changes in social life depending on both the development of technology and the rapid spread of science (Gunter and Van der Hoeven, 2004). In this regard, one of the systems affected by these change processes is education.

As in education systems all around the world, a renewal has been needed in the Turkish education system along with the effects of globalization, and since 2005 a transition to an innovative educational philosophy prevailed by the constructivist understanding has been made. In the Turkish education system, students are at the center of teaching practices; whereas the teacher is a mentor, a guide, in a short, in the duty of "a lighthouse that allows ships to find their route" (Akınoğlu, 2005; Çeliköz and Erişen, 2017; Özdemir, 2014). Undoubtedly, the basis of the formation of these processes is the fact that educational systems are open to change. For this reason, the Ministry of National Education, which is the main institution conducting the administration of the Turkish education system constantly organizes courses, workshops, seminars, congresses, and councils for the self-development, change and renewal of education in the triangle of teachers, students and parents, and strives to keep up to date in the education system parallel with globalization.

In the globalizing world, we live in a time period where cultural ties between societies increase, they get to know each other more closely and exchange information mutually (Norris, 2000; Urry, 2012). In today's world, where we express that education is open to development, it is of importance to investigate how skillful teachers are at keeping up with the change processes, and at the same time how and under what conditions schools can renew themselves to be included in these change processes.

Teachers' Level of Readiness for Change

In general, the process of change can be expressed as all changes in the temporospatial domain, such as the change of wind's direction. In this perspective, change is an indispensable and inevitable phenomenon for society and organizations. Today, the value of knowledge, the main determinant of

change processes, is constantly increasing and this situation influences all social structures (Helvacı, 2005). Considering that schools are at the focus of change in the education system and that it is aimed to increase the success of the students on the basis of the change practices, the willingness and efficiency of teachers is thought to be of importance in achieving the success of change processes (Çalık, Koşar, Kılınç and Er, 2013; Niemi, 2002;).

The successful realization of change processes in educational institutions is closely related to teachers' attitudes and behaviors towards change processes. Therefore, it is valuable to know whether teachers are ready for change processes before starting change practices, in terms of preventing possible resistance situations as well as conducting planning, implementation and evaluation studies according to teachers' readiness levels (Levent, 2016).

It can sometimes take a long and difficult process for schools, and teachers, stakeholders of schools, to keep up with change processes and innovations. Considering that change causes organizations to differ in a planned or sudden way in terms of their structure, functioning or processes, it may be seen natural for working individuals to be biased and concerned about change processes (Çalık et. al., 2013). The main obstacles in the implementation of change processes in schools as educational organizations include: a) teachers are not sufficiently informed about change, b) teachers do not have the competence to be able to implement change processes, c) teachers do not have the materials to be able to implement innovations in change processes, d) the conditions in the education system are not fully mature, e) Education administrators are ineffective (Westhuizen and Theron, 1996). From this perspective, Nickerson (2010) stated that the fact that the uncertainty brought by the change processes in organizations creates panic in working people may be an important reason for resisting the change processes.

Although it seems technically simple to achieve change in the education system in terms of planning, it accommodates a very complicated and difficult process because its field of implementation is a social area (Fullan, 2007). Helvacı (2009), in his study on the change processes occurring in educational organizations, listed the factors preventing change in schools based on teachers opinions as following: financial and physical impossibilities of schools; school administrators' ineffectiveness, unwillingness to change and lack of leadership skills; indifference of parents; teachers' resistance to change, avoidance of innovation and lack of motivation; bureaucratic reasons and unplanned program changes.

Innovative Schools

The change in the characteristic of education and varying expectations for educational institutions ensured the fact that the needs of educational institutions differed compared to previous years. In this respect, in today's world, where the rate of change in knowledge is ever increasing, one of the foremost needs of educational institutions is innovativeness (Yaşar, 2020). Innovative schools can be

defined as an institution that shows a tendency to be open to innovation, change and development, and that adopts new ideas, practices, teaching principles and methods, teaching technologies and a lifelong learning approach (Darling-Hammond, 2019; Kocasaraç, 2018).

