



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZLARI,
ANLAM YARATMALARI, OKUL ETKİLİLİĞİ VE OKULLARIN DEĞİŞİME AÇIKLIĞI
ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Okan Diş

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En iyiye...



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZLARI,
ANLAM YARATMALARI, OKUL ETKİLİLİĞİ VE OKULLARIN DEĞİŞİME AÇIKLIĞI
ARASINDAKİ İLİŞKİLER

THE RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' MANAGEMENT STYLES,
SENSEMAKING, SCHOOL EFFECTIVENESS AND SCHOOLS OPENNESS TO CHANGE
ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS

Okan DİŞ

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Okan DİŞ'in hazırladığı "Öğretmen Görüşlerine Göre Okul M¼d¼rlerinin Yönetim Tarzları, Anlam Yaratmaları, Okul Etkililiği ve Okulların Değişime Açıklığı Arasındaki İlişkiler" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Yüksel KAVAK	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOğLU	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Didem KOŞAR	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Funda NAYIR	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN	İmza

Enstit¼ Yönetim Kurulunun
..../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 11 / 07 / 2023 tarihinde uygun gör¼lm¼Ő ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin yönetim tarzları, anlam yaratma yeterlikleri, okulların değişime açıklığı ve etkililiği arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Yönetim tarzları, anlam yaratma, okulların değişime açıklığı ve etkililiği arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Erzurum ili merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan 5250 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem olarak çok aşamalı örneklem seçilerek, tabakalı örnekleme ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 1046 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak için; “Algılanan Müdür Tarzı Ölçeği”, “Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği”, “Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği” ve “Okulların Değişime Açıklık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçeklerin geçerlik çalışmalarına yönelik doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik çalışmalarına yönelik ise güvenilirlik kat sayıları hesaplanmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için; frekans ve yüzde, ortalama, standart sapma, t testi, Anova testi, varyans analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin yönetim tarzları ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolünü belirlemek için Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine, okul etkililiğine ve okulların değişime açıklığına ilişkin algılarının; cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş birlikli yönetim tarzı ile diğer değişkenler arasında olumlu bir ilişki; otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları ile diğer değişkenler arasında olumsuz bir ilişki belirlenmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin yönetim tarzları ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolünün olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzları okul etkililiğini doğrudan

etkilemektedir. Bununla birlikte yönetim tarzları okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ve okulların değişime açıklığı üzerinden okul etkililiğini etkilemektedir.

Anahtar sözcükler: okul yöneticisi, yönetim tarzı, anlam yaratma, değişime açıklık, okul etkililiği

Abstract

With this research, it was tried to determine the relationships between school administrators' management styles, sense making competencies, openness to change and effectiveness of schools. Relational survey model was used to reveal the relationships between management styles, sense making, openness to change and effectiveness of schools. The population of the research consisted of 5250 teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Erzurum (Aziziye, Palandöken, Yakutiye). Stratified sampling and simple random sampling method were used by choosing multi-stage sampling as the sample. The sample of the study consisted of 1046 teachers. To collect the data of the research; "Perceived Principal Style Scale", "Perceived School Effectiveness Scale", "School Principals' Meaning Creation Competence Scale" and "School Openness to Change Scale" were used. In this study, confirmatory factor analysis for validity studies of scales and reliability coefficients for reliability studies were calculated. For statistical analysis of data; Frequency and percentage, mean, standard deviation, t test, Anova test, analysis of variance, Pearson Product Moments Correlation Coefficient (r) were used to calculate the relationships between variables. In addition, Structural Equation Modeling was used to determine the mediating role of schools' openness to change and school administrators' ability to sense making in the relationship between school administrators' management styles and school effectiveness. Teachers' perceptions of school administrators' management styles, school administrators' ability to sense making, school effectiveness and schools' openness to change; It was determined that there were significant differences according to the variables of gender, branch, education level, seniority and school level. According to the research findings, it was concluded that there were significant relationships between the variables. A positive relationship between collaborative management style and other variables; A negative relationship was determined between authoritarian, disinterested and oppositional management styles and other variables. In addition, it has been determined that the openness of schools to change and the competence of school administrators to sense making have a mediating role in the

relationship between school administrators' management styles and school effectiveness. School administrators' management styles directly affect school effectiveness. However, management styles affect school effectiveness through school administrators' ability to sense making and schools' openness to change.

Keywords: school administrator, management style, sensemaking, openness to change, effectiveness

Teşekkür

Doktora serüvenini danışmanlığında tamamlamaktan onur duyduğum, akademik yönüyle ve kişiliğiyle hayranlık uyandıran, tez yazım sürecinde bilgisi ve deneyimiyle her konuda destekçim olan, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyacağım değerli danışmanım Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU'na en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez izleme komitelerinde ve tez savunma jürisinde yer alan, değerli görüşleriyle çalışmama önemli katkı sağlayan, bu sürecin benim için ders niteliğinde olmasında katkıları oldukça fazla olan, Prof. Dr. Yüksel KAVAK, Doç. Dr. Didem KOŞAR, Doç. Dr. Funda NAYIR ve Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN hocalarıma ilgi, sabır ve anlayışlarından dolayı çok teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans eğitiminden başlayarak desteğini hiç eksik etmeyen değerli hocam Doç. Dr. Ahmet AYIK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora eğitimim boyunca destekleriyle yanımda olan idarecilerime ve öğretmen arkadaşlarıma, ayrıca veri toplama sürecinde araştırmanın yürütüldüğü okullarda görev yapan meslektaşlarıma katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Son olarak, her zaman yanımda olan, varlıklarıyla bana güç veren sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	v
Teşekkür.....	vii
Tablolar Dizini.....	xiv
Şekiller Dizini.....	xviii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	10
Sayıtlılar.....	11
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	13
Yönetim.....	13
Eğitim Yönetimi.....	16
Yönetim Tarzları.....	17
Demokratik ve Katılımcı Yönetim Tarzı	21
İşbirlikli Yönetim Tarzı.....	24
Otoriter Yönetim Tarzı.....	25
İlgisiz Yönetim Tarzı.....	29
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı.....	30
Serbest Bırakıcı Yönetim Tarzı.....	31
Anlam Yaratma.....	33
Anlam Yaratmanın Geçmişi.....	36

Anlam Yaratmanın Özellikleri.....	37
Anlam Yaratmanın Kimlik İnşasına Dayalı Olması	38
Anlam Yaratmanın Geçmişe Dönük Olması.....	38
Anlam Yaratma Sürecinde Duyarlı Çevrelerin Harekete Geçirilmesi.....	39
Anlam Yaratmanın Sosyal Bir Süreci İfade Etmesi.....	40
Anlam Yaratmanın Devam Eden Bir Süreç Olması.....	41
Anlam Yaratmanın İpuçlarına Odaklanması.....	42
Anlam Yaratmanın Doğruluk Yerine Akla Yatkınlık Tarafından Yönlendirilmesi..	42
Örgütsel Anlam Yaratma.....	43
Eğitim Örgütlerinde Anlam Yaratma.....	46
Anlam Yaratmanın Unsurları.....	50
Anlam Yaratma Basamakları.....	51
Etkililik Kavramı.....	52
Okul Etkililiği.....	54
Etkili Okulun Boyutları.....	59
Yönetici.....	60
Öğretmen.....	64
Öğrenci.....	66
Okul Kültürü.....	67
Çevre ve Aile.....	69
Eğitim-Öğretim Süreçleri ve Program.....	70
Etkili Okul Modelleri	71
Amaç (Hedef) Modeli.....	71
Kaynak - Girdi (Sistem) Modeli.....	72
Süreç Modeli.....	73
Doyum Modeli.....	73
Toplam Kalite Yönetimi Modeli.....	74

Etkisizlik Modeli.....	75
Değişim.....	75
Örgütsel Değişim.....	76
Eğitim Örgütlerinde Değişim.....	80
Okul Müdürünün Değişime Etkisi.....	83
Öğretmenlerin Değişime Etkisi.....	85
Değişime Açıklık.....	86
Değişime Açıklığın Boyutları.....	88
Değişime Açıklığın Zihinsel Boyutu.....	88
Değişime Açıklığın Duygusal Boyutu	89
Değişime Açıklığın Davranışsal Boyutu.....	90
Değişime Açıklığı Etkileyen Faktörler.....	90
Bireysel Faktörler.....	91
Örgütsel Faktörler.....	92
Değişime Direnç.....	92
Değişime Karşı Direncin Nedenleri.....	93
Psikolojik Nedenler.....	94
Sosyolojik Nedenler	94
Ekonomik Nedenler	95
Bölüm 3 Yöntem.....	96
Araştırmanın Modeli.....	96
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	100
Veri Toplama Araçları.....	104
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği.....	105
Okul Etkililiği Ölçeği	105
Okulların Değişime Açıklık Ölçeği	106
Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	106

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması.....	110
Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	124
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması..	125
Okulların Etkililiği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması.....	128
Okulların Değişime Açıklık Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması.....	130
Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması.....	133
Veri Toplama Süreci	136
Verilerin Analizi.....	137
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	142
Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları...	142
Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	143
Okul Etkililiğine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	143
Okulların Değişime Açıklığına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	144
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları, Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri, Okul Etkililiği ve Okulların Değişime Açıklığı Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.	145
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları, Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri, Okul Etkililiği ve Okulların Değişime Açıklığı Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar....	147
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları, Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri, Okul Etkililiği ve Okulların Değişime Açıklığı Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	150
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları, Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri, Okul Etkililiği ve Okulların Değişime Açıklığı Algılarının Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar...	153
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları, Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri, Okul Etkililiği ve Okulların Değişime Açıklığı Algılarının Okul Kademesi Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	160

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları, Okul Etkililiği, Okulların Değişime Açıklığı ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	164
Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Okul Etkililiğine Etkisinde, Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	169
Okul Yöneticilerinin İş Birlikli Yönetim Tarzının Okul Etkililik Düzeyini Yordamasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	170
Okul Yöneticilerinin İş Birlikli Yönetim Tarzının Okul Etkililiğine Etkisinde, Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	171
Okul Yöneticilerinin Otoriter Yönetim Tarzının Okul Etkililik Düzeyini Yordamasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	174
Okul Yöneticilerinin Otoriter Yönetim Tarzının Okul Etkililiğine Etkisinde, Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	176
Okul Yöneticilerinin İlgisiz Yönetim Tarzının Okul Etkililik Düzeyini Yordamasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	179
Okul Yöneticilerinin İlgisiz Yönetim Tarzının Okul Etkililiğine Etkisinde, Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	180
Okul Yöneticilerinin Karşı Koyucu Yönetim Tarzının Okul Etkililik Düzeyini Yordamasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	183
Okul Yöneticilerinin Karşı Koyucu Yönetim Tarzının Okul Etkililiğine Etkisinde, Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	184
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	187
Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma	187
Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma	193
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma	205
Araştırmanın Dördüncü, Beşinci, Altıncı, Yedinci, Sekizinci, Dokuzuncu, Onuncu ve On Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma	207
Öneriler	210
Uygulayıcılar İçin Öneriler	210

Araştırmacılar İçin Öneriler	214
Kaynaklar.....	215
EK-A: Ölçeklerin Kullanılması İçin Alınan İzin Belgeleri.....	270
EK-B: Veri Toplama Araçları.....	272
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	275
EK-D: Erzurum İl Milli Eğitim M¼d¼rl¼ė¼ Araştırma İzni.....	276
EK-E: Etik Beyanı.....	277
EK-F: Doktora Tez alışması Orijinallik Raporu.....	278
EK-G: Dissertation Originality Report.....	279
EK-H: Yayımlama ve Fikr¼ M¼lkiyet Hakları Beyanı.....	280

Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırmaya Dâhil Edilen Okulların Listesi.....	101
Tablo 2 Evren ve Örneklemde Yer Alan Okul ve Öğretmen Sayıları.....	103
Tablo 3 Katılımcı Öğretmenlerin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı.....	104
Tablo 4 Uzman Görüşleri Doğrultusunda Elde Edilen Kapsam Oranları Tablosu.....	108
Tablo 5 Katılımcılara İlişkin Tablo.....	111
Tablo 6 Madde Analizi Sonuçları.....	111
Tablo 7 Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Ölçeğin Faktör Yapısını Gösteren Bulgular.....	114
Tablo 8 Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 9 Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Boyutlar ve Boyutlarda Yer Alan Maddeler.....	117
Tablo 10 OYAYYÖ'nün ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Katsayı Değerleri.....	121
Tablo 11 OYAYYÖ'nün Alt Boyutlarının Birbirleriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları.....	122
Tablo 12 Alt ve Üst %27'lik Grubun T-Testi Sonuçları ve Madde Korelasyonları.....	123
Tablo 13 Uyum İyiliği Değerleri.....	124
Tablo 14 Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 15 Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları.....	128
Tablo 16 Okul Etkililiği Ölçeği'nin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 17 Okulların Değişime Açıklık Ölçeği'nin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	132
Tablo 18 Okulların Değişime Açıklık Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları.....	133
Tablo 19 Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	135

Tablo 20 <i>Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları</i>	136
Tablo 21 <i>Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayı Değerleri</i>	138
Tablo 22 <i>Korelasyon Katsayısı Ölçütleri</i>	140
Tablo 23 <i>Ölçek Ortalama Puan Aralıkları</i>	140
Tablo 24 <i>Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	142
Tablo 25 <i>Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i> ...	143
Tablo 26 <i>Okul Etkililiğine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	144
Tablo 27 <i>Okulların Değişime Açıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	144
Tablo 28 <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	145
Tablo 29 <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	146
Tablo 30 <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	146
Tablo 31 <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Okulların Değişime Açıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	147
Tablo 32 <i>Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	148
Tablo 33 <i>Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	149
Tablo 34 <i>Branş Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	149
Tablo 35 <i>Branş Değişkenine Göre Okulların Değişime Açıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	150
Tablo 36 <i>Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	151

Tablo 37 <i>Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	152
Tablo 38 <i>Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	152
Tablo 39 <i>Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okulların Değişime Açıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	153
Tablo 40 <i>Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları</i>	154
Tablo 41 <i>Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları</i>	155
Tablo 42 <i>Kıdem Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları</i>	157
Tablo 43 <i>Kıdem Değişkenine Göre Okulların Değişime Açıklığına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları</i>	158
Tablo 44 <i>Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları</i>	160
Tablo 45 <i>Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları</i>	161
Tablo 46 <i>Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları</i>	162
Tablo 47 <i>Okul Kademesi Değişkenine Göre Okulların Değişime Açıklığına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları</i>	163
Tablo 48 <i>Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Korelasyon Katsayıları</i>	164
Tablo 49 <i>Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Anlam Yaratma Yeterlikleri Algılarına İlişkin Korelasyon Katsayıları</i>	165
Tablo 50 <i>Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Okulların Değişime Açıklığı Algılarına İlişkin Korelasyon Katsayıları</i>	166
Tablo 51 <i>Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri ile Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Korelasyon Katsayıları</i>	167

Tablo 52 Öğretmenlerin Okulların Değişime Açıklığı ile Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Korelasyon Katsayıları.....	167
Tablo 53 Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri ile Okulların Değişime Açıklığı Algılarına İlişkin Korelasyon Katsayıları	168
Tablo 54 İş birlikli Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Analiz Sonuçları	171
Tablo 55 İş birlikli Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar.....	173
Tablo 56 Modele Ait Standardize Edilmiş Etkiler.....	173
Tablo 57 Otoriter Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Analiz Sonuçları	175
Tablo 58 Otoriter Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar.....	177
Tablo 59 Modele Ait Standardize Edilmiş Etkiler.....	178
Tablo 60 İlgisiz Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Analiz Sonuçları	179
Tablo 61 İlgisiz Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar.....	181
Tablo 62 Modele Ait Standardize Edilmiş Etkiler.....	182
Tablo 63 Karşı Koyucu Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Analiz Sonuçları.....	183

Tablo 64 <i>Karşı Koyucu Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar</i>	185
Tablo 65 <i>Modele Ait Standardize Edilmiş Etkiler</i>	186

Şekiller Dizini

Şekil 1 Araştırma Modeli.....	97
Şekil 2 Araştırma Modeli.....	98
Şekil 3 Araştırma Modeli.....	98
Şekil 4 Araştırma Modeli.....	99
Şekil 5 Yamaç-Birikinti Grafiği.....	115
Şekil 6 Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin Birinci Düzey DFA Yol Diyagramı.....	118
Şekil 7 Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin İkinci Düzey DFA Yol Diyagramı.....	120
Şekil 8 Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nin DFA Yol Diyagramı.....	126
Şekil 9 Okul Etkililiği Ölçeği'nin DFA Yol Diyagramı.....	129
Şekil 10 Okulların Değişime Açıklık Ölçeği'nin DFA Yol Diyagramı.....	131
Şekil 11 Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin DFA Yol Diyagramı..	134
Şekil 12 Ölçüm Modeli.....	169
Şekil 13 İş Birlikli Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisini Gösteren Model.....	170
Şekil 14 Yapısal Eşitlik Modeli.....	172
Şekil 15 Otoriter Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisini Gösteren Model.....	175
Şekil 16 Yapısal Eşitlik Modeli.....	176
Şekil 17 İlgisiz Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisini Gösteren Model.....	179
Şekil 18 Yapısal Eşitlik Modeli.....	180
Şekil 19 Karşı Koyucu Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisini Gösteren Model.....	183
Şekil 20 Yapısal Eşitlik Modeli.....	184

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

F: Varyans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

n: Kişi sayısı

OYAYYÖ: Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği

p: Anlamlılık

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

S: Standart Sapma

sd: Serbestlik Derecesi

SH: Standart Hata

VIF: Varyans Artış Faktörü

β : Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı

M: Ortalama

χ^2 : Ki-Kare değeri

α : Cronbach's Alpha Güvenilirlik Katsayısı

ρ : gruplar arası korelasyon katsayısı

\bar{x} : aritmetik ortalama

β : beta katsayısı

Bölüm 1

Giriş

Problem Durumu

İnsanlığın başlangıcına kadar uzanan yönetim anlayışı toplumsal yaşamda önemli bir yere sahiptir. 18. yüzyıldan itibaren bilimsel anlamda ele alınan yönetim kavramına bakış açısının zaman içerisinde farklılık gösterdiği bilinmektedir. Pozitivist düşüncenin ön planda olduğu dönemde insanı makine gibi gören ve verimlilik temelli bir yönetim anlayışı hâkim iken zamanla insanların duygu, düşünce, tutum ve değerlerine önem veren, bireyin ön planda tutulduğu yönetim anlayışları ortaya çıkmıştır (Wrege, 1995; Wren, 2001; Wren, Bedeian ve Breeze, 2002). Yöneticilerin tutum ve davranışları, ortaya koydukları yönetim tarzları çalışanlar üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Bu durum örgüt hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Bireylerin ve toplumların değişmesi, gelişmesi ve ilerlemesi eğitimin ve eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulan okulların kendinden beklenen işlevleri yerine getirmesine bağlıdır. Dolayısıyla eğitsel hedeflerin gerçekleşmesi genelde eğitim sisteminin özelde ise okulların iyi yönetilmesi ile yakından ilişkilidir. Etkili bir biçimde yönetilen okullar, eğitsel hedeflerin gerçekleşme düzeyini artırabilir.

Yönetim tarzı, yöneticiler ile çalışanlar arasındaki iletişimi, çalışanların örgüte olan tutum ve davranışlarını etkileyen bir unsurdur. Yöneticilerin, yönetime ilişkin tarzları örgütün verimliliğini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla uygun yönetim tarzlarının benimsenmediği durumlarda okul etkililiği bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Drucker, 1995; Mitchell ve Larson, 1987; Ogunola, Kalejaiye ve Abrifor, 2013; Parks ve Barrett, 1994). Bu nedenle eğitim örgütlerinin başarılı olmaları için, okul yöneticilerinin uygun yönetim tarzını seçmeleri gerekmektedir (Karimi, Hosseinzadeh ve Azizi, 2011). Aksi durumda okul yöneticisi ortaya koyduğu davranışlar ile işleri zorlaştırabilir. Sorun çözmek yerine sorunları büyütme hedeflerin gerçekleştirilmesi konusunda olumsuz etki oluşturur (Shaw, 1981). Eğitimin kaliteli bir şekilde sürdürülmesi ve çağdaş standartlara uygun bir biçimde eğitim verilmesi

açısından okul yöneticilerinin etkili bir yönetim tarzı benimsemeleri ve bu doğrultuda hareket etmeleri gerekmektedir. Yönetim tarzları, kontrol mekanizması ve yöneltme gibi yönetsel faaliyetler aynı zamanda insan ve maddi kaynaklarının kullanılmasında, çalışanların motivasyon düzeylerinde etkilidir (Uche ve Timinepere, 2012).

Okul yöneticilerinin davranışları okulun çıktılarını ve etkililiğini biçimlendirdiği için önemlidir (Shaw, 1981). Araştırmalar, okul yöneticilerinin yönetim biçimlerinin, öğretmenlerin iş doyumlarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Geleneksel yönetim tarzını benimseyen, otoriter davranışlar sergileyen okul yöneticileri çalışanların yaptıkları işten uzaklaşmalarına sebep olmaktadır. Yaptığı işten memnun olmayan, iş ile ilgili eylemleri yapmak istemeyen kişilerin görev yaptıkları örgüte faydalı olmaları beklenemez. Bu durum öğretmenlerin okullarına olan bağlılık düzeylerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Görev yaptığı okula aitlik duygusu hissetmeyen öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlamaları pek mümkün değildir. Okul yöneticilerinin ortaya koyduğu otoriter ya da ilgisiz yönetim tarzları öğretmenlerin psikolojik baskı altında olmalarına sebep olmaktadır (Heller, Clay ve Perkins, 1993; Olorunsola ve Olayemi, 2011).

Okul yöneticilerinin, yetkeci tutumları, yasal güçlerini ön planda tutmaları, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine önem vermemeleri, öğretmenlerin performanslarının azalmasına sebep olmaktadır. Öğretmenlerin performanslarının azalması, okulların hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmen performansı akademik ve sosyal başarının en önemli etmenlerinden biridir. Bu durumda öğrencilerin başarısı ve okul etkililiği de olumsuz etkilenmektedir (Wachira, Gitumu ve Mbugua, 2017; Lileka, 2017). Okul içinde yaşanan olumlu ya da olumsuz durumlar okulların etkili olarak değerlendirilmesinde önemli bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum okulların etkililik bağlamında karşılaştırılmasına da zemin hazırlamaktadır.

Okul etkililiği kavramının temelinde, okullar arası karşılaştırma bulunmaktadır. Okul etkililiği, bazı okulların diğerlerine göre daha başarılı olması esasına dayanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin belirlenen hedefler doğrultusunda davranışlar sergilemesi okul

etkililiği olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimleri okul etkililiği açısından önemlidir (Cheng ve Wong, 1996; Edmonds, 1979; Levine ve Lezotte, 1990; Schlechty, 2014). Okul etkililiği kavramı, temelde okulların belirlenen amaçlara ulaşmaları ile yakından ilgilidir. Öğrencilerin önceden belirlenen hedefleri gerçekleştirme düzeyleri, okulların etkililiği hakkında fikir vermektedir (Hallinger ve Murphy, 1986; Levine ve Lezotte, 1990).

Araştırmalar, yöneticilerin adil davranışlar sergilememesi, öğretmenlere saygı duymaması, iş birliği içinde olmamaları sonucu öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Etkili okullar için etkili okul yöneticilerinin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Geçmiş araştırmalar (Blase, 1987; Mortimore ve Sammons, 1987) çalışanlar ile etkili iletişime geçemeyen, olumlu bir okul iklimi oluşturamayan okul yöneticilerinin, etkili okulların varlığına engel olduğunu göstermektedir. Etkili okulların varlığından bahsedebilmek için öğretmen niteliklerinden de bahsetmek gerekmektedir. Etkili öğretim yöntemleri uygulamayan, bireysel farklılıkları dikkate almayan öğretmenlerin akademik başarıyı artırmaları oldukça zordur (Blase, 1987; Mortimore ve Sammons, 1987). Öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmediği ve geliştirilmediği okulların etkililiğinden söz etmek mümkün değildir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemede yetersiz kalan ve bu doğrultuda öğrencilere yeterli destek veremeyen okulların verimliliği azalmaktadır. Bununla birlikte denetim mekanizmasının doğru ve etkin bir biçimde yürütülmediği okulların etkililiği de azalır. Bu noktada ise yönetim işlevleri ön plana çıkmaktadır (Akyüz, 2002; Cheng, 1996; Luyten, Visscher ve Witziers, 2005). Cheng (1996), okul etkililiği açısından eğitim reformlarının gerçekleştirilmesinin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Okulların etkililiğini olumsuz yönde etkileyen başka bir faktör, çalışanların düşüncelerine önem vermeyen otoriter yönetici davranışlarıdır (Reynolds, Hopkins ve Stoll, 1993). Otoriter davranışlar örgüt içinde disiplini ve saygıyı oluşturabilir. Fakat bu yönetim tarzı yaratıcı fikirlerin ortaya konulmasını engellemektedir. Bu durum verimliliğin ve performansın düşmesine sebep olmaktadır. Karşılıklı güven ortamı sağlanamadığı için çalışanlar yöneticilere karşı olumsuz

duygular geliştirmektedir (Kuvaas, 2006; Littrell, Billingsley ve Cross, 1994). Yaratıcı fikirlerin ortaya konulmadığı bir okul ikliminde ise değişimin yaşanması oldukça güçtür.