In innovative schools, various benefits are provided for the success of the school such as new opportunities, changes, adapting to the changing environment and gaining value. These benefits were expressed by Naktiyok (2007) as follows:

- Innovative schools are learning organizations. In this line, ideas and knowledge sharing are provided and encouraged in innovative schools, and individuals are directed to learn.
- Innovation enables individuals to get excited and develop their skills through being the creator of a new product or process.
- Innovative schools encourage learning, exploring, gaining experience for personal and professional development, collaborating and trying again after failure.
- Innovation enables the formation of an organization with high performance and the rearrangement of a new environment.

The Relationship Between Teachers' Readiness for Change and the Innovativeness Levels of Schools

Innovative organizations differ from other organizations due to their certain characteristics. First of all, these organizations have a flexible organizational structure. The flexible structure is important in these organizations in terms of the emergence of new ideas, developing new products and services, supporting the creativity of individuals, contributing to organizational decisions and practices and the process, and creating a system where members of the organization are valued. This flexible structure is derived from the fact that the organization has the characteristics of a free-thinking environment, a dynamic team, a coordinated work environment and an open, reliable and motivating organizational climate (Karabulut, 2015).

The presence of teachers in educational institutions who have a broad world perspective, who are innovative, open to new experiences, open-minded, risk taker, and supporting these teachers also determine the innovativeness course of schools. It can be said that the teachers in these schools have characteristics such as being dynamic, imaginative, collaborative, highly creative, adaptable, and flexible, and having willingness for innovation (Çekmecelioğlu, 2002; Giles and Hargreaves, 2006; Riveras-León and Tomàs-Folch, 2020). At the same time, teachers play an important role on the formation of the innovative atmosphere with their abilities to communicate effectively and use technology and attributes of being socially active, visionary, role model and giving emphasis on their own development and education (Saraç, 2019).

The involvement of teachers in the process is among the main characteristics of innovative schools. In this context, in the design and implementation of the innovation steps, the needs of teachers should be taken into account, their opinions and thoughts should be resorted and their participation should be ensured. Teachers need to be reconciled with innovations and ready for the change. Because it is of importance to follow technological developments and innovations to meet the constantly changing profile and needs of students. Teachers should have the capacity and idea to bring innovation demand identifying the missing or need to be renewed issues such as teaching methods techniques and curriculum. Besides, they should be aware that creating an innovative climate in the school will positively affect the success of students. For this purpose, first the change needs of teachers should be determined and they should be informed about the change. The importance of change process in terms of organizational goals and the school should be instilled to teachers. It should be made teachers comprehend the importance of change process in terms of organizational goals and the school. Teachers should have the capacity and knowledge to manage planned or spontaneously occurring changes (Beycioğlu and Aslan, 2010).

Aim of the Study

The present study aims to investigate the relationship between teachers' levels of readiness for change and the innovativeness levels of schools. In line with this aim, the answers to the following questions were sought

1. What are the levels of teachers' readiness for change?
2. What are the innovativeness levels of schools according to teacher perceptions?
3. Is there a significant relationship between teachers' levels of readiness for change and the innovativeness levels of schools?
4. Is the level of teachers' readiness for change a significant predictor of the innovativeness level of schools?

Method

The study which examines the relationship between teachers' level of readiness for change and the innovativeness levels of schools, was designed as the correlational survey model, one of the quantitative research models. Correlational survey models are research models that aim to determine the existence and/or degree of co-variance between two or more variables (Karasar, 2010).

Population and Sample

The population of the research consisted of 9741 teachers working in Pendik and Tuzla districts of Istanbul Province in the 2020-2021 academic year. Yazicioglu and Erdogan (2004, p. 50) reported that for a sample to represent the population of 5000-10000 people, with a 5% error rate in the sampling

determination table, the sample size with a range of 357-370 people was sufficient. However, in the present study, more data were collected considering possible data losses. A total of 591 teachers selected from the population using the simple random sampling method comprised the study sample. The personal information of the participants is presented in Table 1.