Yaşamın doğasında değişim yer almaktadır. Eğitim örgütleri de açık sistemler olduğundan varlıklarını devam ettirebilmeleri için çevreleri ile etkileşim içinde olmaları ve değişim konusunda kendilerini revize etmeleri gerekmektedir. Örgütsel değişim konusunda yapılan girişimlerin zaman zaman başarısızlıkla sonuçlandığı bilinmektedir. Bu başarısızlığın temel sebepleri arasında yöneticilerin değişim konusundaki bilgi eksikliği, değişim ile ilgili yanlış inanç ve tutumları yer almaktadır. Ayrıca örgütsel değişim dar kapsamlı bir süreç değildir. Örgüt içindeki tüm birey ve bölümleri kapsamaktadır. Bu nedenle yöneticilerin çalışanların kişisel rollerini ve önemini görmezden gelmeleri değişim sürecinin başarısızlıkla sonuçlanmasına sebep olmaktadır (Beer ve Nohria, 2000; Bertalanffy, 1950; George ve Jones, 2001; Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate ve Kyriakidou, 2004; Isabella, 1990; Vakola ve Nikolaou, 2005). Örgütteki çalışanların desteğinin alınmadığı bir değişim süreci başarıya ulaşamaz (Piderit, 2000). Örgüt çalışanlarının değişime karşı olumlu tutum sergilemeleri değişimi hızlandırırken, değişime karşı sergilenen olumsuz tutum değişimi engellemektedir (Antoni, 2004; Elias, 2009; Lines, 2005). Değişime uyum sağlama konusunda yöneticilerin belirsizlikleri ortadan kaldırmaları ve değişim konusunda çalışanları teşvik etmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla öncelikle yöneticilerin değişim süreci hakkında derin bilgiye sahip olması ve çalışanları değişimin gerekliliğine inandırmaları gerekmektedir (Bouckennooghe, Devos ve Van den Broeck, 2009; Chen ve Wang, 2007; Herscovitch ve Meyer, 2002; Lau ve Woodman, 1995; Oreg, 2003). Bu noktada okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının da değişimi yönetmede önemli bir değişken olduğu belirtilebilir.

Eğitim örgütlerinin varlıklarını devam ettirebilmeleri değişime uyum sağlamalarına bağlıdır. Örgütsel değişim için önemli unsurlardan biri de yöneticilerin ortaya koyduğu yönetim tarzıdır. Uygun olmayan yönetim tarzı değişime direnç oluşturabilir (Mohrman, Tenkasi ve Mohrman, 2003; Morrison ve Milliken, 2000; Stanley, Meyer ve Topolntsky,

2005; Wanberg ve Banas, 2000; Weiner, 2009; Weiner, Amick ve Lee, 2008). Değişime ayak uyduran, ortak amaçlar doğrultusunda hareket eden, doğru kararların alındığı örgütler olumlu özellikler sergiler. Aksi durumda ise örgütlerin etkililiği azalabilir. Değişim bağlamında okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin değişim süreci ile ilgili öğretmenleri, aileleri ve ilgili kişileri bilgilendirmesi gerekir. Okul yöneticilerinin, değişimin gerekliliği ve katkıları konusunda ilgilileri ikna etmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle okulların değişime açık olması olumsuz düşüncelerin giderilmesini kolaylaştırabilir. Değişim konusunda yaşanan belirsizliklerin giderilmesinde yöneticilerin anlam yaratma yeterlikleri önemli bir unsur olarak görülmektedir.

Örgütlerde değişimi yönetmek için örgütlerin çevrelerinde olup bitenleri anlamaları zorunludur. Bu noktada anlam yaratma, örgütlerin çevrelerinde yaşananları anlamaları için zorunlu bir durumdur. Örgüt içinde ve dışında yaşanan gelişmeleri doğru yorumlayamayan örgütler bu durumdan zarar görebilir (Kezar ve Eckel, 2002; Gioia ve Chittipeddi, 1991; Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 2005). Anlam yaratma, bireylerin ve örgütlerin hayatlarında sık sık karşılaştıkları bir durumu ifade etmektedir. Karşılaşılan yeni problemlerin çözümünde uygun yöntemlerin kullanılması anlam yaratma yeterliklerinin önemini artırmaktadır. Bilginin yetersiz olduğu ya da gelişimin göz ardı edildiği durumlarda örgütler varlıklarını sürdürme konusunda ciddi problemler yaşamaktadır. Anlam yaratma bilgi eksikliklerinin giderilmesinde ve problemlerin çözümünde kullanılmaktadır (Furnas ve Russell, 2005; Sharma ve Good, 2013). Anlam yaratma belirsiz ve beklenmeyen durumların meydana gelmesi ile ortaya çıkmaktadır. Bilinmezlik bireylerin endişelenmesine sebep olur (Glynn ve Abzug, 2002; Minarik, 2008). Anlam yaratma açısından örgüt çalışanlarının deneyimleri ve gözlemleri oldukça etkilidir. Örgüt içinde yaşanan değişikliklerin fark edilmesinde tecrübeler ön plana çıkmaktadır. Anlam yaratma açısından karşımıza çıkan iki önemli soru neler yaşandığının ve neler yapılması gerektiğinin ortaya konulması ile ilgilidir. Bu bağlamda ortaya çıkan önemli bir unsur da kişiler arası iletişimidir. Etkili iletişim kurulması belirsizliklerin açık bir şekilde ortaya konulması açısından önemlidir. Dolayısıyla iletişim

anlam yaratma sürecinin en önemli bileşenlerindedir. İletişimin çift yönlü olması gerekmektedir. Anlam yaratma sürecinde iletişim dairesel bir özellik göstermektedir. Bu nedenle mesajların açık ve anlaşılır olması sürecin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi açısından gereklidir (Maitlis, 2005; Weick vd., 2005). İletişimin başarılı bir biçimde sağlanmasında okul yöneticilerinin demokratik tutum sergilemeleri etkilidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ile ortaya koydukları yönetim tarzlarının birbirinden etkilenmesi güçlü bir olasılık olarak görünmektedir. Çağın gereklerine uyum sağlayabilen okulların etkililiğinden söz edilebilir.

Eğitim ve değişim birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen bir yapıdadır. Eğitim, bir yandan toplumsal değişmelere yön verirken diğer taraftan toplumun beklentileri doğrultusunda değişim süzgecinden geçmektedir (Özdemir, 2000). Değişime ayak uyduramayan ve çevreye uyum sağlayamayan okulların etkililiğinden söz etmek zordur (Balci, 2011). Öğretmenler ve öğrenciler, sorumluluklarını severek yerine getirmeleri açısından etkili okulların varlığına ihtiyaç duyarlar. Motivasyon düzeyleri düşük olan öğretmen ve öğrencilerin başarılı olmaları mümkün olmayabilir. Bu nedenle okul yapısı içinde var olan ögeler profesyonel bir biçimde hareket etmeli ve bir bütünün parçası olabilmelidir (Sweetland ve Hoy, 2001).

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda yönetim tarzları ile, iş doyumu (Bennett ve Moital, 2017; Heller vd., 1993; Salehi ve Babajani Baboli, 2017), örgütsel bağlılık (Terzi ve Kurt, 2005), yıldırma davranışları (Cengiz, 2010), karar sürecine katılım (Olorunsola ve Olayemi, 2011), iş memnuniyeti (Saeed, Azizollah, Zahra, Abdolghayoum, Zaman ve Peyman, 2011), performans düzeyi (İbrahim ve Al-Taneiji, 2013; Ogunola vd., 2013), örgütsel itibar (Argon ve Dilekçi, 2014) gibi çeşitli değişkenler arasında ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Geçmiş araştırmalarda bu ilişkilerin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma, buraya kadar farklı araştırmalarda genellikle ikili değişkenler arasındaki ilişkileri kanıtlanmış olan ve okulun etkililiğinde rol oynayan faktörler olan “okul yöneticilerinin yönetim tarzları, anlam yaratma yeterlikleri ve okulların değişime

açıklığı arasında nasıl ilişkiler” olduğunun yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesini konu edinmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin yönetim tarzları ve anlam yaratma yeterlikleri ile okulların değişime açıklığı ve etkililiği arasındaki ilişkileri belirlemektir. Alanyazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin sahip olması gereken değerler (Drucker, 2010; Karadağ, 2011), etkililik faktörleri (Adair, 2004), etkili okul ve başarılı okul yöneticilerinin özellikleri (Hallinger ve Heck, 2010; Harris, Day ve Hadfield, 2003; McEwan, 2018) ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzları ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığı ile yöneticilerin anlam yaratma yeterliklerinin aracılık etkisinin incelendiği bu çalışmada varsa bu değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenerek okul etkililiğine katkıda bulunan faktörlerin anlaşılması ve böylelikle alana katkı sağlaması beklenmektedir. Okul yöneticilerine eğitim faaliyetleri açısından önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticileri davranışları ile çevresindekileri etkilemekte ve amaçların etkili bir biçimde gerçekleşmesine öncülük etmektedir. Bu sayede değişim ve gelişim diğer okullarda da gerçekleştirilebilir. Okul yöneticilerinin gösterdiği yönetim tarzlarının anlaşılması okul etkililiğinin geliştirilmesinde yardımcı olabilir.

Mevcut çalışma ile okul yöneticilerinin ortaya koydukları yönetim tarzlarının okul verimliliği ile ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik, iş birlikli ve destekleyici yönetim tarzlarının öğretmenleri olumlu yönde, ilgisiz ve otoriter yönetim tarzlarının ise olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzları, anlam yaratma yeterlikleri, okulların değişime açıklığı ve etkililiği arasındaki ilişkilerin belirlenmesi bu alanda öncü sonuçlar ortaya koyabilir. Çalışma sonuçlarının, yönetim tarzlarının önemini anlaşılması konusunda katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca uygulayıcılar olarak okul yöneticilerine yol gösterici olabilir. Okul yöneticilerinin, okulun hedeflerine ulaşması noktasında en etkili yönetim tarzını benimsemeleri oldukça önemlidir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının okulda meydana

getirdiği etki üzerinde bilgi sahibi olmalarının kendileri ve eğitim örgütleri için faydalı olacağı düşünölmektedir. Ayrıca okulların etkililiğinin artırılmasına yardımcı olacak faktörlerin belirlenmesi, eğitim sorunlarının çözümlüne ve eğitim politikalarının düzenlenmesine katkı sağlayabilir.

Günümüzde yaşanan hızlı değişimler okullara ilişkin beklentilerin de değişimine yol açmaktadır. Okulların söz konusu beklentilere cevap verebilmesi açısından en önemli unsurlardan biri de okul yöneticileridir. Yaşanan gelişmeler okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklarının değişimine yol açmaktadır. Okul yöneticilerinin karşılaşılan karmaşık ve belirsiz durumları etkili bir biçimde analiz etmesi gerekmektedir. Söz konusu durumlar karşısında okul yöneticileri, ilgili kişileri doğru yönlendirmeli ve paydaşların zarar görmemesi için çaba sarf etmelidir. Bu bağlamda uygun yönetim tarzının benimsenmesi önem arz etmektedir.

Rubagiza, Umutoni ve Kaleeba (2016), okulların başarısında okul yöneticilerinin önemli bir yeri olduğunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin; yönlendirme, destek olma, değişime öncülük etme ve uygun eğitim ortamlarını hazırlama gibi rolleri bulunmaktadır. Değişim açısından, okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamalı ve bu doğrultuda öğretmenleri teşvik etmelidir. Toplumların değişme hareketlerini başlatan, bireyleri sosyal hayata hazırlayan, bireylere akademik ve kuramsal bilgiler vererek yeni neslin bilgi birikimine sahip olmasına katkı sağlayan okulların yönetilmesinde okul yöneticilerine büyük rol düşmektedir (Eby, Adams, Russell ve Gaby, 2000; Lashway, 2006). Örgüt çalışanlarının değişime karşı olumsuz tutumları değişimin başarısız olmasına neden olabilir. Değişim girişiminin başarısız olması ise kayba yol açmaktadır. Bunun sonucunda örgüt çalışanlarının iş doyumunu düzeyleri ve performansları düşebilir (Klein, Conn ve Sorra, 2001; Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008). Esasında değişim beraberinde çeşitli riskler oluşturabilir. Fakat değişimi göze alamamak daha büyük risktir (Drucker, 2000).

Alanyazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin yönetim tarzları (Bennett ve Moital, 2017; Heller vd., 1993; Lileka, 2017; Sarı, Yıldız ve Canoğulları, 2018; Üstüner, 2016; Wachira vd., 2017), yöneticilerin anlam yaratma yeterlikleri (Allen ve Penuel, 2015; Gawlik, 2015; Gioia, Thomas, Clark ve Chittipeddi, 1994; Neill, McKee ve Rose, 2007; Sherry ve Chen, 2019; Stensaker, Falkenberg ve Grønhaug, 2008; Weick, 1993), okulların değişime açıklığı (Blau ve Peled, 2012; Çalık, Koşar, Kılınç ve Er, 2013; Demirtaş, 2012; Fullan, 2002; Hargreaves, 2005; Harris, 2006; Klecker ve Loadman, 1999; Timperley ve Parr, 2005; Wallace, 2004) ve okulların etkililiği (Blair, 2002; Blase, 1987; Cheng, 1996; Cooper, 2010; Mortimore ve Sammons, 1987; Sivri, 2019; Tepe, 2018; Yıldırım, 2015; Yıldırım, Akan ve Yalçın, 2017) değişkenleriyle ilgili araştırmalar olmasına karşın araştırma konusuna ait değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Okul etkililiği, birçok değişkenden etkilenebilen kapsamlı bir kavramı ifade etmektedir. Farklı değişkenlerin okul etkililiği ile aralarındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazından hareketle okul etkililiği ile ilişkili olabilecek değişkenlerin bulunduğu bir modelin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu durumun araştırmaya özgünlük kattığı düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın bulgularının okul etkililiğinde önemli bir unsur olan okul yöneticilerinin uygun yönetim tarzlarını belirlemeleri ile değişime açıklığın ve anlam yaratma yeterliklerinin önemine haiz olmaları açısından katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, anlam yaratma ile ilgili çalışmaların sayılı olduğu (Aksoy, 2014; Doğan, 2010; Tuğsal, 2015) görülmektedir. Eğitim bilimleri alanında ise yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla çalışma, okul yöneticilerinin anlam yaratma kavramına ilişkin bilgi edinmesi açısından önem arz edebilir. Belirsiz ya da karmaşık durumlar karşısında neler yapılabileceği ile ilgili bilgi verebilir. Okul etkililiği açısından etkili olan unsurların tespit edilmesi eğitim örgütlerinin hedeflerini daha başarılı bir biçimde gerçekleştirmesine imkân sağlayabilir. Dolayısıyla yönetim tarzlarının, anlam yaratma yeterliklerinin ve değişime açıklığın okul etkililiği üzerindeki etkilerinin tespit edilmesi uygulayıcılar açısından yol gösterici olabilir. Ayrıca mevcut araştırma kapsamında geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma

Yeterlikleri Ölçeği'nin anlam yaratma yeterliklerinin belirlenmesi yönünden alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bundan sonra anlam yaratma ile ilgili olarak yapılacak araştırmalar için zemin hazırlayabilir.

Araştırma Problemi

Bu araştırma ile "Okul yöneticilerinin yönetim tarzları ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığı ile okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin aracılık etkisi nedir?" sorusuna cevap aranmaktadır.

Alt Problemler

Bu problem doğrultusunda belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine, okul etkililiğine ve okulların değişime açıklığına ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine, okul etkililiğine ve okulların değişime açıklığına ilişkin algıları;

a. Cinsiyet

b. Branş

c. Eğitim durumu

d. Kıdem

e. Okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine, okul etkililiğine ve okulların değişime açıklığına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Okul yöneticilerinin iş birlikli yönetim tarzı okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

5. Okul yöneticilerinin iş birlikli yönetim tarzı ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolü var mıdır?

6. Okul yöneticilerinin otoriter yönetim tarzı okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

7. Okul yöneticilerinin otoriter yönetim tarzı ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolü var mıdır?

8. Okul yöneticilerinin ilgisiz yönetim tarzı okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

9. Okul yöneticilerinin ilgisiz yönetim tarzı ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolü var mıdır?

10. Okul yöneticilerinin karşı koyucu yönetim tarzı okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

11. Okul yöneticilerinin karşı koyucu yönetim tarzı ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolü var mıdır?

Sayıtlılar

1. Araştırmada kullanılan ölçekler, öğretmenlerin algılarını belirlemek için yeterlidir.
2. Araştırmada görüş bildiren öğretmenler ölçek uygulamalarına gönüllü olarak katılmıştır.
3. Okul yöneticilerinin yönetim tarzları, okulların etkililiği, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ve okulların değişime açıklığı öğretmen algılarına göre belirlenmiştir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma; 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) bulunan MEB'e bağlı kamu okullarında görev yapan ve örnekleme alınan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Araştırma eğitim kademeleri açısından; ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın sonuçları öğretmen algılarını ölçmek için kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada geçen bazı kavramların anlamları aşağıda verilmiştir.

Okul Yöneticisi: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Erzurum ili merkez ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve liseleri yönetmekle görevli okul müdürü.

Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Erzurum ili merkez ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler.

Yönetim Tarzı: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liseleri yönetmekle görevli okul müdürlerinin, okul yönetim süreçlerinde benimsedikleri yönetim anlayışlarını ifade etmektedir.

Etkili Okul: Eğitimsel hedeflerini gerçekleştiren ilkokul, ortaokul ve liseleri ifade etmektedir.

Anlam Yaratma: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liseleri yönetmekle görevli okul müdürlerinin belirsiz ya da bilinmeyen durumların sonuçlarını tahmin etme sürecidir.

Değişime Açıklık: Okul çalışanlarının psikolojik ve davranışsal olarak örgütsel değişikliği uygulamaya hazır olma derecesidir (Weiner vd., 2008).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli

Her toplum ihtiyaçlarını karşılayabilmek için birtakım örgütlere ihtiyaç duyar. Örgütler, kişilerin bireysel olarak yapamadıkları hedefleri gerçekleştirmeleri açısından oluşturulan yapıları ifade etmektedir. Bu durum toplumsal yapıyı da etkilemektedir. Bu anlamda eğitim örgütleri de önemli araçlardan biridir (Ayık, 2007). Bireylerin geleceklerini kontrol altına alan eğitim sisteminin formal örgütü okullardır (Aydın, 2010). Amacı eğitim hizmeti üretmek olan eğitim örgütlerinin başarılı olabilmeleri çeşitli etkenlere bağlıdır. Bu etkenlerden biri de eğitim yöneticilerinin niteliğidir. Eğitim yönetimi, bir bilim ve uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi, madde ve insan kaynakları kullanarak, eğitim hizmetlerini sunmayı amaçlamaktadır (Özdemir, 2007). Eğitim örgütlerinin etkililiği, birçok faktörden etkilenen oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Etkililik açısından, liderlik önemlidir (Aydın, 2010). Liderliğin yanında, örgüt içerisinde insan ilişkilerini iyi yönetecek kişilere ihtiyaç vardır. Sonuçta örgüt insan ilişkilerini de barındırmaktadır (Başaran, 1992). Açıkalın (1994) çağdaş okul yöneticisini; etkili iletişim becerileri gelişmiş, liderlik özellikleri sergileyen, kendini başarılı bir biçimde ifade edebilen, genel kültürü yüksek, teknolojiye hâkim ve eğitime inanmış bireyler olarak tanımlamaktadır.

Yönetim

Yönetim kavramı birçok disiplin tarafından incelenmiş ve yönetimle ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Örgütlerin amaçlarının farklı olması, yönetim bilimine ilişkin inançların farklılık göstermesi gibi nedenlerden ötürü tanımlar da farklılık göstermektedir (Başaran, 2000). Bu nedenle yönetim kavramının genel kabul gören bir tanımını yapmak zordur. Genel olarak yönetim; insan ve madde kaynaklarının eş güdümünü sağlayarak, hedeflerin örgüt çalışanları ile birlikte verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi süreci olarak ifade edilebilir (Bateman ve Snell, 2016; Robbins, Decenzo, Coulter ve Anderson, 2014; Simon, Smithburg ve Thomson, 1985; Kreitner, 2009). Örgüt kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Amaçlar doğrultusunda insanları örgütlemek, eşgüdümlemek ve oluşturulan

plan dâhilinde onları harekete geçirerek sonuçları değerlendirmek yönetim kavramının önemli bileşenlerindedir (Balcı, 2005; Başaran, 2000; Daft, 2000; Stoner ve Freeman, 2007). Yönetim, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda örgüt elemanlarına iş yaptırma sürecidir (Koontz ve O'Donnell, 1968). Yönetim, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için madde ve insan kaynaklarının etkili bir biçimde eşgüdümünün sağlanmasıdır. Yönetim, amaçlar doğrultusunda paydaşların güdülenmesini sağlayacak şekilde örgütte yapılan faaliyetlerin tamamı olarak ifade edilebilir (Erdoğan, 2010; Memduhoğlu, 2010; Bratton ve Gold, 2000; Özden, 2002). Yönetim ve liderlik kavramları zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılsa da birbirinden farklı kavramlardır. Yönetim daha çok hiyerarşik yapı ile ilgiliyken, liderlik hiyerarşik yapıya bağlı değildir. Dolayısıyla yönetim bağlamında, önceden belirlenmiş roller doğrultusunda hareket edilmektedir. Liderlikte ise açıkça tanımlanmış roller yoktur (Mullins, 2010). Günümüzde ise lider yöneticilerin varlığından söz edilmektedir. İyi bir lider ve iyi bir yönetici olmak örgütün varlığını etkili bir biçimde devam ettirebilmesi açısından önemlidir (Dubrin, 2012).

Yönetici örgütün tamamından sorumlu kişidir. Dolayısıyla, çalışanlar, fiziki şartlar, ihtiyaçlar, beklentiler, amaçlar, plan ve programlar, etkinlikler yönetici sorumluluğu altındadır (Drucker, 1994; Mintzberg, 2009). Örgüt içinde kaynakları kullanma yetkisi, planlama, örgütlenme, koordinasyon, yönlendirme ve denetleme sorumluluğu olan yöneticiye aittir (Koontz ve O'Donnell, 1968). Yönetici, örgüt içerisindeki hedeflerin gerçekleştirilmesinde, örgüt çalışanlarını harekete geçiren, onları yönlendiren ve denetleyen örgüt üyesi olarak tanımlanmaktadır (Drucker, 1994). Yönetici örgüt içindeki kişiler vasıtasıyla işlerin sürekliliğini sağlayan kişidir (Robbins ve Judge, 2013). Yönetici, örgütü yönetme gücünü elinde bulundurmaktadır. Bu nedenle örgüt içinde, çalışanları hedefe yönlendiren en önemli güç yöneticinin elindedir (Drucker, 1994).

Okul yöneticisi, hedefler doğrultusunda çaba harcamalı ve idealleri doğrultusunda hareket etmelidir. Bu nedenle okul yöneticisinin okuldaki sosyal yapıyı bilmesi ve ona göre davranması gerekmektedir (Willower ve Carr, 1965). Okul yöneticileri bu süreçte düşünce

ve eylem biçimleri ile okulun hedeflerini gerçekleştirmek için çaba göstermelidir. Bu bağlamda okulun amaçlarını belirleyerek insan ve madde kaynaklarını bütünleştirmelidir. Süreç boyunca problemler karşısında çeşitli taktikler geliştirmelidir. Okul çalışanları ile iletişim içinde olmalıdır. Olayların ve durumların nasıl geliştiğini anlamaya çalışarak süreci etkili biçimde yönetmeye çalışmalıdır (Erçetin, 2000).

Her örgütün gerçekleştirmek istediği amaçları vardır. Söz konusu amaçların gerçekleştirilmesi açısından bireylerin bir araya gelerek eşgüdümlü hareket etmesi süreci olarak değerlendirilen yönetim kavramı evrensel olduğu gibi aynı zamanda bilimsel bir olgudur. Yönetim evrensel ve bilimsel olmasıyla birlikte yöneticilerin yönetim tarzları farklılık göstermektedir. Yönetim tarzı yöneticilerin; kişisel özelliklerine, yönetim anlayışlarına, örgütün iklimine, içinde bulunulan fiziki şartlara vb. bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Başaran, 2008; Urlu, 2002). Dolayısıyla yönetim tarzlarını, yöneticilerin yeterliklerinden ve değer yargılarından bağımsız olarak değerlendirmemek gerekir. Yöneticilerin yönetim tarzları doğrudan örgütü ve örgütsel davranışları etkilemektedir. Yönetim tarzı yöneticilerin örgüt içerisinde ortaya koydukları davranışlara bağlıdır (Başaran, 2008). Okul yöneticilerinin yönetim tarzları; öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimleri, okulların etkililiği üzerinde oldukça önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin okul üzerinde oldukça önemli bir etkisi olduğu ifade edilmektedir. Okul yöneticileri olumlu bir okul iklimi oluşturarak, eğitimin başarılı bir şekilde yürütülmesi için gerekli koşulları sağlayarak ve beklentileri yüksek tutarak doğrudan ya da dolaylı bir biçimde okul üzerinde etki oluşturmaktadır (Üstüner, 2016; Hoy ve Miskel, 2010). Bu nedenle okul yöneticilerinin etkili olmaya çalışması gerekmektedir. Örgüt içerisinde katılımı vurgulayan, çalışanlar ile etkili iletişime geçebilen, olumlu yönleri ön planda tutan ve destekleyici tavır takınan yöneticiler etkili yönetim davranışları sergilemektedir. Bununla birlikte örgüt çalışanlarının düşüncelerini öğrenmeden çalışanları değişime zorlayan, çalışanlara destek vermeyen ve etkili iletişime geçemeyen yöneticilerin etkisiz yönetim davranışları sergiledikleri ifade edilebilir (Cammock, Nilekant ve Dakin, 1995). Wachira vd.

(2017), tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin performansı arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen performansı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda okul yöneticilerinin farklı yönetim tarzlarını benimsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin destekleyici yönetim tarzlarının, öğretmenlerin performanslarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin ortaya koydukları yöneti tarzlarının eğitsel bağlamda etkilerinin olduğunu ifade etmek mümkündür.

Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin eğitime uygulanması sonucu ortaya çıkan (Bursalıoğlu, 2015) özel bir uzmanlık alanı olarak değerlendirilmektedir. Eğitim yönetiminin; etkili okul yönetimi, insanlarla etkili bir iletişim kurma, ihtiyaçlara cevap verebilecek bir eğitim programının oluşturulması gibi işlevleri eğitim yönetimini özgün kılmaktadır (Aydın, 2010). Eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesi açasından en önemli engel, yöneticilik ve öğretmenlik değerlerinin birbiri ile karıştırılmasıdır. Okul yöneticileri bu nedenle rol karmaşası yaşamaktadır. Bu durum eğitim yöneticilerinin etkili bir biçimde görevlerini yerine getirmelerine engel olmaktadır (Bursalıoğlu, 2010).