Table 1. *Frequency and percentage values of personal information*

Demographic Variable	Groups	Frequency (f)	Percentage (%)
Gender	Female	302	51
	Male	289	49
	Total	591	100
Professional seniority	0-5 years	60	10
	6-10 years	109	18
	11-15 years	114	20
	16-20 years	113	19
	21 years or more	195	33
	Total	591	100
Graduation	Associate & Undergraduate degree	513	87
	Postgraduate degree	78	13
	Total	591	100
Level of Education to Work	Primary school	205	35
	Secondary school	222	38
	High school	164	28
	Total	591	100

As seen in Table 1, there were a total of 591 teachers in the sample group, of which 302 (51%) were female and 289 (49%) were male. Of the teachers participating in the study, years of professional experience were 0-5 years 60 participants (10%), 6-10 years 109 participants (18%), 11-15 years 114 participants (20%), 16-20 years 113 participants (19%) and 21 years or more 195 participants (33%). There were 513 (87%) participants with the associate and undergraduate degree and 78 (13%) participants with the postgraduate degree. Of the teachers, 205 (35%) worked in primary schools, 222 (38%) in secondary schools and 164 (28%) in high schools.

Data Collection Tools

The data collection tool consisted of three sections. In the first section, there were questions to elicit the personal information of the participants. The second and third sections included the "Readiness for Change Scale" developed by Kondakçı, Zayim and Çalışkan (2010) and the "Innovative School Scale" developed by Aslan and Kesik (2016).

Readiness for change scale: In the Readiness for Change Scale, which measures teachers' level of readiness for change, there are three sub-dimensions, namely cognitive readiness, emotional readiness, and intentional readiness, and a total of 12 items. The total variance explained by the three sub-

dimensions of the scale prepared in the 5-point Likert-type was 64.58%. The Cronbach reliability coefficient was found to be 0.87 for the cognitive dimension, .75 for the emotional dimension and .90 for the intentional dimension. It was stated that the Cronbach Alpha reliability coefficient for the entire scale was .85 (Kondakçı, Zayim and Çalışkan, 2013).

Innovative school scale: In the Innovative School Scale, which aims to measure the innovativeness capacity (levels) of schools, there are 3 sub-dimensions named innovative atmosphere, administrative support and organizational impediments, and a total of 19 items. The total variance explained by the three sub-dimensions of the scale prepared in the 5-point Likert-type was 62.70%. It was reported that the reliability coefficient was .91 for the administrative support dimension, .90 for the innovative atmosphere dimension, .79 for the organizational impediments dimension and .85 for the entire scale (Aslan and Kesik, 2016).

Statistical Methods and Data Analysis

The data were collected by sending the link of the online form containing the data collection tools to the voluntarily participating teachers by the researchers. The data belonging to 591 scales completed by the participants via the link sent were included in the analysis. The collected data were analyzed using the SPSS 25.0 software. Before conducting the analysis, it was examined whether the data met the unidimensional and multidimensional normality assumptions. George and Mallery (2003) stated that in the case that the skewness and kurtosis coefficients are in the range of ± 2 , the distribution of the data meets the assumption of normality. Based on this information, the skewness and kurtosis values and Q-Q graphs of the data were examined and it was concluded that the scores of cognitive readiness (-.26 to -.19), emotional readiness (-.30 to -.05), intentional readiness (-.38 to -.26), readiness for change (total score of the scale) (-.40 to -.21), administrative support (-.62 to -.10), innovative atmosphere (-.11 to -.59), organizational impediments (-.04 to -.48) and innovative school (total score of the scale) (-.21 to -.48) were within the limits of normal distribution. In addition, it was observed that the expected and actual values of the data were distributed close to a line with a slope of 45 degrees in the created Q-Q charts, which indicated that the distribution of the data can be considered as normal (Can, 2014). Since the data were analyzed using multivariate analyses, it was also investigated whether there was a multicollinearity problem between the variables. For this purpose, the correlation values among the variables were examined. The correlation between the predictor variables above .80 indicates that there may be a multicollinearity problem, and above .90 indicates that there may be a significant multicollinearity problem (Büyüköztürk, 2011). Based on this, no multicollinearity problem was detected between sub-dimensions in terms of the data collected in this study, as seen in Table 1. In all analyses, the significance of the difference between the means was tested at the .05 level. In the interpretation of the arithmetic mean of the data, the ranges were evaluated as "very low" (1.00-1.79), "low" (1.80-2.59), "moderate" (2.60-3.39), "high" (3.40-4.19) and "very high" (4.20-5.00). The correlation

coefficient of .00-.30 range was regarded as low, .31-.70 range as "moderate" and .71-1.00 as "high" while interpreting the correlation analysis results (Büyüköztürk, 2011). Descriptive statistics, correlation and stepwise regression analysis were used in the analysis of the data.

Ethical Permissions of Research

This study complied with all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive." None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out. This research was carried out with the ethical approval of the Marmara University Institute of Educational Sciences Research and Publication Ethics Committee.

Ethics committee permission information:

Name of the committee that made the ethical evaluation= Marmara University Institute of Educational Sciences Research and Publication Ethics Committee

Date of ethical evaluation decision=26.02.2021

Ethics assessment document number = 2021-2-20

Results

The arithmetic mean, standard deviation, skewness, and kurtosis values of the sub-dimension scores of the scales used in the study as well as the correlations between the sub-dimension scores of the scales are presented in Table 2.

Tablo 2. *The descriptive statistics and correlation analysis results of the variables*

	Skewness	Kurtosis	\bar{x}	Sd	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Cognitive Readiness	-,26	-,19	3,72	,66	1							
2. Emotional Readiness	-,30	-,05	3,88	,57	.63**	1						
3. Intentional Readiness	-,38	-,26	3,70	,76	.84**	.69**	1					
4. Readiness for Change	-,40	-,21	3,75	,62	.92**	.80**	.96**	1				
5. Administrative Support	-,62	-,10	3,96	,69	.83**	.69**	.88**	.90**	1			
6. Innovative Atmosphere	-,11	-,59	3,91	,61	.62**	.58**	.71**	.71**	.66**	1		
7. Organizational Impediment	-,04	-,48	4,16	,46	.65**	.63**	.73**	.75**	.70**	.84**	1	
8. Innovative School	-,21	-,48	4,00	,53	.78**	.70**	.86**	.87**	.88**	.92**	.92**	1

*p<.05, **p<.001; N=591

The examination of Table 2 reveals that of the teachers participated in the study, the levels of readiness for change (scale total) (\bar{x} =3.75), cognitive readiness (\bar{x} =3.72), emotional readiness (\bar{x} =3.88) and intentional readiness (\bar{x} =3.70) were high. Similarly, the teachers' perceptions of their school's innovativeness levels (the scale total) (\bar{x} =4.00), administrative support perceptions (\bar{x} =3.96), innovative atmosphere perceptions (\bar{x} =3.91) and organizational impediment perceptions (\bar{x} =4.16) were also found to be high.

It was detected according to the correlation analysis results that; there was a positive, high and significant correlation between cognitive readiness and administrative support ($r=.83$; $p<.001$); positive, moderate and significant correlation between cognitive readiness and innovative atmosphere ($r=.62$; $p<.001$); a positive, moderate and significant correlation between cognitive readiness and organizational impediments ($r=.65$; $p<.001$); a positive, high and significant correlation between cognitive readiness and innovative school (the scale total score) ($r=.78$; $p<.001$); a positive, moderate and significant correlation between emotional readiness and administrative support ($r=.69$; $p<.001$); a positive, moderate and significant correlation between emotional readiness and innovative atmosphere ($r=.58$; $p<.001$); a positive, moderate and significant correlation between emotional readiness and organizational impediments ($r=.63$; $p<.001$); a positive, high and significant correlation ($r=.70$; $p<.001$) between emotional readiness and innovative school (the scale total score); a positive, high and significant correlation between intentional readiness and administrative support ($r=.88$; $p<.001$); a positive, high and significant correlation between intentional readiness and innovative atmosphere ($r=.71$; $p<.001$); a positive, high and significant correlation between intentional readiness and organizational impediments ($r=.73$; $p<.001$); a positive, high and significant correlation between intentional readiness and innovative school (the total scale) ($r=.86$; $p<.001$); a positive, high and significant correlation between readiness for change (the scale total score) and administrative support ($r=.90$; $p<.001$); a positive, high and significant correlation between readiness for change (the scale total score) and innovative atmosphere ($r=.71$; $p<.001$); a positive, high and significant correlation between readiness for change (the scale total score) and organizational impediments ($r=.75$; $p<.001$); a positive, high and significant correlation between readiness for change (the scale total score) and innovative school (the scale total score) ($r=.87$; $p<.001$).

The stepwise multiple regression analysis was used to examine the predictive power of the correlation between the predictor and predicted variables that had a significant relationship between them.

The stepwise regression analysis performed on the administrative support variable, the first sub-dimension of the innovative school scale, are presented in Table 3.