Okul yöneticilerinin söz konusu yeterlikleri ortaya koyabilmeleri için eğitim yönetimi alanında eğitim almış olmaları gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Yönetim öğretmenlikten farklı bir alan olup, eğitim gerektiren bir uzmanlık alanıdır (Balcı, 2001). Okul yöneticileri etkili bir biçimde okulu yönetebilmeleri için yöneticilik ve liderlik özellikleri sergilemelidir. Lider yöneticiler olarak amaçların gerçekteştirilmesi yönünde hareket etmeli ve örgütün başarısı yönünde çaba harcamalıdır (Kowalski, 2010). Okul yöneticilerinin, okulun kültürüne ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine uygun yönetim tarzını benimsemeleri etkili yönetim açasından önemlidir. Dolayısıyla etkili yönetim tarzlarının seçimi, öğretmelerin değişime ayak uydurabilmelerine ve mesleki anlamda profesyonel davranışlar sergilemelerine katkı sağlamaktadır (Bush, Bell ve Middlewood, 2010). Okul yöneticileri, okuldaki paydaşlar ile

birlikte eğitimin sürekliliğinin sağlanmasından, ilgili kaynakların hedefler doğrultusunda kullanılmasından, eğitim süreci ile ilgili politika ve uygulamaların geliştirilmesinden, standartların yükseltilmesinden ve niteliğin artırılmasından sorumludur. Okul yöneticileri bu doğrultuda ilgili diğer örgütlerle iletişim kurmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticileri verimli bir eğitim ortamı oluşturmaktan sorumlu olup üst yönetim kadrolarına da hesap verme sorumluluğunu da taşımaktadır. Bektaş (2014) yaptığı araştırmada yöneticilerin yönetim tarzlarının örgütlerdeki informal iletişim kanallarını etkileyip etkilemediğini belirlemeye çalışmıştır. Örgüt çalışanlarının informal gruplar oluşturdukları belirlenmiştir. Çalışanların informal gruplarda informal iletişim kanallarını aktif olarak kullandıkları ve bu durumun önüne geçilemeyeceği için informal iletişimin örgüt lehine kullanılmasının önemi vurgulanmıştır. Örgüt içinde farklı yönetim tarzları kullanılarak formal ve informal iletişim kanallarının kullanılması örgüt başarısı açısından önemlidir. Araştırma sonuçları yöneticilerin kullandıkları yönetim tarzlarının informal iletişim kanallarının oluşumunu etkilediğini ortaya koymuştur. Yöneticilerin demokratik tutumlar sergilemesi, informal grupların kontrol altında tutulabilmesi açısından önemli görülmüştür. Otoriter ve serbest bırakıcı yönetim anlayışlarının ise yöneticiler ve çalışanlar arasında duvar ördüğü ve iletişimi olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalara göre, okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile okul etkililiği arasında ilişki bulunmaktadır. Okul yöneticileri paydaşların ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir. Bu nedenle hayat boyu öğrenme anlayışı ile hareket etmeli ve okulların etkililiği üzerinde önemli bir rol oynamalıdır (Balcı, 2001).

Yönetim Tarzları

Yönetime ilişkin ilk çalışmalar 19. yüzyılın başlarında yapılmaya başlanmıştır (Kreitner, 2009; Hodgetts, 1999). Yönetim uygulamaları ortaya çıktığı toplumun sosyal yapısından ve kültürel değerlerinden etkilenmektedir. Söz konusu uygulamalardan başarılı olanlar evrensel anlamda da değer görmekte ve uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda özellikle gelişmiş ülkelerde ortaya çıkan uygulamalar diğer ülkeler tarafından da örnek

alınmakta ve yayılmaktadır (Hofstede, 1980; Kipping, Engwall ve Üsdiken, 2008). Yönetim alanında yapılan çalışmaların Amerika ve Japonya kökenli olması bu ülkelerin alana katkı yapmalarına öncülük etmiştir. Bu nedenle söz konusu ülkeler bu alanda öncü olarak karşımıza çıkmaktadır. Japonya, kalite ve verimlilik üzerine yönetsel kavram ve teoriler ortaya koymuş, bu kavram ve teoriler diğer ülkeler tarafından da kabul görmüştür (Beechler ve Yang, 1994; Negandhi, 1983; Sturdy, 2004; Waheed, Zulfiqar ve Rafi, 2010). Elbette ortaya konulan bu kavram ve teorilerin benimsenmesi ve uygulanması aşamasında toplumsal ve bireysel değerler ön plana çıkmaktadır. Kültürel değerler süzgecinden geçtikten sonra ulusal bir değer kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bununla birlikte bireysel özellikler ve değerler de bu süreç boyunca etkili olmaktadır (Hambrick, 2007). Tarz genel olarak, kişilik özelliklerinden ve bireysel deneyimlerden etkilenen bir davranış biçimidir. Kişinin bu özellikleri onların tutum ve davranışlarına yansımaktadır. Kişinin; iletişim becerileri, çalışanlara ve olaylara karşı tutumu, hitap şekli vb. durumlar kişinin yönetim tarzını etkilemektedir (Moiden, 2002; Kippenberger, 2002). Yöneticilerin; yaşı, cinsiyeti, eğitim durumları ve buldukları kurumda görev yaptıkları süre vb. faktörler yönetim tarzlarını etkilemektedir. Yöneticilerin yaşı, bireylerin deneyimleri doğrultusunda yönetim tarzlarını etkilemektedir (Gilbert, Collins ve Brenner, 1990). Cinsiyet farklılıkları, yöneticilerin tutum ve davranışlarında farklılıklar oluşturmaktadır. Toplumun cinsiyet bakımından rol ve beklentileri de değişiklik göstermektedir. Bu doğrultuda yöneticilik daha çok erkeklere atfedilen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle kadın yöneticiler görevleri esnasında daha çok engel ve sorun ile karşılaşabilmektedir (DeMatteo, 1994; Powell ve Graves, 2003; Schein, 2001; Hoobler, Lemmon ve Wayne, 2011). Eğitim, bireylerin alan bilgilerinin olduğu ve uygulamaya dönük deneyimlerin yaşandığı bir süreci ifade etmektedir. Yöneticilerin, olaylara yaklaşımı eğitimleri doğrultusunda farklılık göstermektedir. Bu nedenle performansları da eğitim durumlarından etkilenmektedir (Wiersema ve Bird, 1993; Shadare, 2011). Yöneticilerin buldukları örgütte görev süreleri, yönetim tarzını etkilemektedir. Yöneticilerin ve çalışanların birbirlerini yakından tanımaları, tarafların olaylar karşısında hangi tutum ve davranışları sergileyecekleri hakkında bilgi

vermektedir. Ortak bir paydada buluşmak açısından örgütte görev yapılan süre etkili olabilir (Zenger ve Lawrence, 1989).

Yönetim tarzı, yöneticilerin çalışanlara karşı tutumlarını ve kuralları uygulama biçimlerini ortaya koymaktadır (Drucker, 1995; Mitchell ve Larson, 1987; Ogunola vd., 2013; Parks ve Barrett, 1994). Yönetim tarzı, yönetim konusunda yöneticilerin sahip olduğu değerler, tercihler ve eğilimler doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin örgütte ortaya koyduğu yönetim tarzları birbirinden farklılık göstermektedir. Bununla birlikte bazı yöneticilerin yönetim tarzları ise hiyerarşik yapı gereği üstlerinden etkilenmektedir. Bireysel özellikler etkili olduğu gibi bireysel olmayan, çevresel faktörlerin de etkili olduğu ifade edilebilir. Yöneticilerin yönetim tarzları bulunulan koşullara göre farklılık gösterebilir. Bazı yöneticiler sürekli aynı tarzı kullanırken bazıları da duruma göre yönetim tarzı sergilemektedir (Kaya ve Tuna Uysal, 2017; Batmaz, 2012).

Yönetim tarzları ile ilgili farklı çalışmalarda, yönetim tarzlarına ilişkin sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmalardan birinde yönetim tarzları; otokratik yönetim tarzı, demokratik yönetim tarzı ve ilgisiz yönetim tarzı olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmıştır (Lewin, Lippitt ve White, 1939). Yönetim tarzı bireysel faktörlerden etkilendiği gibi toplumsal faktörlerden de etkilenmesine rağmen yöneticinin takip ettiği yol yönetim tarzını belirleyen ana unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Yönetim tarzı, yöneticinin ortaya koyduğu davranışlara bağlı olarak oluşmaktadır. Yöneticiler buldukları konum gereği bazı yetkilere sahiptir ve bu yetkiyi kullanım biçimleri onların yönetim tarzları hakkında bilgi vermektedir (Terzi ve Kurt, 2005). Likert (1961) yöneticilerin davranışları doğrultusunda yönetim tarzlarını; otokratik, yardımsever otokratik, katılımcı ve demokratik olarak sınıflandırmıştır. Rensis Likert'in Sistem 4 modelinde yönetim tarzlarının otoriter yönetimden demokratik yönetime doğru sıralandığı bir model belirlenmiştir. Bu modelde istismarcı otoriter, yardımsever otoriter, katılımcı ve demokratik yönetim tarzlarından söz edilmiştir. İstismarcı otoriter yönetim tarzında yönetici astlara güvenmez, astlar kendilerini rahat biçimde ifade edemez ve astların düşüncelerine önem verilmez. Yardımsever otoriter yönetim tarzında,

güven ortamı oluşturulmaya çalışılır ve zaman zaman astların düşünceleri alınır. Katılımcı yönetim tarzında astlar kendilerini serbest hisseder ve astların düşünceleri genellikle alınır. Demokratik yönetim tarzında ise astlara güven tamdır, daima astların düşünceleri alınır ve bu doğrultuda hareket edilir (Likert, 1961). Tannenbaum ve Schmidt (1973) yaptıkları araştırmada yöneticinin ve çalışanların baskın olduğu farklı durumları belirten bir model ortaya koymuştur (Akt. Wilson, 2010).

Yönetim tarzı, yönetimin nasıl gerçekleştirildiğiyle ilgilidir. Yöneticilerin ortaya koydukları yönetim tarzı, çalışanların mesleki tutumlarını etkilediği için oldukça önemlidir. Yönetim tarzı, yöneticilerin kişilik özellikleri ile yakından ilgilidir. Yöneticilerin, örgüt yaşamında karşılaştığı sorunların çözümünde sorunlara yaklaşım tarzları etkili olmaktadır (Barutçugil, 2004; Güney, 2011; McGuire, 2005). Yönetim tarzlarının olumlu ve olumsuz yanları bulunmaktadır. Dolayısıyla, etkili bir yönetim tarzının belirlenmesi içinde bulunulan koşullara göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle örgütsel yapının iyi bir şekilde analiz edilmesi ve bu doğrultuda bir yönetim tarzının benimsenmesi etkili olacaktır. Bununla birlikte yöneticilerin; deneyimleri, kişilik özellikleri, eğitim durumları vb. faktörler de yönetim tarzının belirlenmesi açısından önemlidir. Kararların hızlı bir biçimde alınması gereken durumda otoriter yönetim tarzı etkili olabilir. Fakat özgün projelerin ortaya konulması gereken bir durumda demokratik yönetim tarzını benimsemek daha mantıklı olacaktır (Kopfová ve Tomásková, 2010; Pop ve Pop, 2008). Yöneticilerin yönetim tarzlarında kişilik özellikleri, hayat felsefesi, çalışanların karakteristik yapıları, ast üst ilişkileri, örgütün gerekleri, çalışanların beklentileri gibi faktörler etkili olmaktadır (Werner, 1993).

Yöneticilerin, yönetim anlayışlarının çalışanlar üzerinde önemli etkisi vardır. Dolayısıyla yöneticinin benimsediği ve ortaya koyduğu yönetim tarzı, çalışanların iş doyumunu, örgütsel verimliliği, örgüt kültürünü ve iklimini etkilemektedir (Dick ve Metfalce, 2001). Bu nedenle yönetim tarzları üzerinde durulması ve önem verilmesi gereken bir konudur. Yöneticilerin mesleki anlamda eğitimi ve gelişimi bu bağlamda değerlidir (Tietjen ve Myres, 1998). Yönetim alanında sıklıkla kullanılan yönetici ve lider kavramları benzer

yönleri olmasına rağmen birbirinden farklıdır. Yönetici, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgütsel yapı ve yöntemleri kullanan kişidir. Lider ise amaçlar doğrultusunda başkalarını etkileme gücü olan kişidir. Yöneticiler yasal olarak atanmış kişilerdir (Aydın, 2010; Başaran, 2008). Okul müdürleri atanmış kişiler olması sebebiyle çalışmada yönetim tarzlarına ilişkin özellikleri incelenmiştir. Alanyazın incelemesinde karşılaşılan yönetim tarzlarının; demokratik ve katılımcı yönetim tarzı, iş birlikli yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı, karşı koyucu yönetim tarzı ve serbest bırakıcı yönetim tarzı olarak sınıflandırıldığı görülmüştür.

Demokratik ve Katılımcı Yönetim Tarzı

Katılımın ön planda olduğu yönetim tarzıdır. Demokratik yönetici, örgüt çalışanlarını yapacakları faaliyetler hakkında bilgilendirmekte, onların düşüncelerine önem vermekte ve öneri getirmeleri konusunda çalışanları cesaretlendirmektedir. Demokratik yönetim tarzının en önemli göstergesi, yöneticinin amaçların ve planların oluşturulmasında astların fikirlerine başvurmasıdır (Yörük ve Dündar, 2011). Demokratik yönetimlerde yönetici her ne kadar çalışanların fikirlerini alsada nihai kararı kendisi vermektedir. Demokratik yönetim; çalışanların iş birliği içinde hareket etmelerini, örgüt elemanlarının birbirilerine karşı güven duymalarını, çalışanların takım ruhuyla çalışmalarını sağlamaktadır. Demokratik yönetim tarzını benimsemiş yöneticiler, çalışanları ve çevre faktörünü göz önünde bulundurur. Karşı taraftan gelecek eleştirilere açıktır. Bununla birlikte özeleştiri de bulunur. Aslında yönetici, çalışanları da yönetimin bir parçası haline getirmektedir. Dolayısıyla çalışanların destekçisi olur ve insan ilişkilerine önem verirler. Söz konusu yönetim yaklaşımının ön plana çıkan olumsuz özelliği ise karar alma mekanizmasının yavaş hareket etmesidir. Ortak bir karara varılması zaman zaman güç olabilmektedir. Yönetici çalışanlarına güveniyor ise bu yönetim tarzını benimseyebilir.

Demokratik yönetim sürecinde görev paylaşımı yapılmakta ve çalışanlar bu doğrultuda hareket etmektedir. Paydaşların karar sürecine katılımı söz konusudur (Guthrie ve Schuermann, 2010; Starratt, 2004). Demokratik yönetim tarzı; ortak karar verme, güç

paylaşımı, görev dağılımı, paylaşım ve güçlendirme kavramlarının birleşimidir. Demokratik tutum sergileyen yöneticiler, çalışanların karar verme sürecinin önemli bir parçası olduğu bilinciyle hareket etmektedir. Bu nedenle demokratik yöneticiler çalışanların etkilenecekleri her türlü konuda onları bilgilendirir ve sorumlulukları paylaşır. Problemlerin ortaya konulmasında ve çözülmesinde ortak paydada buluşmak esastır. Demokratik tutum, örgüt çalışanlarını hedef belirlemeye ve bu doğrultuda hareket etmeye teşvik eder. Bu yönetim tarzı, bireylerin kişisel gelişimlerini sağlamak ve iş doyumunu düzeylerini artırmak için önemli bir fırsat sunabilir (Ogunola vd., 2013; Ping, 2015). Bu açıdan astların karar sürecine katılımını sağlamak için aşağıdan yukarıya doğru iletişimin olduğu bir süreç takip edilmelidir (Clemens ve Mayer, 2001). Dolayısıyla demokratik yönetim tarzı, kararların çoğunluk tarafından alınarak uygulamaya geçirildiği yönetim tarzıdır (Güney, 2000). Demokratik yöneticiler, örgüt çalışanları ile iş birliği içerisinde hareket etmektedir. Bu nedenle karşılıklı güvene dayalı ilişkilerin oluşturulması mümkündür. Yöneticinin, çalışanların yeteneklerine inanması, düşüncelerine önem vermesi güven temellerinin oluşturulmasında önem teşkil etmektedir. Demokratik yönetim tarzındaki yöneticiler, güçlerini yetkilerinden aldıkları kadar çalışanlarından da alırlar (Argon ve Dilekçi, 2014).

Demokratik yönetim tarzını benimseyen yöneticiler, örgütün hedeflerinin gerçekleştirilmesine önem vermektedir. Çalışanların verimli bir şekilde sürece dâhil olmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda otokontrol düzeylerinin artırılması ve sorumluluk bilinçlerinin gelişimi önem teşkil etmektedir (Akat, 1984). Örgüt çalışanları yapılacak faaliyetler konusunda bilgilendirilmektedir. Söz konusu faaliyetlere yönelik olarak çalışanlar, düşüncelerinin alınması konusunda yöneticiler tarafından cesaretlendirilmektedir. Örgütün; amaç ve politikalarının belirlenmesinde astların deneyimlerinden yararlanılmaktadır. Bununla birlikte nihai kararın verilmesinde yönetici etkilidir. Bu durum aslında örgütlerde kararların hızlı bir biçimde alınması konusunda dezavantaj oluştursa da çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini artıracaktır. Birlik ve beraberlik duygusuyla, ekip ruhuyla hareket eden kişiler örgüt için daha faydalı olacaktır (Aytürk, 1990; Çoroğlu, 2003; Rad ve

Yarmohammadian, 2006; Yörük ve Dündar, 2011). Terzi ve Kurt (2005) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin genel olarak demokratik yönetim tarzı benimsedikleri, öğretmenlerin ise örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Demokratik yönetim anlayışının merkezinde insan bulunduğu için insan haklarına saygı duyulmaktadır. İnsancıl yaklaşım, kişilerarası iletişimin başarılı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamaktadır. Bu durum uyum içerisinde çalışmak için gerekli zemini oluşturmaktadır (Buluç, 1998; Buchanan ve Huczynski, 2017; Karadağ, Baloğlu ve Yalçinkayalar, 2006). Dolayısıyla modern örgütlerde oldukça önemli bir yere sahiptir. Yapılacak eylemlerin birlikte kararlaştırılması güven ortamının oluşturulmasında etkilidir. Bu yönetim tarzını benimseyen yöneticiler, çalışanların yeterli bilgi ve beceri düzeyine sahip olduğu düşüncesine sahiptir. Bu nedenle çalışanların öneri ve fikirlerine önem verilir (Buchanan ve Huczynski, 2017). Demokratik yönetim tarzında yetki dağıtımı söz konusudur. İlgili kişilerin görüşleri alınmakta ve ortak paydada hareket edilmektedir. Bu tarz yöneticiler grup dinamiğinden yararlanmaktadır (Davis, 1988). Yönetici, örgüt çalışanlarının otokontrol mekanizmalarını geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Çalışanlar öz değerlendirme yapabilme imkânına sahiptir. Demokratik yöneticiler, çalışanların kişisel gelişimlerine fırsat verir ve bu doğrultuda onları yönlendirir. Bu sayede astların mesleki anlamda yükselmeleri de mümkündür (Ogunola vd., 2013). Demokratik yönetim anlayışı kapsamında çalışanlara önem verilmesi, çalışanların düşüncelerinin alınması onların motive olmalarını sağlamaktadır. Bu yönetim tarzında iletişim kanalları açıktır. Bununla birlikte aşırı samimi ilişkilerin kurulması örgütün işleyişine zarar verebilir. Çalışanlar

arasında gerekli iş bölümü yapılmadığı durumda kargaşa meydana gelebilir (Costley, Santana ve Todd, 1994).

Örgüt içinde demokratik iklimin hâkim olması, örgütteki gerilim düzeyini azaltmakta ve çatışmanın önüne geçmektedir. Bu nedenle demokratik ilkelerin benimsenmesi oldukça önemlidir. Yöneticilerin demokratik ve etik değerleri benimsemesi örgütsel etkililik açısından gereklidir (Begley ve Zaretsky, 2004). Demokratik yönetim astların hak ve özgürlükler açısından eşit davranıldığı, çalışanların faaliyetlere katılımının vurgulandığı ve bu doğrultuda desteklendiği bir yönetim tarzını ifade etmektedir. Eşitliğin olması sebebiyle çalışanlar haksız uygulamalara maruz kalmamaktadır. Etik ilkeler doğrultusunda hareket edilen bu yönetim anlayışında çalışanlar, başarıları gereği yönetim kadrolarında yer alabilmektedir (Sungurhan, 2008). Demokratik okullarda; öğretmenlerin memnuniyetleri önemlidir. Öğretmenlerin düşüncelerinin önem arz etmesi, yapılan toplantıların verimli geçmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla okulun misyonu ve vizyonu bu doğrultuda belirlenmektedir. Öğretmenlerin okula olan bağlılıkları ve okula aidiyet hisleri kendilerini işe adanmaları açısından önemlidir. Demokratik yönetim demokratik okulların varlığı için gereklidir. Bu okullarda iş birliği olduğundan öğretmenler birbirleri ile fikir alışverişinde bulunmaktadır.

Kişisel ve mesleki anlamda gelişime fırsat veren demokratik yönetim, insan gelişimini sağlamaktadır. Örgüte barış ve refah getirmektedir (Dahl, 2010). Bu yönetim tarzı, astların yöneticilik becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Demokratik yöneticiler çalışanları kendilerine yardımcı olan kişiler olarak görmektedir. Çalışanların hatalarını bulmaya çalışmaz ve yaptıkları iş konusunda onları cesaretlendirir (Karadağ vd., 2006).

İş Birlikli Yönetim Tarzı

İş birlikli yönetim tarzında, yönetici ve çalışanlar arasında önemli bir ayrım bulunmamaktadır. Bu yönetim tarzının etkili bir biçimde sürdürülebilmesi için, çalışanların uzman olmaları ve alanlarına hâkim olmaları önemlidir. Örgüt yöneticileri ve çalışanlar fikir alışverişinde bulunarak süreci yürütmeyi amaçlamaktadır (Başaran, 2008). İş birlikli yönetim

anlayışı, örgütün gelişimi açısından önemlidir. Örgüt içinde problemlerin belirlenmesinde, çözüm önerilerinin ortaya konulmasında yönetici ve çalışanlar arasındaki iş birliği etkili olmaktadır. Bu yönetim anlayışı, çalışanların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Örgüt çalışanlarının birlik ve beraberlik içinde hareket etmeleri açısından iş birlikli yönetim anlayışı tercih edilebilir (Arbabi ve Mehdinezhad, 2012). Bu durum çalışanların alınan kararları eleştirme olasılığını azaltmaktadır. Çalışanların sorumluluk üstlenmeleri motivasyon düzeylerini artırmaktadır (Brown ve Cregan, 2008). Okul yöneticilerinin öğretmenler ile iş birliği içinde hareket etmesi öğretmenlerin motive düzeylerini artırarak hedeflerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırabilir. İş birliği, yapılacak eylemlerin zamanında ve etkin biçimde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Okul yöneticilerinin eğitim öğretim sürecinde tüm paydaşlarla iş birliği içinde olması gerekir. Ailelerin de desteğini alan okul yönetimi onları hedefler doğrultusunda harekete geçirebilir. İş birlikli yönetim tarzı ortak paydada buluşmak açısından fayda sağlayabilir.

Abdurrezzak ve Üstüner (2020) tarafından yapılan araştırmada yönetim tarzları, motivasyon ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin genellikle iş birlikli yönetim tarzlarını benimsediklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin başarı düzeylerinin artmasında motivasyon düzeylerinin yüksek olması önemli bir unsurdur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının ve öğretmenlerin motivasyonlarının örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin iş birlikli yönetim tarzını benimsemelerinin öğretmenlerin okula ilişkin memnuniyet seviyelerini olumlu yönde etkilediği ve örgüte olan ilgilerini artırdığı ifade edilebilir.

Otoriter Yönetim Tarzı

Otoriter yönetim tarzı, yöneticinin kararlarının tartışılmadığı yönetim tarzıdır. Örgüt çalışanları yöneticilerin aldıkları kararları eleştirmeden bu kararlara uymak zorundadır. Bu yönetim tarzına sahip yöneticiler her zaman kendilerini haklı görürler. Tüm güç yöneticinin

elindedir. Dolayısıyla yönetici, emirlerinin sorgulanmadan yerine getirilmesini beklemektedir. Söz konusu yönetim tarzında ast-üst ilişkilerine dayalı hiyerarşik yapı bulunmaktadır. Yöneticiler ve örgüt çalışanları arasında iş birliğine dayalı bir ilişki bulunmamaktadır (Celep, 1990; Sağır, 2013; Guthrie ve Schuermann, 2010). Otoriter yönetim tarzı, bürokratik yapılarda daha sık görülmektedir. Otoriter yönetim tarzı; hızlı kararların alınmasına, yöneticilerin serbest hareket etmelerine fırsat verdiği gibi olumsuz sonuçlar da oluşturmaktadır. Özellikle örgüt çalışanlarının karar sürecine katılamaması, çalışanların motivasyonlarının düşmesine sebep olmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Otoriter yönetim tarzı, katılımın önemsenmediği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Yönetici mümkün olduğunca çalışanlar üzerinde güç kullanır ve onları baskı altında tutmaya çalışır. Kararları kendisi alır ve çalışanların bu kararları uygulamalarını bekler. Bu yönetim tarzının temelinde, çalışanların örgüte katkı sağlayamayacağı düşüncesi yatmaktadır. Otoriter yönetim anlayışında sıkı denetim hâkimdir. Yöneticiler oldukça kuralcıdır ve çalışanların bu kurallara uymalarını bekler. Dolayısıyla örgüt çalışanları verilen emirleri yerine getirmekle sorumludur. Bu amaçla ödül ve ceza sistemi kullanılmaktadır (Ogunola vd., 2013). Otoriter yönetim tarzında yöneticiler, çalışanların kendilerine verilecek görevleri yerine getirip getirmeme konusunda istekli olup olmadıklarına bakmazlar (Keçecioğlu, 1998).