Table 3. *The results of the stepwise regression analysis for the prediction of the administrative support sub-dimension score*

Model	B	SE	β	t	p	R	R ²	F	p
1.(constant)	.990	.067		14.720	.000				
Intentional R.	.803	.018	.880	45.062	.000	.880	.775	2030.593	.000
2.(constant)	.671	.072		9.275	.000				
Intentional R.	.571	.031	.626	18.602	.000				
Cognitive R.	.317	.035	.303	9.019	.000	.896	.802	1194.445	.000
3.(constant)	.395	.090		4.392	.000				
Intentional R.	.506	.033	.556	15.494	.000				
Cognitive R.	.296	.035	.284	8.541					
Emotional R.	.152	.030	.126	5.005	.000	.900	.811	837.211	.000

The ANOVA table for the stepwise regression analysis indicated that the described regression model was statistically significant. As can be seen in Table 3, since the stepwise regression analysis significantly predicted the administrative support sub-dimension of the innovative school scale, the variables of intentional readiness, cognitive readiness and emotional readiness were included in the stepwise regression analysis process. The intentional readiness sub-dimension explained 78% of the total variance regarding the administrative support [$F_{(1,589)}=2,030.593$; $p<0.001$]. With the addition of the cognitive readiness sub-dimension to the analysis, the total variance explained increased to 80% [$F_{(2,588)}=1,194.445$; $p<0.001$]. After adding the emotional readiness sub-dimension to the regression, the total variance explained for the administrative support sub-dimension reached to 81% [$F_{(3,587)}= 837.211$; $p<0.001$]. It was seen in the examination of the standardized regression coefficients that the intentional readiness sub-dimension ($\beta =.56$) ranked first in predicting the administrative support sub-dimension, followed by the cognitive readiness ($\beta=.28$) and emotional readiness ($\beta=.13$) sub-dimensions, respectively. According to Cohen (1988, as cited in Özsoy and Özsoy, 2013, p. 339), the effect size (R^2) are considered to be small at the value of .0196, medium at .1300, and large at .2600. Thus, it could be said that the R^2 value of .81 obtained in the analysis had a large effect size.

Table 4 shows the stepwise regression analysis of the innovative atmosphere variable, which is the second sub-dimension of the innovative school scale

Table 4. *The results of the stepwise regression analysis for the prediction of the innovative atmosphere sub-dimension score*

Model	B	SE	β	t	p	R	R^2	F	p
1.(constant)	1.818	.88		20.597	.000				
Intentional R.	.564	.023	.705	24.128	.000	.705	.497	582.141	.000
2.(constant)	1.435	.120		11.970	.000				
Intentional R.	.462	.032	.577	14.492	.000				
Emotional R.	.196	.042	.185	4.634	.000	.717	.515	311.926	.000

The ANOVA table for the stepwise regression analysis indicated that the described regression model was statistically significant. As it can be seen in Table 4, since the innovative school scale did not significantly predict the innovative atmosphere sub-dimension, the cognitive readiness was not included in the stepwise regression analysis, and the intentional readiness and emotional readiness variables were analyzed. The intentional readiness sub-dimension explained 50% of the variance in the innovative atmosphere sub-dimension [$F_{(1,589)}=582.141$; $p<0.001$]. With the addition of the emotional readiness sub-dimension to the analysis, the total variance explained for the innovative atmosphere sub-dimension increased to 52% [$F_{(2,588)}=311.926$; $p<0.001$]. It can be stated that the R^2 value (.52) obtained had a large effect size.

The stepwise regression analysis of the organizational impediments variable, which is the third sub-dimension of the innovative school scale, are shown in Table 5.

Table 5. *The results of the stepwise regression analysis for the prediction of the organizational impediments sub-dimension score*

Model	B	SE	β	t	p	R	R ²	F	p
1.(constant)	2.504	.065		38.696	.000				
Intentional R.	.446	.017	.732	26.040	.000	.732	.535	678.063	.000
2.(constant)	2.144	.087		24.689	.000				
Intentional R.	.350	.023	.574	15.169	.000				
Emotional R.	.184	.031	.227	6.011	.000	.750	.562	377.314	.000

According to the ANOVA table, the described regression model was statistically significant. As it can be seen in Table 5, since the innovative school scale did not significantly predict the organizational impediments sub-dimension, the cognitive readiness was not included in the stepwise regression analysis, whereas intentional readiness and emotional readiness variables were analyzed. The intentional readiness sub-dimension explained 54% of the variance in the organizational impediments [F_(1,589)=678.063; p<0.001]. With the addition of the emotional readiness sub-dimension to the regression, the total variance explained for the organizational impediments sub-dimension increased to 56% [F_(2,588)=377.314; p<0.001]. The R² value (.56) obtained in the stepwise regression can be said to have a large effect size.