Otoriter yönetim tarzının benimsendiği örgütlerde verimlilik fazla olurken, çıktılar istenilen kalitede olmayabilir. Bu yönetim tarzı örgüt içi insan ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yöneticiler astların üstlerine itaatkâr bir biçimde davranmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla insan ilişkileri ve süreç aşamasından ziyade sonuç odaklı bir anlayış bulunmaktadır (Hogg ve Vaughan, 2007). Otoriter yönetim anlayışı, bürokratik toplumlarda daha çok kullanılan bir yönetim tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Bu yapıda olan toplumlarda, otoriter yönetici beklentisi ortaya çıkabilir. Bu tarz yöneticiler astlarına güven verebilir (Davis, 1988). Bu yüzden otokratik yönetim tarzı, otokratik yapıya sahip toplumlarda bulunan üyelerin beklentilerine uygun bir yönetim tarzıdır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Otoriter yönetim tarzında, güç tek elde toplanmıştır.

Bu nedenle yönetici amaçları belirler ve bu amaçlar doğrultusunda politikalar oluşturabilir. Astlarına danışmadan süreci yönetir (Mullins, 2010). Zaman zaman çalışanlar kararların alınmasında sorumluluk sahibi olmak istemediklerinde otoriter yöneticilerin varlığına ihtiyaç duyabilir. Özellikle örgütte kriz olduğunda çalışanlar doğru bir yönlendirme sonucu sorunu çözmeye çalışabilirler. Bazen ortak karar alacak uygun zaman ve durum olmayabilir (Dubrin, 2012). Otoriter yönetim tarzında, kararlar hızlı bir şekilde alınabilir (Amanchukwu, Stanley ve Ololube, 2015). Otoriter yöneticiler, başarı odaklı görev yapmaktadır. Başarı odaklı olmalarına rağmen çalışanlara karşı mesafeli bir tavır sergilemektedirler. Otoriter yönetim anlayışında resmiyet hâkimdir (Buchanan ve Huczynski, 2017). Lileka (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak otokratik yönetim tarzını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin benimsemiş oldukları yönetim tarzlarının öğrenci başarıları üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Otoriter yöneticiler, alanlarına hâkim olduklarında ve kendilerine koşulsuz itaat eden çalışanlar olduğunda başarıyı yakalayabilirler. Bu nedenle alt yapılarının sağlam olması gerekmektedir. Sorumluluk almak istemeyen çalışanların varlığı bu yönetim tarzı açısından avantaj oluşturabilir. Fakat yönetici, bencil davranmamalı, çalışanların değerlerine yeterince önem vermelidir. Çünkü çalışanların motivasyon ve iş doyum düzeyleri düşebilir (Arıkan, 2001; Buluç, 1998). Otoriter kişilerde görülen bu yönetim tarzında, yöneticinin verdiği her komut yerine getirilmektedir. Yönetici hata yapmaz anlayışı vardır. Bu yönetim tarzında kurallara ve politikalara uygun davranılması gerekmektedir. Otokratik yönetim tarzında katı kurallar vardır. Dolayısıyla okul yöneticisi öğretmenleri bir araç olarak görmekte ve verimlilik esas alınmaktadır. Güçlerini yetkilerinden alan otoriter okul yöneticileri öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarına değil, yapılan işe önem vermektedir. Bu yönetim tarzında okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermez. Önemli olan kendi itibarıdır. Otoriter yöneticiler mesleki anlamda yükselme konusunda bencil davranırlar. Kahraman (2019)

tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne olan etksi incelenmiştir. Yöneticilerin kullandıkları otoriter ve ilgisiz yönetim tarzlarının okullarda korku kültürünün oluşmasına sebep olduğu belirlenmiştir. Otoriter yöneticilerin tutum ve davranışları örgüt içinde problemlerin yaşanmasına sebep olabilir. Bu durum çalışanların korku düzeylerini artırabilir. Çalışanların hatalarını gözleyen ve açık arayan yöneticiler örgüt içinde korku kültürünün oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Okulların değişime açıklığı yöneticilerin değişime açık olması ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin ve ilgili paydaşların değişim konusunda istekli olması açısından ise yöneticilerin demokratik davranışlar sergilemesinin önemi üzerinde durulmuştur. Kararların ortak alınması değişimin önündeki engelleri kaldırabilir. Otoriter yönetim tarzının benimsendiği durumlarda çalışanlar değişim konusunda ayrıntılı olarak bilgilendirilmediğinden belirsizlik yaşanması mümkündür. Bu tür durumlar ise tedirginlik ve korku oluşturabilir.

Otoriter yönetim anlayışında denetim mekanizması aktif olarak çalışmaktadır. Bu durum kontrol kaybının yaşanmasına engel olmaktadır. Yöneticinin her duruma hâkim olması, çalışanları kontrol altında tutması kendilerine olan güvenlerinin artmasına katkı sağlamaktadır. Yöneticilerde örgüte yönelik yüksek düzeyde aitlik duygusu oluşmaktadır. Bununla birlikte, çalışanlar dayatma sebebiyle örgüt içinde memnun değildir. Bu nedenle kendilerini örgüte adayamazlar. Bu durum verimsizliğe sebep olmaktadır. Yöneticilerin ben bilirim bilinci ile hareket etmeleri takım ruhunu engellemektedir (Costley vd., 1994). Güçlerini genellikle yasalardan alan otoriter yöneticiler, yasal gücü, zorlayıcı gücü ve ödül gücünü kullanmaktadır. Sorumluluğun tamamını kendinde toplayan bu tarz yöneticiler çalışanların hangi işleri yürüteceğini önceden belirlemekte ve çalışanlara iletmektedir (Yörük ve Dündar, 2011). Astlara danışmayan, yukarıdan aşağıya iletişim kanallarını açık bulunduran, çalışanları eleştirmeyi seven otoriter yöneticiler sonuç odaklı çalışmaktadır (Kopfová ve Tomásková, 2010). Otoriter yöneticiler üstlerine karşı itaatkâr davranmaktadır.

Otoriter yöneticilerin bulunduğu örgütlerde korku kültürü hâkimdir. Astlardan beklenen saygı ve itaattir. Örgüt içinde çatışma yaşanması durumunda ise ceza yönetimi kullanılmaktadır.

İlgisiz Yönetim Tarzı

İlgisiz yönetim, yöneticilerin örgüt çalışanları ile iletişiminin olmaması durumudur. İlgisiz yönetim tarzını benimseyen yöneticiler örgüt içinde var olan sorunları görmezden gelir, çalışanların ihtiyaçlarına önem vermez ve örgüt içinde pasiftir (Bass, 1999; Yukl, 2013). İlgisiz yöneticiler, örgütte sahip oldukları yetkileri kullanmaktan kaçınır. Bu durum; işe yabancılaşma, çekinme, korkma, yönetimdeki yetersizlik gibi sebeplerden kaynaklanabilir (Başaran, 1992). Bu yönetim tarzında yöneticiler, örgüt çalışanlarını kendi hallerine bırakırlar ve çalışanlar serbesttir. Dolayısıyla çalışanlar amaçlarını kendileri belirler ve amaçları doğrultusunda karar alırlar. Örgüt içerisinde herhangi bir sorun olduğunda, yönetici müdahale etmediğinden çalışanlar sorunları çözmeye çalışmaktadır. Bu yönetim tarzını benimsemiş yöneticiler, sorumluluk almazlar ve çalışanları için dönüt vermezler (Özdemir, 2007; Hoy ve Miskel, 2010). Örgütü ve çalışanları umursamadıkları için çalışanların mesleki gelişimleri için herhangi bir girişimde bulunmazlar (Ogunola vd., 2013). Aslında ilgisiz yönetim tarzına sahip yöneticilerin; çalışanların motivasyonlarının yüksek olduğu, araştırmaların yapıldığı, sorumluluk duygusuna sahip çalışanların bulunduğu örgütlerde yer alması uygun olabilir. Söz konusu yönetim tarzı, çalışanların grup bilinci içinde hareket etmelerine, problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir (Buluç, 1998; Moiden, 2002).

İlgisiz yönetim tarzında yönetici, örgüte ve örgüt çalışanlarına karşı duyarsız davranmaktadır. Bu yönetim tarzında yönetici örgütün amaçları ile ilgili değildir. Bu nedenle yapması gerekenleri yerine getirmekte sorun yaşar. Çalışanların da istek ve ihtiyaçlarına önem vermez. İlgisiz yönetim tarzını benimsemiş yöneticiler çalışanlara müdahalede bulunmaz. Çalışanların özgür oldukları bir çalışma ortamı bulunmaktadır. Dolayısıyla sorumluluk çalışanlar üzerindedir. Yönetici hedeflerin ne kadarının gerçekleştiği konusunda ilgilenmez (Eren, 2015; Ogunola vd., 2013). Yönetici yetkisini kullanmamakta ve çalışanlar

istedikleri gibi hareket etmektedir (Celep, 1990). Bu yönetim tarzında “bırakınız yapsınlar” anlayışı hâkimdir. Dolayısıyla yöneticiler, yetkilerini astlarına devretmekte, onların davranışlarına müdahalede bulunmamaktadır. İlgisiz yönetim tarzını benimsemiş yöneticiler, çalışanları karar alma, alınan kararları uygulama açısından serbest bırakır. Hedeflerin gerçekleşme düzeylerini umursamaz. Süreç içerisinde ortaya çıkan olumsuz durumlara ve oluşan fırsatlara karşı duyarsız davranmaktadır. Bu nedenle ilgisiz yönetim anlayışı ile hareket eden bir yönetici, problemleri de görmezden gelmekte ve problemlerin çözümü için çaba harcamamaktadır. Bu şekilde davranan bir okul yöneticisinin de okulda yapılan faaliyetlerden, okulun, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin ihtiyaçlarından, beklentilerden haberdar olması beklenemez. Bu yönetim anlayışı örgüt içinde çalışanların birlik ve beraberlik çerçevesinde bir bütün olarak hareket etmelerine engel teşkil edebilir (Ogunola vd., 2013; Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013).

Bir örgütün ilgisiz yönetim tarzı ile yönetilmemesi gerekir. Bu tip yöneticilerin örgüt içindeki varlıkları sorgulanmaktadır. Bu yöneticiler süreç boyunca sorumluluk almaktan kaçınır. Yapılan eylemlerden sorumlu olmasına rağmen rahat davranışlar sergiler. İlgisiz yönetim tarzını benimsemiş yöneticiler planlı bir şekilde hareket etmediklerinden işleri gidişatına bırakmaktadır. Kendilerini yönetim alanında yeterli görmedikleri için aktif bir biçimde rol almazlar. Bu tarz yöneticilerin çalışanları güdülemeleri oldukça zordur (Dessler ve Stark, 2004; Diebig, Bormann ve Rowold, 2016). Dolayısıyla çalışanların verimli bir şekilde çalışmaları güçtür. Örgüt elemanları serbest oldukları için kendi aralarında da sorunlar yaşayabilir. Yöneticiler çalışanları motive etmek amacıyla herhangi bir girişimde bulunmaz ve onları desteklemez (Cengiz, 2010; Karip, 1998).

Karşı Koyucu Yönetim Tarzı

Bu yönetim tarzında yöneticiler, örgüt çalışanlarını engelleyerek ya da yönlendirerek belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlarlar. Bu tarz yöneticiler, örgüt çalışanlarına karşı oldukça şüpheli davranırlar ve onlara karşı güvenleri azdır. Bu davranışlar aslında amaçların gerçekleştirilmesinin önünde engel olarak karşımıza çıkmaktadır (Shaw, 1981).

Karşı koyucu yönetim tarzı kapsamında okul yöneticisi, oluşturduğu düzenin bozulmasını istemez. Ayrıca örgüt kapsamında var olan kuralların sıkı bir biçimde sürdürülmesi için çaba gösterir.

Serbest Bırakıcı Yönetim Tarzı

Serbest bırakıcı yönetim tarzı, yöneticinin astlarla etkileşimde bulunmadığı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu yönetim anlayışında işler doğal seyri içinde yürütülmektedir. Yönetici karar sürecine dâhil olmamakta, çalışanların ihtiyaçlarını önemsememektedir (Bass ve Riggio, 2006; Hoy ve Miskel, 2010). Bu durum çalışanların motivasyon düzeylerini düşürebilir (Judge ve Piccolo, 2004; Rowold ve Scholtz, 2009). Serbest bırakıcı yönetim tarzında, yönetici öncelikli olarak süreç boyunca çalışanlar için gerekli olan imkânları tanımaktadır. Bu doğrultuda kullanılacak olan araç gereçler, kaynaklar temin edilmektedir. Yönetici, örgüt çalışanlarına amaçları ifade eder ve onlara yapılacak işleri belirtir. Çalışanlar, hedefler doğrultusunda faaliyetlerini yerine getirmekte ve bu süreçte özgür biçimde hareket etmektedir. Dolayısıyla serbest bırakıcı yönetim tarzında, yönetici yetkiyi çalışanlara bırakmaktadır (Yörük ve Dündar, 2011). Zaman zaman çalışanlar yöneticiye danışabilir; fakat yöneticinin söylediklerini yapmak zorunda değildir. Bu nedenle örgüt çalışanlarının uzman olmaları ve örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması bu yönetim tarzının başarılı olmasında oldukça önemlidir. Çalışanların yetenekli olması ve amaçlar doğrultusunda hareket etmeleri örgütün yararına olacaktır (Balçık, 2002). Bu nedenle söz konusu yönetim tarzı, çalışanların sorumluluk duygularının gelişimine ve yenilikçi fikirler oluşturmalarına katkı sağlayabilir. Fakat etkili bir biçimde yürütülmediği durumda örgüt içinde kaos durumu oluşabilir. Bu yönetim tarzını benimseyen yöneticiler, sorumluluk almaktan pek hoşlanmaz. Bu nedenle çalışanların sorumluluk almaları doğrultusunda hareket eder. Örgütün başarısı yönetici kaynaklı değildir (Batmaz, 2012). Dolayısıyla bu yönetim tarzının uygulanması için örgüt çalışanlarının sorumluluk sahibi ve deneyimli olmaları gerekmektedir. Aksi durumda, bu yönetim tarzının başarılı olması beklenemez (Buluç, 1998).

Serbest bırakıcı yönetim anlayışı yatay ve dikey iletişim açısından avantaj oluşturabilir. Örgüt çalışanları rahat bir biçimde üstleri ile iletişime geçebilir. Sorumluluğun astlara verilmesi faaliyet sürecinde çalışanların karar alabilmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum çalışanların düşünce yetilerini geliştirmelerine ve bu yetileri örgütün yararına kullanmalarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca sorumluluk paylaşımı, örgüte karşı olan aitlik duygusunun gelişimini olumlu şekilde etkileyebilir. Bu noktada önemli olan astların otokontrol mekanizmalarının gelişmiş olmasıdır. Aksi durumda denetim olmadığından örgütsel verimlilik azalabilir. Yetki serbestliği çalışanlar arasında işbölümü açısından sorunlar oluşturabilir (Costley vd., 1994). Serbest bırakıcı yönetim tarzının benimsendiği okullarda başarının sağlanması açısından öğretmenlerin deneyimli olması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin sorumluluk bilincinin gelişmiş olması önemlidir. Görev bilinci ile hareket eden deneyimli öğretmenlerin başarılı olması muhtemeldir.

Alanoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin, karara katılma, örgütsel adalet, iş doyumu ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Özellikle iş birlikçi davranışlar sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenleri karara katılım sürecine dâhil ettikleri görülmüştür. Olumlu okul ortamlarının oluşturulması açısından öğretmenlerin karara katılımlarının önemi vurgulanmıştır. Otoriter yönetim tarzının benimsendiği okullarda ise öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin düşük olduğu ve yöneticilerin öğretmenler üzerinde otorite kurmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Karşı koyucu ve ilgisiz yönetim anlayışının benimsendiği durumlarda da benzer sonuçlar görüldüğü belirlenmiştir. İş birlikli yönetim tarzının öğretmenlerin adalet duygularını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Burada etkili olan unsur yöneticilerin ve öğretmenlerin etkileşimlerinin sağlıklı olmasıdır. Alınan kararların gerekçelerinin bilinmesi öğretmenlerin adalet algılarının yüksek olmasını sağlamaktadır. Araştırma bulguları ile, iş birlikli yönetim tarzının iş doyumunu olumlu, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzının ise iş doyumunu olumsuz biçimde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu

belirtmiştir. Öğretmenlerine destek veren okul yöneticileri okula ve mesleğe karşı olumlu duyguların gelişimine katkı sağlayabilir.

Okul yöneticilerinin yönetim bağlamında ortaya koyduğu tutum ve davranışlar öğretmenler ile olan ilişkileri etkilemektedir. Söz konusu ilişkiler okullarda yaşanan karmaşık ve belirsiz durumlarda okul yöneticilerinin ortaya koyduğu çözümlerin etkin biçimde yerine getirilmesinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri, var olan belirsiz durumların doğru olarak analiz edilmesinde etkilidir.

Anlam Yaratma

Alanyazın incelendiğinde, anlam yaratma kavramının örgüt (Weick, 1995), eğitim (Sarmiento ve Stahl, 2006), savunma ve teknoloji (Jensen, 2009; Bansler ve Havn, 2006) gibi farklı disiplinlerde çalışıldığı görülmektedir. Anlam yaratma süreci kaos ile başlamaktadır. Daha önce karşılaşılmamış durumlar yaşandığında bireyler çevrelerinde neler olup bittiğini anlamaya çalışır. Bu durum bireyleri endişelendirir. Olanları zihinlerinde herhangi bir yere oturtamadıkları için eldeki veriler anlamsız kalır. Bu nedenle kişiler, denge sağlamak amacıyla olayları analiz ederek ne anlama geldiklerini belirlemeye çalışır (Minarik, 2008).

Anlam yaratma, bilgilerin organize edilmesidir. Soruların daha kolay ve etkili bir biçimde cevaplandırılması açısından bilgilerin organize edilmesi gerekmektedir. Bilgilerin organize edilmesinde bilişsel süreçler etkilidir. Yeni bilgiler zihin süzgecinden geçirilir. Var olan bilgiler ile uyumlu hale getirilir (Qu ve Furnas,2008; Jeong ve Brower, 2008). Anlam yaratma açısından var olan durumun anlaşılması ve ne yapılması gerektiğinin belirlenmesi oldukça önemlidir (Weick vd., 2005). Anlam yaratma, bilgiye ulaşma, yorumlama ve davranışa dönüştürmenin bir sentezi olarak ifade edilmektedir (Thomas, Clark ve Gioia, 1993). Anlam yaratma, bireylerin karmaşık olayları yorumlamasıdır. Örgüt çevresinde meydana gelen belirsiz durumların anlamlandırılmasıdır (Cornelissen, 2012). Doğan (2010) tarafından yapılan araştırmada takımların anlam yaratma yetenekleri ile proje başarıları

arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları kapsamında anlam yaratma bileşenleri; bilgi toplama, bilgileri sınıflandırma, bilişsel modeller oluşturma ve deneysel eylemlerde bulunma olarak tespit edilmiştir. Anlam yaratma yeteneğinin geliştirilmesi açısından iletişim, güven ve çalışanların birbirlerine olan yakınlığı önemli görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre takımların anlam yaratma yetenekleri ile proje başarısı arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Takımların anlam yaratma açısından başarılı olmaları için karar alma süreçlerine katılımın önemi vurgulanmıştır. Takım üyeleri arasındaki güven ile anlam yaratma yeteneği arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Anlam yaratma yeteneğinin takım öğrenmesini olumlu yönde geliştireceği ifade edilmiştir.

Anlam yaratma olayları inceleme, olaylar arasında bağ kurma ve sonuçları tahmin etme süreci olarak ifade edilmektedir (Klein, Moon ve Hoffman, 2006). Anlam yaratma, bireylerin durumları paylaşması ve tartışması sonucu oluşan bir süreçtir (Gephart, Topal ve Zhant, 2010). Anlam yaratma, bireylerin karmaşık olayları yorumlamasıdır (Cornelissen, 2012). Zaman zaman örgüt içinde daha önce karşılaşılmamış karmaşık olaylar meydana gelebilir. Bu durumlarda bireyler olayları değerlendirip yorumlayarak anlamlı bir şekilde ortaya koymaya çalışır.

Weick anlam yaratma sürecinde örgütsel iletişimin, karara katılımın ve doğaçlamanın önemine dikkat çekmiştir. Anlam yaratma var olan durumların incelenmesini gerektirir. Yorumlama ve karar vermeden daha kapsamlı bir süreci ifade etmektedir. Anlam yaratma ilk defa meydana gelen olaylara ilişkin işaretlerin değerlendirilerek nasıl bir karar alınmasıyla ilgilidir (Daft ve Weick, 1984; Weick, 1995). Bu bağlamda kişilerin deneyimleri, gözlemleri ve elde ettikleri ipuçları etkili bir biçimde kullanılmalıdır (Weick vd., 2005).

Kişiler beklenmeyen bir durum ya da değişim ortaya çıktığında farklı anlamlar yaratır. Ortaya çıkan anlamlara ilişkin uygun olanları seçer ve hafızalarında tutar. Hafızada tutulan söz konusu bilgileri daha sonra karşılaşılan olaylarda kullanabilir. Yeni karşılaşılan durumlar geçmişe dönük olarak değerlendirilerek işe yarar hale getirilir (Weick, 2001). Anlam yaratma, bilinmeyeni yapılandırmayı, olası sürprizleri açıklamayı veya bilgi arama

etkileşimini ve ilişkili yanıtları içerebilir. Dolayısıyla insanların yorumladıklarını nasıl ürettikleriyle ilgilidir (Weick vd., 2005).

Mann Gulch yangın felaketi anlam yaratmada kullanılan talihsiz olaylardan biridir. Bu olayda Wag Dodge şefliğinde orman yangınını söndürmek üzere görevli itfaiye ekibinin yaşadıkları anlatılmaktadır. Orman yangınını söndürmekle görevli ekip şefi yangın esnasında bazı şeylerin ters gittiğini anlamıştır. Yangının bazı ekolojik sebeplerden dolayı diğer orman yangınlarından farklılık gösterdiğinin farkına varmış ve ekip arkadaşlarına otları yakarak yanmış kısımda beklemeleri gerektiğini söylemiştir. Ekipteki diğer kişiler bu durumun işe yaramayacağını düşünerek sırtlarındaki yük ile kaçmaya çalışmıştır. Eğimin fazla olması ve yüklerinin ağır olması sebebiyle şefi dinlemeyen 13 itfaiyeci hayatını kaybetmiştir. Wag Dodge önceden yaktığı otların üzerinde bekleyerek yangının bulunduğu kısımdan pas geçmesiyle hayatta kalmıştır. Ayrıca kayalıklara sığınan iki itfaiyeci de hayatta kalmayı başarmıştır. Şef hayatta kaldığı için neler düşündüğü ile ilgili bilgi alınmıştır. Fakat hayatını kaybeden itfaiyecilerin davranışları bilinmesine rağmen nasıl düşündükleri öğrenilememiştir. Wag Dodge'un değişikliği fark ederek bilgiyi zihninde işleyip yorumlaması ve bu doğrultuda hareket edip hayatını kurtarması anlam yaratma ile ilgili bir süreçtir (Weick, 1995). Weick olayla ilgili olarak yorum yapmıştır. Ona göre itfaiyeciler gürültüden dolayı şefi duymamış olabilirler. Şefe güvenmedikleri için teçhizatlarını bırakmamış olabilirler. Zehirli gaza maruz kaldıklarından şeflerinin ne dediğini anlamamış olabilirler. Teçhizatlarını bırakmanın daha tehlikeli olabileceğini düşünmüş olabilirler. Ya da içlerinden hiç kimse teçhizatını bırakmadığı için korkulacak bir şey olmadığını düşünmüş olabilirler. Teçhizatını atmış olarak geri dönmek utanç verici olabilirdi. Bu durum sosyal baskıdan kaynaklanabilir.

Anlam yaratma sürecinde neler olduğunu fark etmek ve ne yapılacağına karar vermek önemlidir. İletişim ve eylem, anlam yaratma sürecinde dairesel bir döngü içerisindedir. Bu süreçte iletişim kanallarının etkili kullanılması eylemi yönlendirme ve eylem sonuçlarını değerlendirme açısından gereklidir (Weick vd., 2005). Anlam yaratma kavramının daha anlaşılır olması açısından anlam yaratmanın çıkış noktasının bilinmesi

önemlidir. Bu bağlamda aşağıda anlam yaratma kavramının geçmişine ilişkin kuramsala yer verilmiştir.

Anlam Yaratmanın Geçmişi

Anlam yaratma kavramının 1900'lü yılların başında ortaya çıktığı görülmektedir. Son yıllarda anlam yaratma ile ilgili çalışmaların sayısı artmıştır. Konu ile ilgili farklı alanlarda çalışmalar yapılmıştır. Örgütsel bağlamda anlam yaratma ise ilk kez "Örgütün Sosyal Psikolojisi" adlı kitapta ele alınmıştır. Örgütsel ortamda meydana gelen değişikliklerin örgüt çalışanlarının dikkatini çektiği ve değişikliklerin sorgulanarak yorumlanmaya çalışıldığı belirtilmiştir (Weick, 1979). Anlam yaratma süreç odaklı bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu süreçte algısal ve duyuşsal unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Sandberg ve Tsoukas 2015). Weick (2015) örgütlenme sürecinin kişilerarası etkileşime dayalı olduğunu, etkileşim sonucu harekete geçildiğini, elde edilen deneyimlerin ise anlamlı ve küçük parçalara ayrılarak anlam yaratma sürecinde kullanıldığını ifade etmiştir. Etkileşim, bireylerin davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Kişiler arası diyalog tartışma ortamı sunarak fikir alışverişine fırsat tanımaktadır (Weick, 2015). Anlam yaratma süreci bilişsel kökenlerinin yanı sıra sosyal bakış açısıyla da inşa edilmeye çalışılmıştır. Bilişsel bağlamda ortak bakış açısı geliştirmek ve zihin haritaları ortaya çıkarmak ön planda tutulmuştur.