The stepwise regression analysis performed for the overall innovative school scale is presented in Table 6.

Table 6. *The results of the stepwise regression analysis for the prediction of the innovative school scale total score*

Model	B	SE	β	t	p	R	R ²	F	p
1.(constant)	1.773	.056		31.694	.000				
Intentional R.	.602	.015	.859	40.646	.000	.859	.737	1652.059	.000
2.(constant)	1.406	.074		18.951	.000				
Intentional R.	.504	.020	.719	25.571	.000				
Emotional R.	.188	.026	.202	7.188	.000	.871	.758	922.920	.000
3.(constant)	1.293	.077		16.872	.000				
Intentional R.	.409	.028	.583	14.675	.000				
Emotional R.	.174	.026	.186	6.702					
Cognitive R.	.140	.030	.175	4.741	.000	.876	.767	645.246	.000

The ANOVA table for the stepwise regression analysis showed that the described regression model was statistically significant. As can be seen in Table 6, the intentional readiness, emotional readiness and cognitive readiness variables, which significantly predicted the innovative school scale total score, were analyzed in the stepwise regression. The intentional readiness sub-dimension explained 74% of the variance in the innovative school scale total score [F_(1,589)=1,652.059; p<0.001]. With the addition of the emotional readiness sub-dimension to the analysis, the total variance explained for the innovative school scale total score increased to 76% [F_(2,588)=922.920; p<0.001]. It was found with the inclusion of the cognitive readiness sub-dimension in the regression that the total variance explained for the innovative school scale total score increased to 77% [F_(3,587)=645.246; p<0.001]. The examination of

the standardized regression coefficients revealed that the predictions made by all three sub-dimensions of the readiness for change scale were significant and the intentional readiness sub-dimension ($\beta = .58$) ranked first in predicting the innovative school scale total score, followed by the emotional readiness ($\beta = .19$) and the cognitive readiness ($\beta = .18$) sub-dimensions, respectively. It can be pronounced that the R^2 value (.77) obtained in the stepwise regression had a large effect size.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In the present study, the relationship between teachers' readiness for change and their schools' innovativeness levels was investigated based on the opinions of 591 teachers working in Pendik and Tuzla district of Istanbul in the 2020-2021 academic year.

The study results indicated that the teachers' level of readiness for change was high. Successful achievement of the change is one of the most important conditions for organizations to carry out their activities in a healthy way, and thus to continue their existence (Kondakçı, Zayim and Çalışkan, 2013). Regarding this issue, Weiner (2009) stated that individuals with a high level of readiness for change would be much more likely to initiate the change process, make more effort for the change, and be more contentious in the face of impediments encountered in this process, compared to others. From this perspective, schools, the places where education is given that open the way for change by expanding the vision of individuals, have a great importance and role in directing change and making individuals open to innovation by removing them from passivity (Tezcan, 1998). When the sub-dimensions of the readiness for change scale is examined, it was seen that the teachers' level of "emotional readiness" sub-dimension was highest, and the "intentional readiness" sub-dimension was lowest level. In a similar study, Gılıç (2015) found that teachers' level of readiness for change was high, and their intentional readiness level was low, which partially supported the results obtained in the present study. In the study which examined the relationship between teachers' level of readiness for change and perceived organizational trust, the results Zayim (2010) reached in terms of the intentional sub-dimension also supported the results of the present study. However, unlike our results, Gılıç (2015) determined that the teachers' level of cognitive readiness was highest among three sub-dimensions. It is considered that under the fact that the teachers' level of intentional readiness for change was low, while their emotional readiness was high can be due to the effort required to put a phenomenon in the stage of thought and emotion into action. Because fulfilling an emotionally desired situation requires taking a certain action, which is seen as a difficult process for many people. In addition, Weiner (2009) and Wanberg and Banas (2000) stated that individuals with a high level of readiness for change were more insistent on initiating and maintaining the change process and are more astute about the difficulties encountered in this process. In the light of this information, the high level of teachers' readiness for change can be considered as a positive aspect for schools. Furthermore, in the study conducted by Aydoğan (2007), it

was revealed that asking the opinions of teachers in the change process supported their willingness to change.