1960'lı yıllarda bireylerin olayları nasıl algıladıkları ve beklentileri ile nasıl bağdaştırdıkları ise sosyal bağlamda önemli görülmüştür. Bununla birlikte olaylara bakış açısının kişisel seçimleri ve eylemleri nasıl etkileyebileceği araştırma konusu olmuştur (Salancik ve Pfeffer, 1977). Anlam yaratma ile ilgili olarak 1980'li yıllarda yapılan araştırmalarda olayların fark edilmesi, yorumlanması gibi bilişsel temeller göz önünde tutulmuştur. Anlam yaratma insanların eylemlerinin sonuçlarını görmelerine de fırsat tanımıştır (Ito ve Inohara, 2015; Kiesler ve Sproull 2006). Weick (1995) yayınladığı kitapta anlam yaratma ile ilgili yapılan çalışmaları özetlemiş ve teorik bir çerçeve oluşturmuştur. Anlam yaratma açısından örnek teşkil eden olayları incelemiştir. Sonrasında ise anlam yaratma, değişim, kriz, sosyal etki, strateji gibi kavramlarla ilişkilendirilerek derinlemesine

incelenmiştir (Maitlis ve Christianson, 2014). 2000’li yıllarda anlam yaratma sürecinin bireysel ve sosyal süreçlere daha fazla odaklandığı görülmüştür. Bununla birlikte anlam yaratma ve inovasyon, bilgi bilimi, bilişsel sistemler ile ilgili anlam yaratma sürecini kapsayan çalışmalar yapılmıştır (Weick vd., 2005).

Weick (1993) tarafından yapılan araştırmada, Norman Maclean tarafından yazılan, yaşanmış bir olayı anlatan “Genç Adamlar ve Yangın” adlı kitap incelenmiştir. Yaşanan olay anlam yaratma teorisi açısından ele alınmıştır. Yangın esnasında bazı şeylerin ters gittiğinin farkına varan ekip şefi, ekibini uyarmasına rağmen onları ikna edememiştir. Var olan durumu anlamlandıramayan ve ekip şefinin söylediklerini yapmak yerine kendi bildiklerini uygulayan itfaiye çalışanları hayatlarını kaybetmiştir. Bu bağlamda örgütlerin neden çözüldüğü ve örgütlerin daha dayanıklı hale nasıl getirilebileceği ile ilgili tartışma yapılmıştır. Yangın felaketinin sadece anlamlandırma ile ilgili sorunlara dayanmadığı, yapısal sorunların da yaşandığı ifade edilmiştir. Wag Dodge’un değişikliği fark ederek bilgiyi zihninde işleyip yorumlaması ve bu doğrultuda hareket edip hayatını kurtarması anlam yaratma ile ilgili bir süreçtir (Weick, 1995). Yöneticilerin, anlam yaratma sürecine ilişkin özellikleri bilmesi bu süreci daha başarılı biçimde yürütmelerinde etkili olmaktadır.

Anlam Yaratmanın Özellikleri

Anlam yaratma sürecinin 7 temel özelliği aşağıda sıralanmıştır (Weick, 1995):

1. Anlam yaratma kimlik inşasına dayalıdır.
2. Anlam yaratma geçmişe dönüktür.
3. Anlam yaratma sürecinde duyarlı çevrelerin harekete geçirilmesi esastır.
4. Anlam yaratma sosyal bir süreci ifade etmektedir.
5. Anlam yaratma devam eden bir süreçtir.
6. Anlam yaratmada ipuçlarına odaklanılır.
7. Anlam yaratma doğruluk yerine akla yatkınlık tarafından yönlendirilir.

Anlam Yaratmanın Kimlik İnşasına Dayalı Olması

Anlam yaratma süreci, anlamlandıran kişiye bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Anlam yaratma, anlam yaratan kişi ile başlamaktadır. Kimlik, örgüt çalışanları arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır. Aslında kişilik özellikleri olayları tanımlamada önemli bir unsurdur. Olayları tanımlama kişiden kişiye farklılık gösterir. Burada olayların öznel bakış açısıyla değerlendirilmesi söz konusudur. Öznel olması sebebiyle olaylar farklı şekilde değerlendirilmektedir. Bireyler olayları kendi kimliklerine göre yorumlamaktadır (Weick, 1995). Örgüt çalışanları görevleri doğrultusunda diğer çalışanların geri bildirimlerinden haberdar olmaktadır. Böylece ortaya koyduğu işin niteliği hakkında bilgi sahibi olabilir. Bununla birlikte kendisinin diğer çalışanların gözünde nasıl olduğunu görme fırsatı bulur. Böylece kişi kendi kimliği ve özellikleri hakkında fikir edinir (Seligman, 2000). Anlam yaratma kontrollü ve amaçlı olarak yapılmaktadır. Örgüt çalışanları kimliklerini yansıtarak, ortaya koyduğu davranışlar hakkında geri bildirim alarak kendi kimlikleri hakkında bilgi sahibi olurlar. Anlam yaratma karşılıklı etkileşime dayanmaktadır. Kişiler buldukları örgütü şekillendirmekte aynı zamanda örgüt yapısından da etkilenmektedir. Kişiler diğer çalışanların kendilerine karşı olan tutum ve yaklaşımlarının olumlu olması için çaba harcar. Dolayısıyla etki ve tepki meselesi önem kazanmaktadır. Bununla birlikte kişinin kendini yorumlaması ve değerlendirmesi de gerekmektedir. Bu durum genel olarak kişinin kendisi ve çevresi için ne ifade ettiği ile ilgilidir (Weick, 1995). Bireyler çevrelerindeki eylemleri hakkındaki düşünceleri sonucu kendi kimlikleri hakkında bilgi sahibi olur. Bireyler iyi ya da kötü olduklarıyla ilgili aldıkları dönütlere bağlı olarak kişilikleri hakkında da fikir edinebilirler (Seligman, 2000).

Anlam Yaratmanın Geçmişe Dönük Olması

Bireyler, geçmiş olaylara ilişkin deneyimlerine ve anlayışlarına dayalı olarak kararlar alır. Anlam yaratma geçmişe yönelik özellik gösterir. Kişiler yeni karşılaştıkları durumları yorumlarken geçmiş deneyimlerinden yararlanır. Bireyler bilgi birikimini kullanarak karşılaşılan durumları algılar ve anlamlandırır. Çünkü gerçekleşmemiş olaylar üzerinden

anlam yaratılmaz. Kişiler gerçekleşmiş olayları anlamlandırır. Henüz gerçekleşmemiş olayların anlamlandırılması mümkün değildir (Parry, 2003; Seligman, 2000). Anlam yaratma sürecinde yaşanmışlık söz konusudur. Kişiler yaptıklarının sonucunu, eylemi gerçekleştirdikten sonra görebilir. Anlam yaratma sürecinde dikkat oldukça önemlidir. Bireylerin karşılaşılan durumları dikkatli bir biçimde değerlendirmeleri ve olaya yoğunlaşmaları gerekmektedir. Dikkat ile birlikte kişilerin bilişsel düzeyleri ve geçmişe dönük hatırladıkları anlam yaratma sürecinde etkilidir. Bununla birlikte kişilerin olaylara karşı verdikleri tepkiler zaman zaman istenilen sonuçları vermeyebilir. Bu durum uyaran tepki dizisinin devamlılığını sağlamaktadır. Anlam yaratma sürecinde geçmiş zamana vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle geçmiş zaman kullanılır ve kişiler yaptıklarının sonucunu ve etkisini eylemi gerçekleştirdikten sonra anlayabilir (Weick, 1995). Weinberg, Wiesner ve Fukawa-Connelly (2014) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin matematik dersinde anlamlandırdıkları çeşitli yolları betimlemiştir. Anlamlandırma kişilerin bireysel deneyimlerinden ortaya çıkan yapıları ifade etmektedir. Çalışmada anlam yaratma çerçevesinin üç farklı türü tanımlanmıştır. Bunlar içerik odaklı, iletişim odaklı ve konum odaklı anlam yaratma olarak ifade edilmiştir. Anlam yaratma türlerinin öğrencilerin not alma uygulamaları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları matematik dersinde öğrencilerin anlam yaratma özelliklerinin önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca anlam yaratmanın, öğrencilerin dersten neler öğrenebileceklerini etkilediğini ortaya koymuştur.

Anlam Yaratma Sürecinde Duyarlı Çevrelerin Harekete Geçirilmesi

Örgütlerin içinde buldukları bir çevreleri vardır. Anlam yaratma sürecinde duyarlı çevrelerin oluşturulması ya da aktif hale getirilmesi gerekmektedir. Örgüt çalışanları görevleri gereği eylemlerde bulunur. Bu eylem ve davranışların sonucu çevrelerinden tepki görür. Bu noktada önemli olan çevresel tepkileri fırsata çevirebilmektir. Çevrenin aktif biçimde sürece dâhil olması ve bu doğrultuda duygu ve düşüncelerini ifade etmesi önemlidir (Ashmos ve Nathan, 2002; Parry, 2003; Weick, 1995). Örgüt üyelerinin davranışları,

çevrelerinin de tepki oluşturmalarına sebep olmaktadır. Dolayısıyla örgüt üyelerinin davranışlarının niteliği çevresel tepkinin de olumlu ya da olumsuz olmasına yol açmaktadır. Kişiler yaptıkları ile çevreyi de şekillendirdiklerini unutmamalıdır. Aksi durumda istemedikleri tepkilerle karşılaşabilirler (Weick, 1995).

Anlam Yaratmanın Sosyal Bir Süreci İfade Etmesi

Anlam yaratma süreci sosyal bir süreçtir. Bireyler sosyal varlıklardır. Dolayısıyla başkalarıyla iletişime geçer ve paylaşımda bulunurlar. Bu sayede çevrelerinde meydana gelen olayları değerlendirme fırsatı bulurlar. Kişiler başkalarının söz ve davranışlarından anlam çıkarır ve anlam yaratır. Bu durum bireylerin düşüncelerini ifade etme şekillerine bağlı olarak tartışma ortamları oluşturur. Tartışma süreci karşılıklı olarak düşüncelerin yönlendirilmesi ve sonuca katkı sağlaması açısından gereklidir (Parry, 2003; Seligman, 2000). Örgütler, yapılarında insan barındırmaları dolayısıyla sosyal yapılardır. Örgüt içinde hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından amaçların açık bir biçimde ortaya konulması ve iş bölümünün yapılması gerekir. Bu bağlamda örgüt çalışanları arasında yukarıdan aşağı, aşağıdan yukarı bir iletişim ağı kurulmalıdır. Örgüt içinde ortak bir dilin kullanılması örgüt çalışanlarının birbirleriyle anlaşmaları ve sağlıklı iletişim kurmaları açısından önemlidir. Etkili iletişim örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. İletişim bireylerin örgüt içinde yapılanları daha iyi anlamlandırmalarına katkı sağlamaktadır. Kişiler arasındaki paylaşımlar sosyal bir ağ oluşturmaktadır (Walsh ve Ungson, 1991). Bireyler örgüt içinde iletişim kurduğunda mesajları anlamlandırır. Başkalarının düşüncelerini değerlendirerek zihinlerinde bir anlam oluşturur. Kişiler kendi davranışlarını sergilerken örgüt yapısını da dikkate alır. Sonuç itibarıyla bireyler örgütlerin bir parçasıdır. Bu nedenle davranışlarını örgütsel yapıya uygun olacak şekilde düzenlemeye çalışır. Örgütsel yapı, örgüt havası çalışanların davranışları üzerinde etkilidir. Anlam yaratma iletişim gerektiren bir süreçtir (Ashmos ve Nathan, 2002). Kişiler kendilerini izole ederek anlam yaratamazlar. Birey başkalarının davranışlarını gözlemleyerek anlam çıkarırken, başkaları da kendisinin davranışlarından anlam çıkarmaktadır. Grup içerisindeki bilgi alış verişi bireylerin olaylara

bakış açısını etkilemektedir. Grup içi iletişim örgüt içinde ortak anlayışın gelişimine katkı sağlamaktadır. Bireylerin zihinsel modelleri çevresel etkileşim sonucu oluşmaktadır (Maitlis, 2005). Anlam yaratma sürecinde çevresel faktörlerin etkisi bulunmaktadır. Aile, sosyal çevre, eğitim gibi faktörler kişilerin yaşanan olayları anlamlandırmalarında etkili olmaktadır (Weick, 1995). Reid (2020) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin sorumluluklarını ve gelecekteki rollerini anlamlandırmayı amaçlamıştır. Okul müdürlerinin okul gelişimi açısından önemli olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin sorumlulukları ve rolleri sürekli değişmektedir. Okul yöneticilerinden araştırma kapsamında verilerin toplanması için 10 devlet okulunda görev yapmakta olan 30 yöneticinin görüşleri alınmıştır. Özellikle çalışmada şu iki soruya cevap aranmıştır. Okul yöneticilerinin okulların gelecekteki rollerine ilişkin tahminleri nelerdir? Bu tahminler okul yöneticilerinin meslekte kalma konusundaki düşüncelerini nasıl etkiliyor? Araştırma bulguları okul yöneticilerinin gelecekte büyük ölçüde güvenlik ve emniyete odaklanacaklarına inandıklarını göstermiştir. Okul yöneticilerinin gelecekte öğretmenlerin ve öğrencilerin mental ve duygusal sağlığını destekleyici rollerinin artacağına vurgu yapılmıştır. Ayrıca bir lider olarak okul yöneticilerinin aileler ile etkileşim biçimlerinin değişeceği belirtilmiştir. Son olarak yapılan veri analizlerine göre, okul yöneticilerinin gelecekteki rollerini anlamlandırmaları onların meslekte kalma ya da meslekten ayrılma düşüncelerini şekillendirmektedir.

Anlam Yaratmanın Devam Eden Bir Süreç Olması

Anlam yaratma döngüsel bir süreci ifade etmektedir. Dolayısıyla yapısında süreklilik vardır. Anlam yaratma sürecinde olayların değerlendirilmesi ve ipuçlarından hareketle yeni yorumların yapılması söz konusudur. Örgüt çalışanları anlam yaratma sürecinde kendi davranışlarını ve başkalarının davranışlarını gözlemleyerek anlam yaratır ve oluşturduğu bu anlamı da dikkate alarak tekrar eyleme geçer. Bu durum süreklilik arz ederek devam eder (Weick, 1995). Dolayısıyla anlam yaratma sürecinin kesin bir başlangıcı ya da sonu yoktur. Bireyler önceki deneyimlerinden anlam çıkararak olaylara yön vermeye çalışır. Yeni durumlar yaşandıkça olaylar tekrar gözden geçirilir. Anlam yaratma süreci dinamik bir

şekilde varlığını sürdürür (Ashmos ve Nathan, 2002). Anlam yaratma sürecinde kişi harekete geçerek davranışlarını anlamlandırır ve bu anlamlandırmanın sonrasında tekrar harekete geçer. Bu süreç bu şekilde devam eder. Aslında olayları anlamlandırması davranışları üzerinde etkilidir (Seligman, 2000; Weick, 1995). Bireylerin içinde bulunduğu çevre, ilişki kurduğu bireyler ve hayata bakış açısı gibi özellikler sürekli değişmektedir. Bitmeyen bir döngü söz konusudur.

Anlam Yaratmanın İpuçlarına Odaklanması

Anlam yaratma sürecinde bireyler ipuçlarından hareketle olayları anlamlandırmaya çalışır. Birbirine bezeyen yapılar üzerinden çıkarımlar yapılarak olaylar anlamlandırılmaktadır. Bu bağlamda zihinsel süreçler ön plana çıkmaktadır. Zihin yararlı ve belirgin olan durumları ön plana çıkararak ipuçlarından yararlanabilir. Fakat bireyler anlam yaratma sürecinde bazı şeyleri fark ederken bazılarını fark etmez. Dikkatlerini yoğunlaştırdıklarında ipuçlarına daha kolay ulaşarak bilinmeyen durumları anlamlandırabilirler. Bu nedenle ipuçlarını yakalamak ve bu ipuçlarından hareket ederek olayları yorumlamak önemlidir. İpuçları beraberinde yeni ipuçlarına ulaşmayı da destekleyebilir. İpuçları sayesinde kişiler harekete geçer ve daha doğru kararlar alabilir (Weick, 1995). İpuçları, kişilere yaşananlar ile ilgili neler olup bittiği hakkında fikir vermektedir. Dolayısıyla nelerin önemli ve ayırt edici olduğuyla ilgilidir. Kişiden kişiye göre değişiklik gösterebilen bu durum ipuçlarına bakış açısının öznel olduğunu ortaya koymaktadır. Yaşanan olaylara yönelik elde edilecek ipuçları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu noktada önemli olan unsurlardan biri de olayın yaşanmış olmasıdır. Henüz karşılaşılmayan olaylara ilişkin ipucu elde etmek mümkün değildir (Seligman, 2000).

Anlam Yaratmanın Doğruluk Yerine Akla Yatkinlik Tarafından Yönlendirilmesi

Anlam yaratma sürecinde var olan durumların anlamlandırılmasında gerekli olan, yapılacakların akla yatkin olmasıdır. Mantıklı olan şeylerin tercih edilmesi gerekmektedir. Mantıklı olmak harekete geçme konusunda bireylere güç veren bir unsurdur. Bu noktada önemli olan kişilerin uygun olan davranışlar sergilemesidir (Ashmos ve Nathan, 2002).

Kişiler hedefle ilgili olabilecek durumları tahmin ederek anlam yaratma sürecini sürdürür. İğınç ve akla yatkın durumları zihinsel süzgeçten geçirerek olayları analiz eder (Weick, 1995).

Anlam yaratma genel olarak faydacılık ile ilgilidir. Anlam yaratmanın akla yatkın olması, tutarlılık göstermesi gerekir. Bu nedenle doğruluktan ziyade mantık ön plandadır. Anlam yaratma sürecinde doğruluk ya da kesinlik ikinci planda tutulmaktadır. Önemli olan örgütlerin karşılaştığı belirsiz durumlara karşı hızlı bir biçimde cevap verebilmektir (Weick, 1995). Zihinsel ve çevresel faktörlerden dolayı bazı şeyleri tam olarak bilemeyiz. Bu nedenle gerçeği öğrenmeye çalışmak, bu doğrultuda çaba harcamak bilişsel gelişimi de sağlamaktadır.

Örgütsel Anlam Yaratma

Örgütler hedefleri gerçekleştirmek üzere oluşturulmuş yapıları ifade etmektedir. Örgütler hedefler doğrultusunda hareket eden bireylerden oluşan sistemlerdir. Örgüt çalışanları örgütün varlığını devam ettirebilmesi için çaba harcamaktadır. Bu bağlamda çevrelerinde olup biten olayları anlamlandırmaya çalışmaktadırlar. Bu süreçte farklı işlevler ortaya konulmaya çalışılır. Bilişsel, duygusal ve iletişimsel işlevler örgütlerin varlığı açısından önem taşımaktadır. Örgütler çevrelerindeki belirsizliklerin giderilmesi açısından söz konusu işlevleri yerine getirmelidir. Örgütsel anlam yaratma, örgüt içinde veya çevresinde ortaya çıkan belirsizliklerin giderilmesidir. Bu nedenle yöneticilerin ve çalışanların ortaya koyduğu davranışlar anlam yaratma sürecinde önemlidir. Örgütlerin verileri iyi analiz etmesi, yorumlaması ve açık bir biçimde ortaya koyması gerekmektedir (Allbright, 2000; Maitlis, 2005).

Anlam yaratma, ilişkileri sürdüren ve kolektif eylemi mümkün kılan tutarlı anlayışlar yaratma ve sürdürme ihtiyacının hem gerekli hem de zorlayıcı olduğu dinamik bağlamlarda özellikle önemlidir. Örgütlerde anlam yaratma, üyeler şaşkırtıcı veya kafa karıştıran olaylar, sorunlar ve eylemlerle karşılaştığında ortaya çıkar. Çünkü olayın, konunun veya eylemin nasıl yorumlandığı, örgütlerin nasıl anlam kazanacağını ve ilerleyeceğini belirleyecektir.

Örgütsel anlam yaratma, örgüt üyelerinin çevrelerini başkalarıyla etkileşimler yoluyla yorumladıkları, örgütlerini daha spesifik olarak kavramalarına ve toplu olarak hareket etmelerine olanak tanıyan sosyal bir süreçtir (Maitlis, 2005).

Örgütsel iletişim bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamaktadır. Örgütsel hedeflerin açıkça belirtilmesinde, iş bölümünün yapılmasında, faaliyetlerin değerlendirilmesinde, koordinasyonun sağlanmasında iletişim kanalları kullanılmaktadır. Etkili iletişim aynı zamanda örgütsel anlam yaratma sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Örgüt içinde yaşanan olayların anlamlandırılması açısından iletişim gereklidir. Bununla birlikte örgütün gelişimi ve değişen koşullara uyum sağlaması da etkili iletişime bağlıdır. İletişim, bireyleri birlikte hareket etmeleri ve deneyimlerini paylaşmaları konusunda ortak noktada birleştirebilen bir güçtür. Örgüt içinde ortak bir dilin ve anlayışın geliştirilmesi, anlam yaratma sürecinin önemli bir parçasıdır (Albolino, Cook ve O'Connor, 2007; Maitlis, 2005).

Örgüt elemanları çevrelerinde meydana gelen olayları yorumlarken etkileşimde bulunur ve birikimleriyle hareket eder. Bu sayede ortak bir anlayış geliştirme olanağı ortaya çıkar ve bireyler birlikte hareket edebilir. Anlam yaratma sürecinde önemli olan durumlardan biri de ortak hareket edebilmektir (Albolino vd., 2007; Weick, 1995). Çevresel değişimler örgütler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Örgütler çevresel değişimleri algılamakla kalmazlar. Aynı zamanda çevresel değişimin yaşanmasına da etki ederler. Bu noktada değişimlere uyum sağlamak önemlidir. Gözde (2019) yöneticilerin stratejik anlam yaratmalarına yönelik nitel bir araştırma yapmıştır. Stratejik karar verme rolü olan üst düzey 10 yönetici ile yapılan görüşmeler betimsel bir yaklaşımla sistematik olarak analiz edilmiştir. Araştırmada stratejik değişim açısından önemi gün geçtikçe artan, belirsizliklerin anlamlandırılarak yapılandırılması olarak tanımlanan anlam yaratma kavramı strateji perspektifi üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda yöneticilerin belirsizlikleri anlamlandırmaları bağlamında; fark etme, geleceğe etki edeceği öngörülen belirsizlikler, bilgi kaynakları, bilginin işlenmesi ve anlamlandırılması, eylem olmak üzere beş aşamadan meydana gelen bir model oluşturulmuştur. Fark etme başlığı altında anlam

yaratmayı tetikleyen etmenler, anlam yaratmanın önemi ve anlam yaratmada öncü birey ya da gruplar üzerine yoğunlaşmıştır. Geleceğe etki edeceği öngörülen belirsizlikler kapsamında belirsizliklere yönelik öngörüler ve öngörülen belirsizliklerin yol açacağı dönüşümler üzerine yoğunlaşmıştır. Bilgi kaynakları başlığı altında bireysel ve kolektif bilgi kaynakları değerlendirilmiştir. Bilginin işlenmesi ve anlamlandırılması ile ilgili olarak değerlendirme yöntemi, gelişim alanları ve deneyimlerden hareketle anlam yaratma durumları yorumlanmıştır. Eylem başlığı altında ise eylemin sebepleri, eylem önündeki engeller, strateji ve uygulamalar üzerine yoğunlaşmıştır.

Örgütler kendi yapılarında ve içinde buldukları çevrede anlam yaratarak gelişmektedirler. Anlam yaratma karışık durumların çözümlenmesinde, çoklu anlamı azaltma konusunda kolaylık sağlamaktadır (Craig-Lees, 2001). Örgüt kendisini oluşturan parçaların bütünüdür. Bu parçalardan hiçbiri diğerinden önemli değildir. Örgüt kendi içinde daha küçük birimlere ayrılırsa amaçlara ulaşma konusunda riskler azalacaktır. Örgütler kendilerini tasarlayan yapılardır. Bu bağlamda örgüt çalışanları önemli bir yere sahiptir. Bununla ilgili olarak uzaya çıkan astronotların kendileri için hazırlanan programa karşı çıkararak yetkili kişilerle iletişimi kesmeleri örnek olarak gösterilebilir. Mürettebat program ve işleyiş ile fikirlerinin önemsenmemesi nedeniyle böyle bir strateji izlemiştir. Bunun sonucunda yetkililer mürettebatın isteklerine uygun bir programı devreye sokmuştur.

Aksoy (2014) yaptığı araştırmada ulusal alanda ihlal edildiğini düşündüğü bir teorisyen olan Karl Weick'in örgütlerin anlaşılması doğrultusunda ortaya koyduğu görüşleri açıklamayı amaçlamıştır. Üç bölümde tasarlanan çalışmada örgütsel kavramlar ele alınmıştır. İlk bölümde örgüt teorileri ve temel paradigmlar, ikinci bölümde Weick'in örgütlere ve örgütlenmeye ilişkin düşünceleri, son olarak Karl Weick'in örgütlerin kendilerini tasarlayan sistemler olduğuna dair düşünceleri incelenmiştir. Araştırmada anlam yaratma teorisinin geliştirilmesinde önemli yer tutan durumlara da yer verilmiştir. Weick'in bakış açısı doğrultusunda örgütsel olguların ele alınması ile örgütlerin daha iyi anlaşılacağı görüşü

ifade edilmiştir. Örgütlerin anlaşılabilmesi için işe yarar yöntemlerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu nedenle Karl Weick gibi teorisyenler anlamaya çalışılmalıdır.

Örgütler varlıklarını devam ettirirken zaman zaman belirsizliklerle karşılaşabilirler. Bu durum örgütlerde istenmeyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Weick ise belirsizliğin örgütler için gerekli ve örgüt gelişimi için yararlı olduğunu ifade etmektedir. Belirsizlik motive edici bir unsur olabilir. Belirsizlik örgüt çalışanlarının anlam yaratma derecelerini artırmaktadır. Örgüt içindeki belirsizlik örgüt çalışanları tarafından farklı yorumların oluşmasını sağlamaktadır. Farklılıklar ortak bir noktada birleşme açısından fırsat oluşturmaktadır. Kişiler düşüncelerini ifade ederek uygun bir çıkarımda bulunabilir ve ortak paydada buluşabilir (Eisenberg, 2006). Belirsizlik yaratıcılığı beraberinde getirmektedir.