It was determined in this study that the teachers' perceptions for their school's innovativeness level were high. When the sub-dimensions of innovative school scale were examined, it was seen that the teachers agreed with the organizational impediments sub-dimension at the highest level while the innovative atmosphere sub-dimension at the lowest level. From this point of view, it is thought that teachers may resist innovations due to existing legal regulations and ordinary institutional practices in schools. As a matter of fact, this situation is also supported by the fact that the innovative atmosphere sub-dimension was the sub-dimension the teachers least agreed. In a similar study, Bodur (2019) found that teachers' perceptions of their school's innovativeness level were high, which supports the results of the present study. However, unlike the results obtained in the present study, she found that teachers agreed with the innovative atmosphere sub-dimension at a high level. This difference is considered to be due to the unique characteristics of the samples in which the studies were conducted. Because each city and school has distinct socio-cultural characteristics, whose reflection on members of the school will inevitably be different. On the other hand, in the study conducted on the level of teachers' readiness for change and the innovativeness of schools, Hatipler (2014) expressed that teachers working in primary schools approached more positively to the organizational change and innovation and had a more open attitude towards developments in this area. An organization needs to adopt innovation beyond change to increase its effectiveness and enable that it progresses from the current state to the state it aims in the future (Lunenburg, 2010) and that it learns new ideas and practices (Fullan, 1992).

In the present study, the effect of the teachers' readiness for change on the innovativeness levels of their schools was investigated. The stepwise regression analysis results revealed that the innovative school scale total score and the administrative support sub-dimension of the innovative school scale were significantly predicted by the intentional readiness, cognitive readiness and emotional readiness sub-dimensions of the readiness for change scale. In a similar study, Damanpour (2017) determined that there was a significant relationship between administrative attitude towards change and organizational innovation. In addition, it was found that the innovative atmosphere and organizational impediments sub-dimensions of the innovative school scale were significantly predicted by the intentional readiness and emotional readiness sub-dimensions of the readiness for change scale. The innovative atmosphere and organizational impediments sub-dimensions are among the elements of the organizational climate that can be felt very strikingly by the members of the organization. The concept of organizational climate, which expresses the characteristics and character of school life, is generally related to norms, values, social interactions, and organizational processes (Freiberg, 1999). Based on this information, it is quite meaningful that the intentional readiness and emotional readiness sub-dimensions are significant predictors of these variables.

In conclusion; (i) the teachers' readiness for change was high; (ii) the teachers' perceptions towards their school's innovativeness level were high; (iii) intentional readiness, cognitive readiness, and emotional readiness sub-dimensions of the readiness for change scale significantly predicted the administrative support sub-dimensions of the innovative school scale; (iv) the intentional readiness and emotional readiness sub-dimensions of the readiness for change scale significantly predicted the innovative atmosphere and organizational impediments sub-dimensions of the innovative school scale.

Based on the conclusions made and the limitations of the study, the following suggestions can be made to researchers for future studies in this area: (i) the present study was carried out in the most populated city of Turkey, a similar research can be conducted in different cities, and thus the results obtained from teachers working in those districts can be compared; (ii) the research data obtained in this study were limited to the teachers' responses to the measurement tools; more in-depth knowledge about the research topic can be gained by using qualitative or mixed research methods in the future studies to be conducted. In line with the results outlined, the following suggestions can be developed for teachers and school administrators: (i) the school administrators can be given in-service training on leading to the change in order to ensure that the teachers are ready for change and that they follow and implement innovations in their schools; (ii) the study results revealed that the impediments to the innovativeness of schools were found to be quite high. Both school administrators and teachers should act collaboratively to remove organizational impediments to innovation and to create an organizational culture open to innovation; (iii) for this purpose, an organizational structure should be established where there is trust, cooperation and open communication among school members; (iv) the effects of digitalization in the field of education, as in every field, are seen very much and the results of the research have revealed that teachers' level of readiness for change is high, so the Ministry of National Education should provide teachers with platforms where they can use digital education tools and ensure that students receive more qualified education services; (v) education has an important place in the development of a society, in this context, it is necessary to make legal arrangements that provide innovation in the education system and facilitate change (removal of bureaucratic obstacles, rapid implementation of activities such as projects and cooperation) in order to raise individuals with the qualifications required by the current age.

Kaynakça

- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45.
- Aslan, H. & Kesik, F. (2016). Yenilikçi okul ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 463-482.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişim süreci ve okul personeli. *GAU Journal of Social and Applied Sciences*, 3 (5), 13-24.
- Beycioğlu, K. & Aslan, M. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Bodur, E. (2019). *Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri (Bolu ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (17. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caselli, M. & Gilardoni, G. (2018). Introduction: globalization between theories and daily life experiences. In *Globalization, supranational dynamics and local experiences* (pp. 1-40). Cham: Palgrave Macmillan.
- Ceglowski, J. (2000). Has globalization created a borderless world. *Globalization and The Challenges of a New Century*, 101-11.
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. & Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Çekmecelioğlu, H. G. (2006). Örgüt İklimi, Duygusal Bağlılık ve Yaratıcılık Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 295-310.
- Çeliköz, M. & Erişen, Y. (2017). EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırıcılık Uygulamalarıyla İlgili Görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3).
- Damanpour, F. (2017). Organizational innovation. In *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*; Oxford University Press: Oxford, UK.
- Darling-Hammond, L. (2019). Teacher leadership for creating innovative schools. In *Making Schools Work* (pp. 47-64). Routledge.
- Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Oxon: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Routledge.

- Fullan, M. G. (1992). *Successful improvement*. Buckingham, England: Open University Press.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows, step by step, a simple guide and reference*. Fourth edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri, okul kültürü ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Gunter, B. G. & Van der Hoeven, R. (2004). The social dimension of globalization: A review of the literature. *Int'l Lab. Rev.*, 143, 7.
- Hatıplı, D. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime ve yenileşmeye ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi*. Ankara: Nobel Kitapevi.
- Helvacı, M. A. (2009). Okullarda değişimi engelleyen faktörler ve okul yöneticilerinin rolleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (5), 32-56.
- Karabulut, A. T. (2015). *Stratejik Yenilik Yönetimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kocasaraç, H. (2018). *Fen ve sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kondağcı, Y., Zayim, M. & Çalışkan, Ö. (2010). Okul Yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 155-176.
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 117-134.
- Lunenburg, F. C. (2010). Forces for and resistance to organizational change. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-10.
- Naktiyok, A. (2007). Yenilik yönelimi ve örgütsel faktörler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 211-230.
- Nickerson, J. (2010). *Leading change in a Web 2.1 world: How ChangeCasting builds trust, creates understanding, and accelerates organizational change*. Brookings Institution Press.

- Niemi, H. (2002). Active learning—a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and teacher education*, 18(7), 763-780.
- Norris, P. (2000). Global governance and cosmopolitan citizens. *Governance in a globalizing world*, 155, 173-175.
- Özdemir, İ. (2014). Postmodern düşüncenin Türkiye’de eğitim sistemine yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 18-41.
- Özsoy, S. & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Riveras-León, J. C. & Tomàs-Folch, M. (2020). The Organizational Culture of Innovative Schools: The Role of the Principal. *Journal of Educational Sciences*, 21, 21-37.
- Saraç, M. (2019). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tezcan, M. (1998). *Toplumsal değişme ve eğitim*. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara
- Urry, J. (2012). *Sociology beyond societies: Mobilities for the twenty-first century*. Routledge.
- Wanberg, C.R. & Banas, J.T. (2000). Predictors and outcomes of openness to change in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85, 132-142.
- Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation science*, 4(1), 1-9.
- Westhuizen, P. C. & Theron, A. M. C. (1996). *Resistance to Change in Educational: Organizations*. ERIC Clearinghouse.
- Yaşar, İ. (2020). *İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin perspektifinden okullarının yenilikçilik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdogan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Zayim, M. (2010). *Investigating the relationship between primary and secondary level public school teachers’ readiness for change and perceived organizational trust*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.