Örgütlerin planlı bir biçimde hareket etmeleri önemlidir. Fakat planlar belirsiz durumların yaşanmadığı sürece daha anlamlıdır. Belirsizlik doğaçlamayı beraberinde getirmektedir. Bu durum ise o an planlara bağlı kalmamayı gerektirir. Planlara tam bağlılık beklenmeyen durumların yaşanmasında olaylara müdahaleyi geciktirir ve değişime uyum sağlamayı güçleştirir. Örgütlerin esnek yapıda olması uyum açısından etkilidir. Fakat burada dikkatli olmak ve güven ortamı oluşturmak önemlidir. Belirsizlik kişinin dikkatini artırmakta ve daha yaratıcı fikirler üretmelerine zemin hazırlamaktadır. Bu durum kişinin planlar dâhilinde sınırlandırılmasını da azaltmaktadır (Coutu, 2003). Örgütler özellikle kriz anlarında anlam yaratmada sorun yaşarsa krizi sonlandırma konusunda zorluk çekerler. Dolayısıyla eğitim örgütlerinin kriz durumlarında yaşanan problemleri daha hızlı ve etkili biçimde çözmeleri açısından anlam yaratma süreçlerini başarılı olarak uygulamaları önemlidir.

Eğitim Örgütlerinde Anlam Yaratma

Literatürde liderlik ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Liderlik amaçlar doğrultusunda bireylerin ve grupların diğerlerinin anlayışlarını ve eylemlerini etkileme faaliyetidir. Bu bağlamda liderlik sosyal bir faaliyettir. Liderliğin sosyal bir faaliyet olması anlam yaratma süreci ile ilişkili olmasına neden olmaktadır. Okul yöneticilerinin işlerine ilişkin algıları, iş

bağlamlarında başkalarıyla kurdukları sosyal etkileşimlerden önemli ölçüde etkilenir. Benzer şekilde, başkalarının liderlerle olan sosyal etkileşimleri de onların anlam yaratmaları üzerinde bir etkiye sahiptir. Liderler, birçok farklı türden sosyal etkileşim yoluyla örgüt çalışanlarının amaç duygusunu ve bu amaçları gerçekleştirmek için yaptıkları eylemleri etkiler. Yani anlam ve eylem ayrılmaz bir şekilde iç içedir. Anlam eylemi, eylem ise anlamı doğurur (Ray ve Goppelt, 2011). Anlam yaratma liderliğin kilit unsurudur. Etkili eğitim ortamlarının oluşturulmasında okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri etkili olmaktadır. Okul yöneticilerinin, okul kültüründe yer alan kişileri okul içinde olup bitenler hakkında bilgilendirmesi gerekmektedir. Anlam yaratma, içinde yaşadığımız dinamik dünyada okul yöneticilerinin neler olup bittiğini daha iyi kavramalarına katkı sağlar (Brezicha, Bergmark ve Mitra, 2015; Brown, Rutherford ve Boyle, 2000; Fullan, 2014). Okul yöneticiliğinde anlam yaratma, belirsiz deneyimlere anlam vermek ile ilgilidir. Liderler, örgüt içindeki paydaşlarla etkileşime girdikçe, gözlemlenebilir liderlik davranışları ve eylemleriyle sonuçlanan bir anlam yaratma sürecine girer. Bu gözlemlenebilir davranışların, öğretmenlerin sınıf uygulamaları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde ise dolaylı etkilerinin olduğu bilinmektedir (Azah, 2014).

Okul yöneticileri anlam yaratma yeterliklerini kullanarak eğitimsel zorluklar hakkında bilgi edinebilir. Bu tür zorluklar özellikle okul ortamının hızlı bir biçimde değiştiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bireyler meydana gelen boşlukları kapatmak için yeni anlamlar oluşturmak zorundadır. Okul yöneticileri değişim konusunda öğretmenleri de şekillendirerek onların sürece dâhil olmalarını sağlamalıdır. Okul içinde kolektif bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Okul yöneticileri öğretmenlerin eğitim ile ilgili bilgileri nasıl öğrendiklerini şekillendirme konusunda önemli bir rol oynar (Spillane ve Anderson, 2014).

Okul yöneticileri anlam yaratma sürecinde ön bilgi ve inançlarından hareketle davranış sergilerler. Karşılaştıkları yeni deneyimler ve bilgiler ile anlam inşa ederler. Yöneticilerin anlam yaratma süreci, yeni bilgilere anlam vermeleri ile ilgilidir. Kişiler, deneyimleri, inançları ve sahip olduğu değerleri bağlamında olayları yorumlamakta ve karar

mekanizmasını işletmektedir (Coburn, 2016; Louis ve Robinson, 2012; Spillane ve Anderson, 2014; Weick, 2009). Yöneticilerin anlam yaratma sürecinde daha başarılı olması açısından öğretmenlerin katılımına önem vermesi gerekmektedir. Toplantılar yoluyla öğretmenlerin duygu ve düşüncelerinin ne olduğu belirlenebilir. Okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki iş birliği mesleki gelişimin sağlanmasına da katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin destekçi davranışlar sergilemesi, öğretmenlerin odak ve yönünü tayin etmesi önemlidir (Coburn, 2005; Rigby, 2015). Eğitim örgütlerinde etkileşim yoluyla öğrenme, anlam yaratma sürecinde gerekli bir durumdur (Fullan, 2014; Leithwood, Louis ve Anderson, 2012). Ganon-Shilon ve Schechter (2019) okul yöneticilerinin reform uygulamaları sırasında liderlik rollerini anlamlandırmalarına ilişkin çalışma yapmıştır. Araştırma kapsamında devlet okullarında görevli 60 okul yöneticisinin görüşleri analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda üç ana tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının önemsenmesinin, liderlik takdir yetkisinin korunmasının ve okul gerçekliğine uyum sağlanmasının önemi belirtilmiştir. İç hedefler ve dış reform talepleri arasındaki dinamik gerilim karşısında okul yöneticilerinin rollerinin giderek daha karmaşık bir hal aldığı böylece anlam yaratma özelliklerinin daha da önemli hale geldiği ifade edilmiştir. Eğitim reformları zamanında okul yöneticilerinin aktif anlam yapıcı olarak rol almalarının önemi üzerinde durulmuştur. Okul yöneticilerinin anlam yaratma çerçevelerini keşfetmek eğitim reformlarının başarısını artırabilir.

Eğitimsel bir değişimi etkin bir şekilde sürdürmek için eğitimciler inançlarının ve rutinlerinin sorgulandığı karmaşık bir öğrenme sürecinden geçmelidir. Paylaşılan öğrenme süreci, akranlardan destek, yansıtma ve uygulama fırsatları, düzenli geribildirim ve öz değerlendirme anlam yaratmada etkili olmaktadır. Özellikle, okul liderleri ve öğretmenler beyin fırtınası yapmalıdır (Fullan, 2013). Ayrıca okul yöneticilerinin proaktif özellik sergilemeleri gerekmektedir. Okul yöneticilerinin sorumluluklarından biri de öğretmenlerin değerlendirilmesidir. Anlam yaratma teorisi, okul yöneticilerinin öğretmenleri değerlendirme sürecinde durumları nasıl yorumladığı ile yakından ilişkilidir. Anlam yaratma, okul

yöneticilerinin öğretmen değerlendirme reform politikasını nasıl uyarladığını, yorumladığını ve uyguladığını keşfetmeye rehberlik eder. Yöneticilerin değişimi kolaylaştırması, eğitim politikalarının yorumlanması, kültürün gelişimi ve okullarındaki sosyal yapılar üzerindeki etkileri hakkındaki iletişimlerine dayanan bir eylemi gerektirir. Anlam yaratma kolektiftir çünkü sosyal etkileşim ve müzakereye dayanır; öğretmenlerin gömülü bağlamlarını derinden yansıtmaları bakımından da sosyaldir (Coburn, 2001). Bu sosyal yapılar, organizasyon boyunca sosyal etkileşim modellerini etkileyerek anlamlandırma süreçlerini şekillendirir (Weck, 2019).

Anlam yaratma, bireylerin ve grupların sorunları anlamak için çalıştıkları devam eden bir süreçtir. Yöneticilerin anlam yaratması bilinmeyen durumlarla karşılaştıklarında kafa karışıklığını ortadan kaldırmak ve çalışma alışkanlıklarını düzenleyerek sorunu çözüme ulaştırmak üzere sergilediği tutum ve davranışlardır. Mevcut uyaranlardan anlam yaratma sürecinde kişinin ön bilgileri aracılık etmektedir (Maitlis ve Christianson, 2014; McDonnell ve Weatherford, 2013). Eğitim liderliği bağlamında anlam yaratma sürecinde etkili olan unsurlardan biri de okul kültürüdür. Okul yöneticilerinin sahip olduğu değerler ile okul kültürünün benzerlik göstermesi oldukça önemlidir. Bu süreçte okul yöneticisi okul paydaşları ile etkili iletişim kurmalı ve iletişimin aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı olacak şekilde çift yönlü olmasına dikkat etmelidir (Petko, Egger, Cantieni ve Wespi, 2015; Spillane, Reiser ve Reimer, 2002).

Anlam yaratma beklenmedik ve anlaşılmaz olaylar ile karşılaşıncaya duruma uyum sağlamak konusunda yöneticilere yardımcı olur. Profesyonel düzeyde, olayları sınıflandırmak ve etiketlemek amacıyla anlam yaratma sürecinden yararlanır. Yöneticilerin düzeni sağlamaya yönelik eylemleri kaosu ortadan kaldırılması açısından gerekli bir durumdur. Bu nedenle anlam yaratma karmaşık ve dinamik olaylar için önemli bir liderlik yeteneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlam yaratma, düzen yokken düzeni uygulamaya çalışma ve nasıl manevra yapılacağını çözme sürecidir. Karmaşık ve dinamik olaylar için önemli bir liderlik yeteneği olan anlam yaratma çevreyi anlama ve vizyon oluşturma

açısından önemli bir süreçtir. Anlam yaratma, karmaşık bir kavramdır ve daha geniş sistemi keşfetmeyi, mevcut durumun bir haritasını oluşturmayı ve bu konuda daha fazla bilgi edinmeyi, sistemi değiştirmek için harekete geçmeyi gerektirir (Ancona, 2012). Ganon-Shilon, Shaked ve Schechter (2020) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin genel hatlarıyla belirlenmiş pedagojik reform uygulamalarında anlam yaratma süreçleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda 25 lise müdürü ile görüşme yapılmıştır. Toplanan veriler tema ve alt temalar şeklinde sınıflandırılmıştır. Ana temalar ortak vizyon paylaşılması ve okul kolektif etkililiğinin güçlendirilmesidir. Ortak vizyon teması ortak bir pedagojik vizyonun belirlenmesi ve ortak değerlere dayalı vizyon paylaşılması alt temaları olarak betimlenmiştir. Okul kolektif etkililiğinin güçlendirilmesi teması ise iş birlikçi öğretim kültürünün oluşturulması ve okul gerçekliğinin öğretim odağına göre ayarlanması alt temaları şeklinde betimlenmiştir. Okul yöneticilerinin anlam yaratma özellikleri, belirsiz ve karmaşık durumların avantaja çevrilmesi açısından önemli görülmüştür.

Anlam Yaratmanın Unsurları

Anlam yaratma üç unsurdan oluşmaktadır (Ancona, 2012):

1. Kapsamlı bir sistem oluşturmak: Bu noktada önemli olan birlikte çalışma bilincinin gelişmesidir. Sistem içinde yer alan tüm unsurların bir bütün olarak hareket etmesi gerekmektedir. Kapsamlı sistem oluşturmak için veri toplanmalı, veriler yorumlanmalı ve bu doğrultuda hareket edilmelidir.

2. Var olan durumun haritasını oluşturmak: Örgüt içinde var olan durumun çerçevesinin ortaya koyulması ile ilgilidir. Örgütler yeni karşılaştığı bir durumu ana hatlarıyla ortaya koyarak hareket etmelidir. Böylece karşılaşılan durumlar bir bütün olarak değerlendirilebilir.

3. Mevcut sistemi değiştirmek: Örgütün değişimini ve gelişimini ifade etmektedir. Örgütler daha fazla bilgiye ulaşarak yenilik konusunda girişimlerde bulunabilir. Bu noktada öğrenen örgüt özelliği sergilemesi gerekmektedir. Böylece yeni şeyler denenebilir. Örgütler,

değişim konusunda örgüt çalışanlarının deneyimlerinden yararlanabilir. Bu bağlamda geçmişten etkilenebilir. Örgütlerin yapısında yer alan insan kaynağının olaylara bakış açısı, var olan durumları değerlendirmesi mevcut sistemin değiştirilmesinde etkili olmaktadır. Weck (2019) yaptığı araştırmada, reform politikalarında yöneticilerin anlam yaratma süreçleri incelenmiştir. Odaklı denetim ve öğretmen değerlendirmesi üzerinde durulmuştur. Eğitim ortamlarında hesapverebilirliğin artması okul yöneticilerinin öğrencilerin öğrenme ortamlarını geliştirmesini, ulusal ve eyalet politikalarını uygulamasını, olumlu bir kültür sürdürmesini, mesleki gelişim sağlamasını ve öğretmenleri denetlemesini gerektirmiştir.

Anlam Yaratma Basamakları

Anlam yaratma sürecinin etkili bir biçimde yürütülmesi açısından anlam yaratma aşamalarının bilinmesi gerekir. Anlam yaratma basamakları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Thomas vd., 1993):

1. Fark Etme: Bireylerin karşılaştıkları değişik durumları fark etmelerini ifade etmektedir. Bireyler daha önce karşılaşmadıkları yeni durumları tanımlamalıdır. Kişinin çevresinde farklı bir durumun olduğunu sezmesi ile ilgili bir süreci belirtir. Kişi karşılaştığı durumu zihin süzgecinden geçirerek var olan bilgilerle eşleştirmeye çalışır. Kişi kendisine bu durumu tanıyıp tanımadığını sorar. Şayet tanımiyorsa anlam yaratma süreci başlamış olur. Karşılaşılan yeni durum ile ilgili emareler aramaya başlar (Jeong ve Brower, 2008; Stieglitz, Milad ve Maximilian, 2018; Weick vd., 2005).

2. Tarama: Tarama bilgi toplama ile ilgilidir. Anlam yaratma sürecinde kişiler olayları yorumlamak için bilgiye ulaşmaktadır. Bu bağlamda önemli olan bilginin analiz edilmesidir. Bilginin yetersiz olması durumunda ise daha fazla bilgiye ulaşmak için araştırma yapılmaktadır. Örgütsel bağlamda ise örgütü etkileyecek önemli olayların tanımlanması açısından tarama yapılması gerekmektedir. Örgütsel performansın artırılması açısından örgütün yapısının ve çevresel faktörlerin tanımlanması ve araştırılması önemlidir. Stratejik durumların belirlenmesinde ve yorumlanmasında uygun veri toplama yöntemleri seçilmelidir (Daft ve Weick, 1984; Huber, 1991; Regan, 2012).

3. Yorumlama: Yeni durum fark edildikten sonra yorumlama aşamasına geçilir. Toplanan bilgilerin çözümlenmesi yapılır. Bilgi sınıflandırılır ve ilişkiler ortaya konulmaya çalışılır. Yorumlama basamağında bilgiler anlamlandırılmaya çalışılır. Bunun sonucunda konu ile ilgili olduğu düşünülen bilgiler diğerlerinden ayrılır. Yorumlama basamağında kişinin deneyimleri ve bilgi birikimi oldukça önemlidir. Kişinin yaşantıları edinilen bilgilerin anlamlandırılmasını etkilemektedir. Zihin yeni bir durum ile karşılaştığında onu belleğindeki şemalar ile eşleştirmeye çalışır. Şayet uyum söz konusu değil ise yeni bir şema oluşturur (Daft ve Weick, 1984; Qu ve Furnas, 2008). Yorum, edinilen bilginin anlamının belirli bir çerçeveye yerleştirilmesidir. Yorumlama bilginin sınıflandırıldığı bilişsel bir süreç olarak ifade edilmektedir. Örgütsel düzeyde yorumlama ise örgütlerin durumlarının değerlendirilmesidir. Örgütte stratejik konuların ele alınmasında ve oluşturulan stratejiler doğrultusunda eylemlerin gerçekleştirilmesinde yöneticilerin etkisi büyüktür (Daft ve Weick 1984; Hambrick, 1984; Smith ve Miller, 1979).

4. Aksiyon: Bu aşama kişinin ortaya koyduğu davranışları ifade etmektedir. Kişi hedefleri doğrultusunda davranış sergiler. Davranışlar hedeflerin gerçekleşip gerçekleşemeyeceğinin de belirleyicisidir. Dolayısıyla bir süreci ifade etmektedir. Ortaya konulan davranışlar ise bir sonuç ortaya koymaktadır. Aksiyon süreç ve sonuç odaklıdır. Ortaya koyulan fikirler yeni fikirlerin de oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu özelliği ile anlam yaratma döngüsel bir süreci ifade etmektedir (Degn, 2015; Gioia ve Chittipeddi, 1991; Jeong ve Brower, 2008).

Anlam yaratma süreci genel olarak değerlendirildiğinde karmaşık ve belirsiz durumların sebep olduğu sorunların giderilmesi açısından önem arz etmektedir. Sorunların çözümü ise örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından gereklidir. Bu durum etkililik açısından yaşanabilecek aksaklıkların giderilmesini kolaylaştırmaktadır.

Etkililik Kavramı

Etkililik kavramı zaman zaman etkinlik ve verimlilik gibi kavramların yerine de kullanılmaktadır. Etkinlik, yapılan işin doğru bir biçimde yapılması anlamına gelmektedir.

Verimlilik ise, var olan kaynakların amaçlar doğrultusunda en uygun biçimde kullanılmasıdır (Yükçü ve Atağan, 2009). Etkililik ise aslında bu iki kavramı da kapsayan daha genel bir kavramı karşılamaktadır (Balcı, 2011). Etkililik, belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından etkin yöntemlerin kullanılarak çıktılarda başarı sağlama, amaca ulaşma düzeyi, ihtiyaç duyulan kaynakları elde etme ve çevreye uyum sağlama yeteneği olarak ifade edilebilir (Ada ve Baysal, 2012). Etkililikten söz edebilmek için, en uygun hedefleri belirlemek ve bu doğrultuda hareket etmek gerekmektedir. Örgüt içinde etkililik, amaçların gerçekleşme derecesiyle ilgilidir. Etkili okul ise, öğrencilerin tüm gelişim alanlarının uygun biçimde desteklendiği, elverişli bir öğrenme çevresinin oluşturulduğu okuldur (Özdemir, 2000). Etkili okul kavramı, eğitim alanında kaliteyi ve verimliliği artırmak amacıyla yapılan araştırmalar sonucu alan yazına girmiştir. 1960'lı yıllarda ABD'de etkili okullar ile ilgili ilk çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Ellet ve Teddlie, 2003). Eğitim örgütleri yapıları gereği oldukça karmaşıktır. Bu nedenle, okul etkililiğini basit bir biçimde tanımlamak oldukça zordur (Balcı, 2011). Etkili okul ile yapılan araştırmaların temelinde karşılaştırma bulunmaktadır. Okulların başarı düzeyleri bu kavramın ortaya çıkmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bazı okulların diğer okullara karşı daha başarılı olmaları, araştırmacıları etkili okul ile ilgili çalışmalara yöneltmiştir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Etkili okul, eğitimlerine devam eden tüm öğrencilerin eğitim programlarından eşit biçimde ve etkili olarak yararlandığı okuldur (Lezotte, 1991).

Etkili okullarda belirgin özelliklerin ön planda olduğu görülmektedir. Etkili okullarda eğitim hedefleri açık bir biçimde belirtilmektedir. Eğitim sürecinde sistematik değerlendirme yapılmaktadır. Okulda, güvenli bir okul iklimi hâkimdir. Eğitimde kaliteye önem verilmektedir ve öğrencilerin bütüncül anlamda gelişimleri önemsenmektedir (Edmonds, 1979).

Örgüt ve yönetim bağlamında ortaya konulan yaklaşımlar örgütsel etkililiğin yükseltilmesini amaçlamaktadır. Örgütsel etkililik; amaçlar, işlevler, süreçler, kaynaklar, girdi ve çıktılar, çevre boyutları kapsamında değerlendirilmektedir. Bu nedenle örgütsel etkililiğe ilişkin farklı modeller oluşturulmuştur. Amaçlar ve işlevler modelinde, örgütün

amaçlarını gerçekleştirme düzeyi, kaynak ve girdi modelinde, örgüt için ihtiyaç duyulan kaynakların temin edilmesi, sonuç modelinde ise istenen sonuçlara ulaşma düzeyi baz alınmaktadır (Şişman, 2012). Eğitim örgütleri olan okulların etkililiğinden bahsedebilmek için de belirlenen hedeflerin ne kadarının gerçekleştirildiğinin belirlenmesi önemli bir husustur.

Okul Etkililiği

Örgütlerde sosyal birliktelik söz konusudur. Birden fazla kişiden meydana gelen örgütler hedeflerin gerçekleştirilmesi konusunda sosyal bir birliktelik kurmaktadır. Bu bağlamda örgütler kişiler arası uyumdan oldukça etkilenmektedir (Bates, 2001; Robbins ve Judge, 2013). Etkililik, örgütün varmak istediği sonuç ile ilgili bir kavramdır. Örgütler yapıları gereği, kişi ve gruplardan etkilendiği gibi onları da etkilemektedir. Örgütler bireylerden meydana gelirken, örgütsel etkililik ise bireylerin ortaya koydukları etkinliklerden oluşmaktadır. Örgütsel etkililik bireysel ve grup etkinliklerinden etkilenmektedir.

Etkililik kavramı öncelikle ekonomi alanında ortaya çıkmıştır. Daha sonra ise, eğitimin niteliğinin artırılmasındaki gereklilikler sonucu etkililik kavramı eğitim ve yönetim bilimlerinde de kullanılmaya başlamıştır (Etzioni, 1964). Okul etkililiği ile ilgili ilk çalışmalar 1960'lı yıllarda, öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarında öğrencilerin sahip oldukları yeteneklerin belirleyici olduğu düşüncesinden ortaya çıkmıştır (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld ve York, 1966). Eğitimde, kaliteyi artırmak ve artan ihtiyaçlara göre maliyeti düşürmek etkililik açısından önem arz etmektedir (Başaran, 1996). Yöneticiler, örgüt çalışanlarının yeteneklerini ve potansiyellerini açığa çıkarmalıdır. Bunu yaparken motivasyonu etkili biçimde kullanmalıdır (Yılmaz ve Eroğlu, 2008). Örgüt içi iletişim, deneyim ve çalışma ortamı motivasyon düzeylerini etkilemektedir (Gilley, Gilley ve McMillan, 2009). Yönetim bilinci ile hareket eden yöneticiler, çalışanların ihtiyaçlarını bilerek hareket eder. Bu bağlamda yöneticiler, çalışanların amaçlarını bilmeli ve onları çok iyi tanımalıdır. Mümkün oldukça çalışanların yapabilecekleri hedefler belirlemelidir. Gerekirse bu hedefleri çalışanlar ile birlikte kararlaştırmalıdır. Yönetici, çalışanlarını desteklemeli ve onlara rehberlik etmelidir. Başarıyı ödüllendirmelidir. Gücünü çalışanlarının üzerinde değil,

çalışanları ile birlikte kullanarak grubunun gücünü mutlak işler hale getirmelidir (Dogani, 2010).

Okullar, öğrenme ile ilgili olup topluma hizmet için faaliyet göstermektedir. Bireylerin gelişimleri açısından öğrenme durumları gereklidir. Bu noktada güven ve cesaret oldukça önemlidir. Bu nedenle okul için vizyon oluşturan, paydaşlara ilham veren liderler, okul hedeflerinin gerçekleştirilmesi konusunda etkileme sanatını başarılı bir şekilde kullanmaktadır. Başarılı okul yöneticileri okul için uygun amaçlar belirler ve çalışanları bu konuda harekete geçirir. Okulların başarılı bir biçimde varlıklarını sürdürebilmeleri için liderlik ve yöneticilik özellikleri sergilemeleri gerekmektedir. Okul yöneticileri çalışanların karar sürecine katılımını ortaya koyarak bağlılığın artmasını sağlayabilir (Bush ve Glover, 2003). Okul etkililiği için çalışanlar motive edilmeli ve cesaretlendirilmelidir. Okul yöneticileri çalışanlara rol model olmalıdır. Tarafsız hareket ederek her zaman adil davranışlar sergilemelidir. Vizyon sahibi olarak, okulun gelecekte hangi noktada olacağı hakkında hedefler belirlemelidir. Bu doğrultuda personelin yeteneklerini de çok iyi tanıyarak, yeteneklerinin geliştirilmesi açısından çaba harcamalıdır (Harris vd., 2003). Okul etkililiği açısından kilit rol oynayan liderlik ile ilgili farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir (Hallinger ve Huber, 2012; Southworth ve Quesnay, 2005). Okul liderleri, çalışanlar üzerindeki etkileriyle ve oluşturdukları çalışma ortamları ile güçlü öğrenme ortamları geliştirir (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008). Mortimore ve Sammons (1987) tarafından yapılan araştırmada etkili okulları diğer okullardan ayıran özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları etkili okulların özelliklerine ilişkin; okul yöneticilerinin liderlik davranışları, karar sürecine katılımın vurgulanması, etkili iletişim kurma, okul aile iş birliğinin sağlanması, olumlu bir okul ikliminin oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Etkili okul yöneticilerinin, eleştirilere açık olması gerekmektedir. Eleştiriye açık olan okul yöneticileri, kışkırtıcı davranmaz, seslerini yükseltmez ve gereksiz tartışmalardan uzak durur. Durumları iyi analiz ederek kabul edilemeyecek fikirleri karşı tarafa sebepleri ile aktarır (McEwan, 2018). Etkili okul yöneticileri, öğretmenler ile sürekli iletişim kurarak onlar

için iyi bir rol ve davranış modeli oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının giderilmesi noktasında ise gerekli kaynakları sağlamaktadır. Öğretmenleri yenilik ve risk alma konusunda cesaretlendirmektedir. Bilginin doğru ve güvenilir yollarla yayılmasına ve paylaşılmasına öncülük etmektedir. Etkili okullarda okul yöneticilerinin aile ve çevre ile olumlu ilişkiler geliştirdiği, onların katılımlarını sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte etkili okul yöneticileri, insan, materyal, zaman ve program gibi kaynakları da sağlamaktadır (Şişman, 2012). Cheng (1996) tarafından yapılan araştırmada okul etkililiği ve gelişimi açısından okul temelli bir yönetim mekanizması oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırma bulguları doğrultusunda eğitim reformlarının yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin eğitim alanına da yansıtılması gerektiği ve eğitim teknolojilerinin önemi vurgulanmıştır. Okul temelli yönetim mekanizması doğrultusunda okulun gelişimi ve değişimi açısından çaba gösterilmesi gerekir. Eğitimin niteliğinin artırılmasında tüm paydaşların ortak hareket etmesi ve yönetim mekanizmasına ilgili kişilerin dâhil edilmesi önemli görülmüştür.

İletişim, tüm yönetim süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. İletişim sayesinde grup üyeleri arasında bilgi akışı sağlanmakta, duygu ve düşünceler ifade edilmekte, açıklamalar ve sorunlar kişiden kişiye aktarılmaktadır. İletişim, kişilerarası etkileşim sürecidir (Aydın, 2010). Konuları gereği astlarıyla samimi iletişim kuramayan yöneticiler, onların sessiz kalmalarına sebep olabilirler (Bildik, 2009). Örgütsel iletişim; planlama, organize etme, iş bölümü yapma, yönlendirme, iş birliği yapma ve raporlama süreçleri konusunda, örgütün hedeflerine ulaşmasında bilgi aktarımı sağlamaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Öğretmenler ile birlikte düşünen, plan yapan yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Okul yöneticileri her türlü öneriye açık olmalı ve düşüncelerini değiştirmekten çekinmemelidir (Şişman, 2004). Okul yöneticisi çevresindekileri etkileyebilen ve harekete geçirebilen kişiler olmalıdır. Bu nedenle öncelikle bir vizyonlarının olması ve bu vizyon doğrultusunda hareket etmeleri gerekir. Okul yöneticileri vizyonlarına uygun bir anlayışa sahip olmalıdır (Erdoğan, 2000). Bir toplumda eğitim kesinlikle durağan yapıda

olamaz. Hayatta sürekli bir değişim yaşanmaktadır. Bu nedenle okul yöneticisi değişen toplum yapısına uyum sağlamalıdır. Ancak bu sayede toplumun beklentileri karşılanabilir. Kaynakları etkili olarak kullanan okul yöneticileri, öğretim niteliğini artırabilir (Çelik, 1999). Okulların etkililiği açısından, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin tespit edilmesi ve bu doğrultuda eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin öznel durumlarının, aile ve sosyal çevrelerinin iyi bir biçimde analiz edilmesi önemlidir. Eğitim sürecinde ailenin önemli bir rolü bulunmaktadır. Okul dışında eğitimde etkili olan en önemli faktör ailedir. Bu nedenle eğitimin başarısı açısından okul ile aile arasında sağlam bir ilişki kurulmalıdır. Okul ve aile amaçları ortak olan iki kurumdur. Dolayısıyla etkileşim içinde olmaları kaçınılmazdır (Erdoğan, 2000). Okul yöneticiliğinde yetkiden çok etki üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle okul yöneticisi, verimlilik, iş birliği, gelişim gibi kavramlara önem vermelidir. Amaçlar doğrultusunda hareket edebilmelidir. Okul içinde olumlu bir hava oluşturabilmelidir (Ilgar, 2005). Karip ve Köksal (1996) tarafından yapılan araştırmada eğitim sisteminin geliştirilmesi konusunda neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşler belirtilmiştir. Araştırma kapsamında eğitimin niteliğinin artırılması açısından öncelikle yönetim ve liderlik üzerinde durulmuştur. Etkililik açısından liderlik özelliklerinin sergilenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Diğer taraftan okullarda çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler alan bilgilerine ve pedagojik yeterliklere sahip olmalıdır. Bununla birlikte eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde, tesislerin ve parasal kaynakların yeterli olması, öğretim programlarının etkili olması gerektiği ifade edilmiştir.

Etkili okullar öğrencileri, duygusal, zihinsel ve bedensel olarak farklı yönlerden hayata hazırlayabilen işlevsel okullardır (Balci, 2011; Tarter ve Hoy, 2004). Okul etkililiği, okullarda mükemmelliği yakalama çabasıdır. Etkili okullar, öğrencilerin eğitiminde fark oluşturmaktadır (Fraser, Wahlberg, Welch ve Hattie, 1987). Okulların etkililik düzeyleri çevresel destek görmeleri açısından önemlidir. İlgili paydaşların beklentilerinin karşılanması okula karşı ilgiyi artırmaktadır. Bu bağlamda aile ve çevre, okulun istek ve ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı davranmaktadır (Hannaway ve Talbert, 1993). Aile desteği, eğitimin kalitesini

ve okulun etkililiğini de artırmaktadır (Edmonds, 1979). Bu tür okullarda öğrenci aileleri çocukları ile yakından ilgilenmekte, okul ile iş birliği içerisinde hareket etmekte, sorumluluk bilinciyle davranışlar sergilemekte ve okula yardım etme konusunda istekli olmaktadır (Pressley, Raphael ve Gallagher, 2004). Günümüzde eğitim alanında okullara büyük sorumluluk düşmektedir. Eğitim konusunda tüm sorumluluk okullara yüklenmemelidir. Aile ve çevre de üzerine düşen sorumluluğun farkında olmalıdır. Ailenin, çocukların bütünsel gelişimlerinde etkileri azımsanmayacak kadar önemlidir (Sheldon ve Epstein, 2004; Bempechat, 1992).

Bir okulun etkililiğinden bahsedebilmek için; okulun hedeflerini gerçekleştirme, öğrencilere temel becerileri kazandırmış olması, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlaması gerekmektedir (Hoy ve Miskel 2010). Etkili okullarda görevli tüm çalışanlar, öğrencilerin başarıları konusunda beklentilerini yüksek tutmaktadır. Bu inanç ve güvenle hareket ederler. Etkili okul kavramının temelinde, uygun şartların sağlanması sonucu tüm öğrencilerin öğrenebileceği varsayımı bulunmaktadır (Sammons, 2009).

Eğitim örgütlerinin temel işlevlerinden biri, öğrencilerin gizil güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkarmak ve yeteneklerini geliştirmektir. Bu açıdan etkili okulların, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine zemin hazırlamaları önemlidir (Ada ve Akan, 2007). Bu açıdan önemli olan unsurlardan biri de öğrenciler arasında herhangi bir biçimde ayırım yapılmaksızın hareket edilmesidir (Kaplan, 2008). Öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra kişisel ve sosyal gelişimlerinin de dikkate alınması etkililik açısından önemlidir. Bu nedenle öğrenci çıktılarının daha geniş bir perspektiften ele alınması gerekir (Luyten vd., 2005).

Hallinger ve Heck (2010) tarafından yapılan araştırmada liderlik özellikleri ile etkili ve başarılı okul müdürlerinin özellikleri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda fark oluşturan okul yöneticilerinin özellikleri ifade edilmiştir. Okul etkililiği açısından liderlik davranışlarının sergilenmesi gerektiği belirtilmiştir. Etkili okullarda, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin

öğretim liderliği davranışları sergilediği görülmektedir. Okulun hedefler doğrultusunda oluşturduğu programı bulunur. Okulda sağlıklı bir iklim hâkimdir. Okul çalışanlarının iş tatminleri yüksektir. Öğrenci velileri okul ile ilgili işlerde katılım gösterir. Aileler okulu destekler ve okulda akademik başarı yüksektir. Okula devamsızlık çok az düzeydedir. Öğrencilerin gelişimi yakından takip edilir ve öğrencilere gerekli dönütler verilir (Purkey ve Smith, 1983). Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı vardır. Tüm paydaşlar arasında etkili iletişim mevcuttur. İş birliği içinde hareket edilerek süreç yürütülmektedir (Rollie, 2006).

Etkili okulların oluşturulmasında, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, etkili okul felsefesine inanması gerekmektedir (Çobanoğlu ve Badavan, 2017). Bu bağlamda okulların vizyon sahibi olması ve misyonlarını açıkça ifade etmeleri önemlidir. Okulların başarısı ve performansı etkililik açısından önemli kriterlerdir (Polatcan ve Cansoy, 2018). Etkililik kavramı, eğitim bağlamında düşünüldüğünde değişimi, dönüşümü ve gelişimi yansıtmaktadır. Hayatımızdaki hızlı değişimler; bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme, yönetişim, öğrenen toplum gibi kavramları daha önemli hale getirmektedir. Etkili okul özellikleri, gerçekleştirilebilir hedeflerin belirlenmesi, öğrencilere sorumluluk bilincinin kazandırılması, öğrencilerin olumlu davranışları ortaya çıkaracak ortamların oluşturulması, ilgili kişilerin sürece dâhil edilmesi, öğretimsel liderlik davranışlarının sergilenmesi, öğretmenlerin eğitim öğretim işlerine odaklanması, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yönlendirici olması, çevresel faktörlerin göz önünde bulundurulması şeklinde özetlenebilir. Dolayısıyla etkili okul kavramı birçok faktörden etkilenen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Etkili Okulun Boyutları

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalar sonucunda, etkili okulların hangi özelliklere sahip oldukları belirli boyutlar kapsamında belirlenmiştir. Bu boyutlar; yönetici, öğretmen, öğrenci, okul kültürü, çevre ve aile ile eğitim-öğretim süreçleri ve program olmak üzere altı boyutta toplanmıştır (Zigarelli, 1996).

Yönetici

Yöneticiler, hedefler doğrultusunda bir gruba yol göstermektedir. Bu rehberlik ile çalışanların süreç içinde aktif rol almaları ve işleri yapmaları sağlanmaktadır. Bu durum işlerin devamlılığı açısından önem arz etmektedir (Robbins ve Judge, 2013). Bir okulda ise, okul yöneticisinin en önemli görevi öğretim faaliyetlerinin en iyi şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Dolayısıyla okulda diğer işler eğitim ve öğretimin önünde olamaz (Aydın, 2010). Etkili okullarda görev yapan yöneticilerin, tutum ve davranışları ile diğer meslektaşlarından farklılık göstermeleri gerekmektedir. Çünkü bu yöneticilerin birer öğretim lideri oldukları kabul edilmektedir. Dolayısıyla etkili okullarda görev yapan yöneticilerin; eğitim hedeflerinin açıkça ifade edilmesi, öğretim hizmetleri için gerekli kaynakların sağlanması, sorunların çözülmesi ve süreç ile ilgili değerlendirme yapıp ilgili kişilere bilgi verilmesi gibi sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir (Balcı, 2011; Cheng, 1996). Yapılan araştırmalar sonucu etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken bazı özellikler belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin öncelikle öğretim lideri olarak hareket etmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri okulun misyon ve vizyonu doğrultusunda hareket etmelidir. Okul yöneticilerinin demokratik bir tutum sergileyerek katılımcı yönetim anlayışı ile hareket etmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri iş birliğine önem vererek okulda güven ortamı oluşturmalarıdır. Bu nedenle okul yöneticilerinin etkili iletişim kurmaları ve ikna kabiliyetlerinin yüksek olması önemlidir. Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemelidir. Okul kurallarını açık bir biçimde ortaya koyarak süreci yönetmelidir. Okul aile iş birliği çerçevesinde başarılı ilişkiler kurmalıdır (Şişman, 2012).

1970'li yıllarda okul yönetimi merkezi iken 1980'li yıllardan itibaren köklü değişimler yaşanmaya başlanmıştır. Bu değişim ile birlikte okul yöneticileri yönetimde daha fazla söz sahibi olmaya başlamıştır. Bu değişim aslında yöneticilerin liderlik davranışları sergilemeleri konusunda eğitsel ihtiyaçların doğmasına neden olmuştur. Bu doğrultuda; okulun hedeflerini belirleyen, okulun stratejik planlamasını yapan, deneyimlerini öğretmenler ile paylaşan, eğitsel sorunları çözebilen yöneticilere gereksinim duyulmuştur (Balcı, 2011).

Okul yöneticilerinin liderlik yetilerinin istenilen düzeyde olması okulun kendisinden beklenen rolü etkili olarak gerçekleştirmesi açısından gereklidir (Özdemir, 2018). Bu nedenle okul yöneticilerinin doğru liderlik tarzını benimsemeleri gerekmektedir. Yapılan araştırmalar liderlik davranışlarının etkili okul oluşturulmasında önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Çubukçu ve Girmen, 2006; Şişman, 2012). Örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından söz konusu yeterlikler etkili okulun varlığı için oldukça önemlidir (Karip ve Köksal, 1996). Okul yöneticilerinin okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanması ve bu doğrultuda vizyon ortaya koyması gerekir. Bu durum hedeflerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırabilir. Etkili okul yöneticilerinin çalışanlar ile başarılı biçimde iletişim kurmaları ve okul içinde koordinasyonu sağlaması önemlidir. Etkili okul yöneticileri, eğitim öğretim boyunca süreç değerlendirmesi ile durum analizini başarılı bir biçimde yapar ve eksiliklerin giderilmesi konusunda gerekli önlemleri alır (Rutherford, 1985).

Etkili okul yöneticileri eğitim öğretim için uygun ortamlar oluşturur. Bu doğrultuda gerekli kaynakları temin eder. Okul için gerekli teknolojik altyapının oluşturulmasına öncülük eder. Örgüt çalışanlarını motive ederek hedeflerin gerçekleştirilmesi konusunda çalışanları harekete geçirir (Cheng, 1996). Etkili okul yöneticileri, okulları için gerekli zamanı ayırmaktadır. Zamanlarının önemli bir kısmı okulda ve eğitsel işlerle geçmektedir. Etkili okul yöneticileri yönetsel ve öğretimsel konularda güçlüdür. Dolayısıyla bu yöneticilerin; öğretmenleri ve eğitim programlarını değerlendirmesi, eğitsel faaliyetleri yönetmesi, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturması eğitimin niteliğinin artmasına katkı sağlamaktadır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Okul hayatın kendisi olmalıdır. Bir laboratuvar olarak işlev görmemelidir. Bu nedenle okulda, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak, onların hayatlarını kolaylaştıracak temel yeterlikler kazandırılmalıdır (Özbaş ve Akbaşlı, 2013). Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öğrenciler edindikleri kazanımları günlük hayatlarında kullanabilmelidir. Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

Balcı (2011) okul etkililiği konusundaki araştırmaları sonucunda etkili okul yöneticilerinin okuldaki tüm paydaşlara karşı adaletli davrandığı, çalışanlara karşı saygılı olduğu, girişimci özellikler sergilediği, eğitim ve öğretim faaliyetlerini takip ederek gerekli dönütler verdiği, okul için gerekli kaynakların sağlanması hususunda öncülük ettiği ve üretken bir çalışma ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Blase (1987) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, etkili okul yöneticilerinin özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Etkili okul yöneticilerinin iş birlikçi davranışlar sergilemeleri, öğretmenleri desteklemeleri, saygı ve adil duygular ile çalışmalarını gerektiği ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını etkilemektedir.

Etkili okul yöneticilerinin çalışmaları doğrultusunda; yöneticiler eğitim sürecini başarılı bir biçimde yönetir ve çalışanların destekçisidir. Öğrencilerin gelişimlerini takip eder ve onları değerlendirir. Eğitim sürecinin olumlu bir ortamda yürütülmesine öncülük eder. Başarıyı hedefler ve beklentileri yüksek tutar (Scheerens ve Stoel, 1988). Küçük (2020) yaptığı araştırmada öğretmen görüşleri doğrultusunda toksik liderlik, okul etkililiği, örgütsel sinizm ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma bulgularında, toksik liderlik ve örgütsel sinizme ilişkin öğretmen algılarının düşük düzeyde, okul etkililiği ve psikolojik sermayeye ilişkin öğretmen algılarının ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarından etkilendiği belirtilmiştir. Bu nedenle okul yöneticilerinin pozitif davranışlar sergilemeleri halinde öğretmenlerin psikolojik düzeylerinin gelişebileceği ve sonuç itibari ile okulların etkililiğinin artabileceği ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin olumlu liderlik davranışları sergilemesi, okulların kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirmesi açısından önemli görülmüştür. La Pointe ve Davis'e (2006) göre okul yöneticilerinin güçlü liderlik özellikleri sergilemeleri, yöneticilerin ortak paydaşları etkilemeleri açısından önemlidir. Okul yöneticilerinin özellikle öğretimsel liderlik davranışları sergilemeleri ve okulun amaçlarına etkili biçimde ulaşılmasına rehberlik etmeleri beklenmektedir. Özdemir ve Sezgin (2002)

tarafından yapılan araştırmada etkili okullar ve öğretim liderliği konusunda okul yöneticilerinin liderlik davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda okulların farklı özellikler taşıması nedeni ile okul yöneticilerinin de sergileyeceği liderlik davranışlarının farklılık göstereceği sonucuna ulaşılmıştır. Her okulun kendine özgü iklimi olması sebebi ile bir okul için geçerli olan liderlik türü diğer okullar için geçerli olmayabilir. Fakat okul yöneticileri özellikle öğretimsel liderlik davranışları sergilemelidir. Okul başarısı açısından öğretimsel liderlik oldukça önemli görülmüştür. Okul yöneticileri etkili yönetim becerilerine sahip olmalıdır. Bununla birlikte; yüksek beklenti oluşturmalı, gerekli kaynağı sağlamalı, etkili iletişim kurmalıdır.

Yöneticilerin becerileri; teknik beceriler, beşeri beceriler ve kavramsal beceriler olarak sınıflandırılmaktadır. Teknik beceri; yöneticinin uzmanlıkları ile ilgilidir. Beşeri beceri; yöneticinin insan ilişkileri kurabilme yetenekleri ile ilgilidir. Kavramsal beceri ise, yöneticinin analiz edebilme yeteneği ile ilgilidir (Robbins ve Judge, 2013). Okul yöneticileri ilk olarak insana değer vermeli ve iş birliğinin önemini kavramalıdır. İkinci olarak okulun paydaşlarının ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. Son olarak okul içinde insani ilişkilerin bulunduğu bir ortam oluşturmalıdır (Bursalioğlu, 2015). Etkili okullarda öğrenme herkes için olmalı ve süreklilik arz etmelidir. Etkili okul yöneticilerinin otoriteye dayalı bir yönetim sergilememeleri gerekir. Örgüt alışanlarının örgüte bağlılıklarının sağlanması önemlidir. Örgüt alışanları, korktukları için değil yöneticilerin düşüncelerini, ideallerini sahiplendikleri için onları takip etmelidir. Otoriter davranışlar geleneksel yönetim tarzlarında görüldüken, modern yaklaşımlarda bu durum kabul edilemez. Yöneticiler liderlik özellikleri sergilemelidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin varlığının ve etkililiğinin örgüt içinde hissedilmesi gerekmektedir. Örgüt alışanları başlarına buyruk biçimde davranmamalı ve sorumluluk bilinci ile hareket etmelidir. Bu açıdan okul yöneticisinin; öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile iletişim halinde olması gerekmektedir. Okul yöneticisinin varlığını hissettirmesi ve ekip ruhu ile hareket etmesi sonucu amaçlar gerçekleşebilir.

Öğretmen

Öğretmenler, eğitim öğretim sürecinin baş aktörü olarak görev yaparlar. Bu nedenle eğitim öğretimde özellikle sınıf içi süreçlerin doğal lideri öğretmenlerdir. Etkili öğrenmenin belirleyicisi olarak öğretmenler, etkili okul kavramında da önemli bir yere sahiptir (Şişman, 2004). Öğretmenler uygun öğrenme ortamları oluşturarak ve uygun stratejiler kullanarak öğrencilerin öğrenmelerine ve gelişimlerine yardımcı olur. Öğrencilerini motive ederek eğitimin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlar (Cheng, 1996). Eğitim örgütleri içinde uygulayıcılar olarak öğretmenler önemli bir sorumluluğa sahiptir. Bu nedenle önemli bir pozisyon işgal etmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin nitelikli olmaları oldukça önemlidir. Amaçlar doğrultusunda en uygun öğretim yöntem ve stratejilerini belirleyen, eğitimi etkili bir biçimde planlayan, zaman yönetimi becerilerine sahip, sınıf yönetimini etkili bir biçimde yürüten, kendini sürekli geliştiren öğretmenler niteliklidir (Helvacı ve Aydoğan, 2011; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011). Teddlie, Kirby ve Stringfield (1989) tarafından yapılan araştırmada okul etkililiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Sınıf düzeyindeki farklılıklar bağlamında okul etkililiği düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin de etkili öğretim gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerini kullanması akademik başarıyı ve okul etkililik düzeyini de artırmıştır. Okul etkililiğini sağlamada yönetim ve öğretmen faktörleri en önemli iki unsurdur (Özkan ve Arslantaş, 2013). Okuldan beklenen faydanın açığa çıkarılmasında öğretmenlerin ortaya koydukları performans oldukça etkilidir (Özdemir ve Yirmibeş, 2016). Öğretmen etkililiğinden söz edebilmek için öğretmenlerin olumlu sonuçlar sağlayan öğretim süreçlerinden yararlanması gerekir. Etkili öğretmenler öğrencilerin başarılı olması için cezadan kaçınır. Ödül odaklı bir süreci benimser. Bu doğrultuda yoğun bir çaba harcar ve fazlasıyla etkinlik yapar (Greer, 2002; Dean, 2013). Okulda gelişimi sağlamanın önemli yollarından biri öğretmeni desteklemektir. Bu sayede yapısal ve eğitimsel anlamda değişimler yaşanabilir. Bu noktada önemli unsurlardan biri de öğretmenler arası iş birliğidir (Harris, 2001). Bununla birlikte, öğretmen adaylarına

öğretmelik mesleğinin gereklerine uygun eğitim verilmesi, eğitim faaliyetlerinin öğrenci merkezli yapılması, öğretmenlerin işlerini severek yapmaları ve kendilerini mesleğe adanmaları etkili öğretmenlik açısından gereklidir. Bu sürecin sonucunda ise öğrencilerde istenilen değişim gözlenmelidir. Etkili öğretmen etkili okulun bir gereğidir. Etkili öğretmen olmadan, etkili bir okul yapısı planlamak ve ortaya koymak mümkün değildir (Akan, 2007). Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine göre eğitim yöntemlerinin belirlenmesi öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin özelliklerine ve meslektaşlarına karşı duyarlı olan öğretmenler etkili olabilirler. Dolayısıyla etkili öğretmen, öğrencilerine rehberlik eder, öğrencilerin ve öğretmen arkadaşlarının duyguları ve düşüncelerini önemser.

Etkili öğretmen mesleki anlamda ön plana çıkar. Sınıf içi kararlar konusunda özerk davranır. Kendileri ve öğretmenleri için en yararlı olacak eğitim öğretim yöntemlerini seçmeye özen gösterir (Orlich, Harder ve Kalahan, 1998; Şişman, 2012; Terzi, 2002). Olaylar karşısında sabırlı davranır. Profesyonel davranarak kişisel sorunlarını sınıf ortamına taşımaz. Dolayısıyla otokontrol ve denetim mekanizmaları gelişmiştir. Cesaretlendirici, destekleyici, sevecen ve anlayışlı tavırlar sergiler. Özellikleri ile çevrelerine örnek olur. Eleştiriye karşı açıktır. Dürüst ve objektif davranır. Sorunlar karşısında pes etmek yerine çözüm bulmak için çaba gösterir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenler meslekleri gereği geniş kitleler ile ilişki kurma ve iletişime geçme ihtiyacı duyarlar. Karşılıklı etkileşime dayalı olan öğretmenlik mesleği; okul içerisinde yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, yardımcı görevliler, okul dışında ise veliler ve çevre ile etkileşim halindedir. Eğitim örgütleri, eğitim hizmetlerinin üretildiği yerlerdir. Bu hizmetin üreticileri ise öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenler eğitim örgütleri içinde vazgeçilmez üredir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Çelikten vd., 2005; Başaran, 1996; Bursalıoğlu, 2015; Celep, 2007). Öğretmenlerin mesleki anlamda bilgi ve becerilere sahip olmalarının yanı sıra bu bilginin öğrencilere etkili bir biçimde aktarılması da oldukça önemlidir. Ayrıca etkili öğretmenlerin de sürekli öğrenen

bireyler olması gerektiği vurgulanmaktadır. Kendini işine adayan, öğrencilerine sürekli destek olan, öğrencilerin gelişimleri için sürekli çaba harcayan kişiler etkili olabilir (Borich, 2004; Hoy ve Miskel, 2010).

Öğrenci

Öğrenci, belirli bir plan dâhilinde, öğretim programları doğrultusunda, bir süreç içerisinde eğitim örgütlerinde eğitilen kişilerdir (Başaran, 1996; Başaran ve Çınkır, 2013). Eğitim örgütlerinin var oluş sebepleri öğrencilerdir (Bursalıoğlu, 2015). Etkili okullarda uygun öğrenme koşullarının sağlanması ile tüm öğrencilerin öğrenebileceği düşüncesi bulunmaktadır (Balcı, 1988). Bu nedenle etkili okullarda karar mekanizmasının önemli bir parçası da öğrencilerdir. Öğrenciler, okuldaki eğitim materyallerini etkili bir biçimde kullanmaları ve eğitim öğretim sürecine aktif olarak katılmaları halinde daha başarılı olabilir. Etkili okullarda öğrenciler sorumluluk bilinci ile hareket etmektedir. Bununla birlikte başarının karşılık bulduğu bir ödül sistemi yer almaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal faaliyetlere katılım göstermeleri, sosyal sorumluluk projelerinde yer almaları da önemlidir (Aydoğan, 1999; Uğurlu ve Demir, 2016). Öğrencilerden beklentiler yüksek tutulmalıdır. Öğrenciler eleştirel düşünce becerilerine sahiptir. İş birliği içinde ve grup bilinci ile çalışma yeteneğine sahiptir. Öğrenciler demokratik tutum sergilemekte, kendilerini ilgilendiren konularda karar sürecine katılmaktadır (Keleş, 2006). Etkili okullar, öğrenci merkezli hareket etmektedir ve onların mutluluğunu esas almaktadır. Söz konusu okullarda, öğrenciler okulun gelişimi konusunda düşüncelerini belirtmekte, yeniliklerin hayata geçirilmesi konusunda önerilerde bulunmaktadır. Bu nedenle hem okulu etkilemekte hem de okuldan etkilenmektedir. Etkili okullarda öğrencilerin yorumlama yetenekleri, problem çözme becerileri üst düzeydedir (Ayık, 2007; Şişman, 2012; Çubukçu ve Girmen, 2006). Okulların etkinliği öğrencilerin ortaya koydukları performanstan etkilenmektedir (Cheng, 1996).

Okul Kültürü

Etkili okulların iki önemli boyutu olan yönetici ve öğretmenlerin, okul kültürü kapsamında tutum ve davranışları değişiklik göstermektedir. Bu doğrultuda okul içinde olumlu bir kültür hâkim ise; çalışanlar arasında iş birliği olmakta, çalışanların motivasyon düzeyleri artmakta, etkili öğrenme ortamları oluşmaktadır (Demirtaş, 2010). Örgütlerde olduğu gibi okullarda da zaman içinde biçimlenen ve gelişen bir kültür vardır. Bu kültür okulun kendine has değer, inanç ve normlarının birleşiminden oluşur (Özdemir, 2012). Etkili okul kültürü bağlamında örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini, çalışanlar arasında bağlılığın sağlanmasını kolaylaştıran birtakım değer ve normlar bulunmaktadır (Ayık ve Şayir, 2015). Okul kültürü, okulun bulunduğu çevreye, fiziki şartlara, bireylerin yaşantılarına ve yönetim yapısına göre şekillenmektedir. Okul yöneticileri, okul kültürünün şekillenmesinde aktif rol oynamaktadır. Bu bağlamda okul yöneticisi kültürel çevreye yeni anlamlar katmaktadır (Erçetin, 2000).

Eğitim örgütleri birbirine benzer özellikler sergilemelerine rağmen farklı özellikler de göstermektedir (Thomas, 1976). Bu farklılıklardan biri de okul kültürüdür. Sağlıklı ruhsal yapıya sahip okullarda bulunan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler kendilerini mutlu hisseder. Bu nedenle okul onların vakit geçirmekten hoşlandıkları bir konum halindedir (Hoy, 1990; Morris, 1964). Dolayısıyla okula devamsızlık oranı oldukça düşüktür (Şişman, 2012). İklim, örgüt çalışanlarının sahip oldukları kütleli algıları ifade etmektedir. Bu kütleli algılar, psikolojik bir uyuma ve bir sistemin günlük yaşantısında ortaya çıkan pratiklere ve prosedürlere sahiptir (Schneider, 1975). Bireylerin algıladıkları çevresel özellikler ve beklentiler örgüt kültüründen etkilenmektedir (Litwin ve Stringer, 1968). Etkili okullarda ortak inanç ve değerler etrafında hareket eden paydaşlar bulunmaktadır. Dolayısıyla bu okullarda uyum ve düzene dayalı bir iklim yer almaktadır (Maloy ve Seldin, 1983). Etkili okulda başarı seviyesi yüksektir. Çalışanlar arasında güvene dayalı bir ilişki vardır. Çalışanlar sorumluluk almaktan kaçınmaz ve okulun başarısı için çalışır. Tüm paydaşlar iyimser davranışlar sergiler ve problemlerin çözümü için çaba gösterir. Okulda

yapılanlar, aileler ve çevre tarafından desteklenir. Öğrencilerden yüksek beklentilerin olduğu bir durum söz konusudur (Purkey ve Smith, 1983; Şişman, 2012).

Eğitim örgütleri, yapıları itibarıyla sosyal örgütlerdir. Bu nedenle insan davranışları örgüt ortamını önemli derecede etkilemektedir. Burada insan ilişkileri örgüt içindeki uyumun sağlanmasında etkili olmaktadır (Taymaz, 2011). Okul kültürü eğitim öğretimin kalitesini artıracak biçimde düzenlenmelidir. Dolayısıyla okul kültürünü olumsuz biçimlendirecek unsurların etkileri en az seviyeye indirgenmelidir. Değerlere ve çağın gereklerine uygun okul kültürü oluşturulmaya çalışılmalıdır. Bununla birlikte söz konusu değerler, beklentiler, hedefler açık bir şekilde belirtilmelidir (Purkey ve Smith, 1983).

Hoy ve Miskel (2010) etkili okulların sahip olduğu kültür özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

1. Okulda ortak değerler bulunur.
2. Kültürel değerlere ilişkin kutlamalar yapılır.
3. Okul yeniliklere açıktır.
4. Okul üyelerinin her biri değerli görülür.
5. Okul paydaşları arasında samimi ilişkiler vardır.
6. Yöneticiler değerleri yansıtan liderlik özellikleri sergiler.

Blair (2002) tarafından yapılan araştırmada etkili okul liderliğinin niteliklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma çok etnikli yapılar üzerine temellendirilmiştir. Bu bağlamda etkili okulların öncelikle demokratik bir yapıya sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin demokratik tutumlar sergilemeleri önemlidir. Bu sayede demokratik bir okul kültürü oluşturulmalıdır. Bu nedenle öncelikle okul yöneticileri paydaşların görüşlerine değer vermelidir.

Etkili okul yöneticileri, okulun vizyonunu oluşturmaktadır. Okul vizyonunun gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak bir okul kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Aksi

durumda ortaya konulan vizyonun gerçekleştirilmesi oldukça güçtür (Bass ve Avolio, 1993). Kültür; değerler, inançlar, davranışlar ve normlar toplamıdır (Koçel, 2011). Söz konusu unsurlar, üyelerin buldukları örgüte olan bağlılıklarının artmasına yol açmaktadır. Bunun sonucunda ise örgüt üyeleri arasında biz duygusu gelişmektedir. Bu sayede takım ruhuyla hareket etmek mümkün olabilir (Can, 2013; Şişman, 2012). Okul kültürü, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkilidir (Demirtaş, 2010). Örgütler kendilerine özgü bir kültür oluşturmalarıdır. Bu kültür herkesi kapsamalı, eşitlikçi olmalı, ihtiyaçlara cevap vermeli ve yeniliklere açık olmalıdır. Etkili okullar kendi kültürünü oluşturur (Çelik, 2002; Şişman, 2004).

Güçlü okul kültürüne sahip okullarda, verim ve kalite ön plandadır. Bununla birlikte çalışanlar arasında uyum bulunmaktadır. Ayrıca okul kültürü paydaşların performansı üzerinde de etkilidir. Olumlu bir okul kültürü ortamında öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı olmaları beklenmektedir. Okul yöneticilerine, örgüt kültürünün oluşturulması bağlamında önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul kültürü ve yönetici arasında önemli bir bağ vardır. Okul kültürü, okulun kişiliğini yansıtmaktadır. Söz konusu kişilik, okulun işleyişi, kişilerarası iletişim, değerler ve inançlardan oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışları, okul kültürünü etkilemektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenler ile iş birliği yapmaları, onlarla etkileşimleri, öğretmenleri desteklemeleri gibi faktörler okul kültürü üzerinde etkilidir. Okul yöneticileri bu doğrultuda hareket etmelidir. Bu nedenle okul yöneticileri güçlü bir kültür için çaba harcamalı ve bu doğrultuda gerekli zamanı ayırmalıdır. Güçlü bir okul kültürü; güvenli okul ikliminin oluşmasına, disiplin sorunlarının yaşanmamasına katkı sağlamaktadır.

Çevre ve Aile

Okul yönetiminin ve öğretmenlerin öğrenci velileri ve çevre ile gerçekleştirecekleri pozitif ilişkiler okulun etkililiğini artırmaktadır. Bu nedenle okul ve aile arasındaki olumlu etkileşim oldukça önemlidir. Okul etkinliklerine aile katılımı ve okul aile iş birliği öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etki yaratmaktadır (Griffith, 1996). Okul ve aile arasındaki koordinasyon hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından gereklidir. Okul ve ailenin tutarlı

davranışları sergilemeleri öğrenci başarısı üzerinde etkilidir. Etkili okullarda, aile okulu destekler niteliktedir. Aile öğrencisini takip etmekte ve okul ile iletişim kurmaktadır. Aile okulun misyonunun farkına varır ve bu doğrultuda hareket eder. Etkili okullarda aileler takımın bir parçasıdır.

Aile, öğrenci başarısında etkili olan en önemli informal kaynaklardan biridir. Okul etkililiği açısından öğrenci velilerinin öğrenme süreçlerinde yer almaları önemlidir. Okulun çevresi de etkililiği üzerinde rol oynamaktadır. Kültürel farklılıklar ailelerin okul seçimini etkilemektedir. Bununla birlikte; öğrencilerin yetenekleri, hazırbulunuşluk düzeyleri gibi faktörler de başarıyı etkileyen unsurlar arasındadır. Okul dışı faktörlerin de göz ardı edilmemesi, aile ve çevre desteğinin sağlanması öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Jimenez, Lockheed, Luna ve Paqueo, 1991; Fuller ve Clarke, 1994; Purkey ve Smith, 1983). Etkili okullarda ailelerin; okul ile ilgili sorunların çözümünde rol aldıkları, okulun gerçekleştirdiği faaliyetlere katılım gösterdikleri, karar sürecinde etkin oldukları, öğrenciler için gerekli çalışma ortamlarını oluşturdukları ve okul ile ilgili oldukları görülmektedir. Etkili okulların ise, çevreleriyle olan iletişimlerini sağlıklı bir biçimde yürütmesi, ailelere eğitim, sağlık, kültür gibi konularda yol gösterici nitelikte olması önemlidir (Sheldon ve Epstein, 2004). Okulun çocuğun eğitiminde tek başına yeterli olmaması okul aile iş birliğinin önemini artırmıştır (Çınkır ve Nayır, 2017). Okul ve aile çocuğun eğitiminden sorumlu iki önemli yapıdır. Bu yapıların iletişim halinde olması öğrencilerin yararına olacaktır. Elbette okul aile iş birliğinin kurulmasında ve başarılı bir şekilde işlevini yerine getirmesinde okul yönetimine ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrenci velilerinin güdülenmesinde ve ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirilmesinde okul yönetimi ve öğretmenler veliler ile etkili iletişime geçmelidir (Akbaşlı ve Diş, 2019b).

Eğitim-Öğretim Süreçleri ve Program

Çağımız eğitim anlayışı, geleneksel yöntemlerin yerine çağdaş yöntemlerin tercih edilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle öğrenci merkezli eğitim programlarının ön planda

tutulması ve etkinlik temelli faaliyetlere yer verilmesi öğrenciler açısından daha faydalı olmaktadır. Öğrencilerin aktif katılımı başarının artmasında önemli rol oynamaktadır (Panigrahi, 2014). Dolayısıyla eğitim programlarının kaliteli ve etkili olması okul etkililiği açısından da değerlidir (Bosker ve Scheerens, 1989; Lezotte ve Bancroft, 1985). Öğrenci başarısı, program ve eğitim süreçleriyle yakından ilişkilidir (Baştepe, 2009; Bosker ve Scheerens, 1989). Bu bağlamda eğitim programları oluşturulurken paydaşların görüşlerine önem verilir. İlgili kişilerin ihtiyaç ve istekleri göz önünde bulundurulur. Karar sürecinde bütün paydaşlar aktif rol alır. Bu nedenle özellikle bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Eğitim programlarının süreç ve sonuç odaklı değerlendirmeye tabi tutulması da etkililiği artırabilir. Eşitlik ilkesi doğrultusunda mükemmellik arayışları başarıyı da beraberinde getirebilir (Bosker ve Scheerens, 1989; Lezotte ve Bancroft, 1985). Helvacı ve Aydoğan (2011) tarafından yapılan araştırmada etkili okul ve etkili okul yöneticilerinin özellikleri öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre eğitim öğretim süreci, etkili okulun en önemli boyutu olarak değerlendirilmiştir. Eğitim ve öğretim sürecini sırasıyla; okul çevre ilişkisi, okul iklimi ve kültürü, okul aile iş birliği izlemiştir.

Etkili Okul Modelleri

Okul etkililiği, birçok boyuttan oluşan bir kavramdır. Bu bağlamda okul etkililiğinin kavramsal bir yapı içerisinde ele alınması gerekmektedir. Ortaya konulan modeller, hangi okulların etkili olduğunu, hangi okulların hedeflerini başarılı bir biçimde gerçekleştirdiğini belirlemek açısından yararlı olmaktadır. Etkililik faktörlerinin belirlenmesi modellerin oluşturulmasında önemlidir (Hoy ve Ferguson, 1985).

Amaç (Hedef) Modeli

Amaç yaklaşımı etkililik bağlamında ortaya konulan ilk yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Bu nedenle diğer yaklaşımlar için temel niteliğindedir. Amaç modelinde, öncelikle örgüt hedeflerinin belirlenmesi gerekmektedir. Burada önemli olan hedeflerin gerçekleştirilme düzeyleridir. Bu bağlamda hedeflerini gerçekleştiren okulların etkili olduğu

ifade edilebilir. Hedeflerin açık bir biçimde belirtilmesi gerekmektedir (Cheng, 1996). Söz konusu hedefler belirlenirken ilgili kişilerin katılımının sağlanması etkililiği artırabilir (Balcı, 2011). Bu modelin başarılı olması açısından ilgililer tarafından kabul görmesi gerekmektedir (Cheng, 1996). Hedefler ilgililer tarafından kabul görürse, sorumluluk bilinci ile hareket edilmesi kolaylaşır. Hedefler doğrultusunda herkes elinden gelen çabayı sarf eder. Aksi durumda hedeflerin gerçekleşmesi oldukça zordur (Altschuld ve Zheng, 1995). Bu modelde hedefin başarı derecesi etkililiğin en önemli göstergesidir (Price, 1972). Hedeflerin gerçekleşme derecesinin tayin edilmesinde değerlendirme süreci de oldukça önemlidir. Hedeflerin gerçekleşme dereceleri değerlendirme ile mümkündür. Önceden belirlenmiş hedeflere, amaçlara, misyona ulaşıldığında, etkili bir değerlendirme olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, amaç modelinde içerik genellikle arka planda tutulmaktadır. Bu açıdan söz konusu model eleştirilmektedir (Price, 1972).

Kaynak - Girdi (Sistem) Modeli

Kaynak girdi modeli, açık bir sistemi ifade etmektedir. Okulların etkililiği açısından gerekli kaynakların temin edilmesi gerekmektedir (Cheng, 1996). Örgütler için az ve değerli olan kaynakları sağlama yönünde çevresel faktörlerden yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Price, 1972). Söz konusu kaynaklar arasında, okul kaynağı, öğretmen kaynağı, öğrenci kaynağı sayılabilir. Bu modelde başarılı olabilmek için gerekli kaynakların belirlenmesi ve temin edilmesi oldukça önemlidir. Örgütlerin, devamlılıklarını ve gelişimini sağlamak için çaba harcanması gerekmektedir (Balcı, 2001). Girdilerin kalitesi çıktılar üzerinde de etkili olmaktadır. Bu nedenle girdi kaynak modelinde girdilere odaklanılmaktadır (Hoy ve Ferguson, 1985). Eğitim süreci ve çıktılar göz ardı edilmektedir (Altschuld ve Zheng, 1995; Cheng, 1996). Kaynak girdi modelinin iki önemli boyutu bulunmaktadır. Birincisi, girdi-çıkıtı bağlamında çevre ile ilişki halinde olunmasıdır. İkincisi ise, örgütsel özelliklerin karşılıklı olarak birbirlerini etkilemesidir (Aydın, 2014).

Kaynakların etkili bir biçimde belirlenmesi elde edile kaynakların boşa harcanmaması açısından değerlidir. Bu modelde kaynakların temin edilmesinde yoğun bir

çaba ve enerji harcanmaktadır. Bu durum diğer işlerin aksamasına sebep olmaktadır. Bu nedenle ortaya çıkan ürünlerin kalitesi düşebilir (Cheng, 1996). Bu yaklaşım, eğitim ve psikoloji alanında sıklıkla bulunan, gözlemlenmesi ve ölçülmesi zor olan bireysel etkileşimleri ölçmekte yeterli görülmemektedir. Modelin eğitim ve psikoloji alanında kullanılmasındaki diğer bir sınırlılık da eğitim kurumlarının gözlemlenebilir değişimler oluşturma süreçlerinin diğer sektörlerden çok daha uzun sürmesi, yani çıktının uzun süreçler sonunda elde edilmesidir (Altschuld ve Zheng, 1995).

Süreç Modeli

Süreç modelinde önemli olan, örgütün var olan kaynakları kullanarak ortaya koyduğu ürünlerdir. Süreç modelinde etkililiğin belirlenmesinde süreçlere odaklanmaktadır. Söz konusu süreçler eğitim öğretim ve yönetim gibi kavramlarla ilgilidir (Balci, 2011). Dolayısıyla okul içi süreçler; yönetim, öğrenme ve öğretim ile ilgili süreçleri kapsamaktadır (Cheng, 1996). Eğitim örgütlerinde kaynakların nasıl, nerede ve hangi amaçla kullanıldığı, eğitim süreçlerinin işleyişi etkililik açısından önemlidir (Şişman, 2012). Bu nedenle örgüt içindeki paydaşların iş birliği içerisinde hareket etmeleri gerekmektedir. Süreç boyunca ilgili kişi ve kurumlarla etkili iletişime geçilmesi önem teşkil etmektedir. Karşılıklı güvene dayalı ilişkinin varlığı, örgüt için fayda sağlamaktadır. Süreç modelinde değerler ve etik kurallar ön planda tutulmaktadır. Etkililik için, liderlik, iletişim, katılım, öğretim yöntemlerinin de kaliteli olması gerekmektedir. Bu koşullara dikkat edilmesi etkililiği artırmaktadır (Kleijnen, Dolmans, Muijtjens, Willems ve Van Hout, 2009; Şişman, 2012). Süreç modeli, girdi kalitesinin yüksek olması çıktılarında kaliteli olacağı görüşünü benimseyen sistem modelini eleştirmektedir (Şişman, 2012). Süreç modeli, eğitim örgütlerinin içsel işlevlerinde başarılı olmasını etkililik bakımından gerekli görmektedir (Cheng, 1996).

Doyum Modeli

Okul; yönetici, öğretmen, öğrenci, veli gibi paydaşlardan oluşan bir yapıyı ifade etmektedir. Doyum modelinde, tüm paydaşların doyum seviyeleri önemli bir kriterdir. Dolayısıyla ilgili kişilerin memnuniyet düzeyleri okul etkililiğinin de belirleyicisi olarak

karşımıza çıkmaktadır (Balcı, 2011). Bu durumda önemli olan paydaşların uyumlu olması ve beklentilerinin benzerlik göstermeleridir. Aksi durumda paydaşların tamamını memnun etmek güç olacaktır (Şişman, 2012). Bu nedenle paydaşlar arasında uyum olmadığı durumlarda bu modeli uygulamak olumsuz sonuçlar oluşturabilir (Cheng, 1996). Modelin kullanılabilirliği, özellikle stratejik paydaşların bekledikleri ile okulun fonksiyonları arasındaki ilişkiyle ilgilidir. İlişkiden habersizlik varsa ya da tarafların bazılarının dikkati yeterli değilse bu durum, modelin eksikliği olarak görülür (Balcı, 2001).

Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Çağımızda yaşanan hızlı değişimler, sorunlara çözüm üretebilen, kaliteye ve verimliliğe önem veren modellere ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda toplam kalite yönetimi modeli önem kazanmaktadır. Kalite, örgütün en düşük maliyet ile en iyi ürünü elde ederek müşteri memnuniyetini karşılamaktır. Toplam kalite yönetimi ise, istenilen kalitede ürünlerin sağlanması aşamasında herkesin katılımını sağlamak ve tüm ürünler için aynı kaliteyi yakalamaktır. Bu nedenle toplam kalite anlayışıyla hareket eden örgütlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve müşteri ihtiyaçlarına cevap verebilme potansiyeline sahip olmaları gerekmektedir. Müşteri memnuniyetine dayalı bir örgüt kültürü oluşturulmalıdır (Dahlgard, Kristensen ve Kanji, 1995). Toplam kalite yönetimi modeli süreç ve doyum modellerinin sentezi niteliğindedir. Söz konusu model, hedef kitlenin memnuniyetini ve ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. Bu model eğitim örgütlerinde de uygulanmaktadır ve okulların etkililiğini artırması planlanmaktadır (Şişman, 2012). Okul bir bütün olarak, tüm paydaşları ile kaliteli bir ürün için çaba göstermelidir. Görev paylaşımı yapılırken ilgili tüm paydaşların sorumluluk alması toplam kalite yönetimi açısından gereklidir. Bu nedenle koordinasyon oldukça önemlidir. İlgililer arasında sağlıklı bir bilgi akışı sağlamak amacıyla, etkili iletişim becerilerinin sergilenmesi gerekmektedir (Balcı, 2001). Bu modelde eğitim örgütlerinin etkililiklerini devam ettirebilmesinde gelişime ve değişime açık olmaları ön plandadır. Eğitim örgütleri, paydaşların beklentilerini karşılayabildikleri oranda etkili

olabilmektedir (Cheng, 1996). Toplam kalite yönetimi, katılıma ve iş tatminine değer vermektedir (Erdoğan, 2006).

Etkisizlik Modeli

Etkisizlik modeli, okulda var olan yetersizlikler ve uygulama eksiklikleri üzerine odaklanmaktadır (Balci, 2011). Okullarda özellikle başarı göstergelerini belirlemek güç olduğundan etkililikle ilgili kriterleri belirlemek oldukça zordur. Dolayısıyla okulun olumlu özellikleri yerine olumsuz özelliklerini ortaya koyarak hangi durumlarda etkisiz olduğunu belirlemek daha kolaydır (Şişman, 2012). Bir okuldaki etkisizlik göstergeleri çok çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Okuldaki akademik başarının yetersiz olması, okul içinde yaşanan çatışmalar, okulun eksiklikleri, yöneticilerin ve öğretmenlerin performansları gibi göstergeler etkisizlik konusunda ipucu vermektedir. Bu nedenle okulda yaşanan problemlerin düşük olması okul etkililiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Cheng, 1996).

Hedeflerin gerçekleştirilme düzeyi örgütlerin etkililik düzeylerinin önemli bir göstergesidir. İstenilen hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından değişime karşı olumlu bir tutum sergilenmelidir. Değişim, var olan durumun formunun değiştirilmesi ile ilgilidir. Mevcut durum yetersiz olduğunda ya da ihtiyaçlara cevap veremediğinde değişime gidilmesi gereklidir.

Değişim

Değişim, mevcut durumun yetersiz olması durumunda yeni fikirlerin ortaya konulmasıdır. Değişim bireysel ya da örgütsel ihtiyaçların giderilmesi açısından farklı durumların oluşturulmasıdır. Bu doğrultuda kararların alınması ve eyleme dönüştürülmesi işlemidir (Çalık, 2003). Değişim ileri yönlü olabileceği gibi geriye dönük de olabilir. Olumlu ya da olumsuz biçimde meydana gelen değişim hareketinin standart bir doğrultusu bulunmamaktadır. Değişim bir bütünün öğeleri arasındaki, önceki duruma göre nitelik ya da nicelik olarak meydana gelen farklılaşmayı ifade etmektedir (Çağlar, 2013). Değişim,

bireysel, örgütsel, toplumsal düzeyde olabileceği gibi doğada yaşanan farklılaşma ve başkalaşım da değişim kapsamında değerlendirilmektedir. Bununla birlikte sosyal ve kültürel anlamda da meydana gelen farklılıklar değişim kapsamındadır (Fichter, 2001). Değişim, yönü belirsiz dönüşümleri ya da farklılaşmaları ifade etmektedir. Önemli olan değişimin planlı ve amaçlı bir biçimde gerçekleştirilmesidir. Planlı değişim, olumsuz durumların ortaya çıkmasını da engelleyecektir (Ayık, Diş ve Çelik, 2016).

Günümüzde değişim kaçınılmazdır. Değişimi gerekli kılan çok farklı etmenlerin olduğunu belirtmek mümkündür. Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, rekabet ortamının artması ve yeni pazarlardan pay alma isteği, bireylerin ihtiyaçlarının değişmesi, beklentilerin gün geçtikçe farklılık göstermesi, ekonomik kalkınmada kaynak kullanımının öneminin artması gibi faktörler değişimi zorunlu hale getirmektedir (Aktan, 2011).

Değişim sonucu, değerler, ilkeler ve temel görüşler değişikliğe uğramaktadır (Güçlü, 2003). Değişim, sonuç itibarıyla alışılmışın dışına çıkılması demektir. Bireyler bu noktada korku yaşayabilir. Ne ile karşılaşılacağı belirsiz olması nedeniyle değişime karşı direnç gösterebilir. Bu durumda yöneticiler birer değişim uzmanı olarak bu durumu ortadan kaldırmalıdır (McEwan, 2018). Değişim bilinenden bilinmeyen durumlara doğru bir dönüşümü ifade etmektedir. Bu noktada bireylerin yeni durumlara adapte olmaları önemlidir. Değişim sonucunda, çalışanlar statülerini, kişisel menfaatlerini kaybetme korkusu yaşar (Robbins vd., 2013). Yöneticiler, değişim konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalı, değişimin gereklerini bilmelidir. Değişime karşı direncin kırılması için gereken stratejileri kullanmalıdır. Bunu başarabilen yöneticiler örgütsel değişimin başlaması ve sağlıklı biçimde sürdürülmesi konusunda etkili olabilirler.

Örgütsel Değişim

Değişim, zamanla ortaya çıkan planlı ya da plansız olarak ortaya konulan eylemlerdir (Weick ve Quinn, 1999). Değişim, bir durumun farklı bir hâl alması, bir durumun yerine başka bir durumun konulmasıdır (Peker, 1995). Değişim, alışılmışın dışında, farklı uygulamaların ortaya konulmasıdır. Değişen ihtiyaçlar ve çevresel koşullar ile birlikte,

mevcut durumun yetersiz olması değişimi gerekli kılmaktadır. Bu nedenle ihtiyaçların giderilmesi açısından yeni fikirlerin ortaya konulması gerekmektedir. Bu durum değişimi sağlamaktadır. Yeni fikirler ile birlikte yeniliklerin meydana çıkması değişimin temelini oluşturmaktadır (Erdoğan, 2015). Değişim, bireysel düzeyde gerekleēebileceęi gibi örgütsel düzeyde de gerekleēmektedir. Örgütsel yapıda meydana gelen değişimler örgütsel değişime de etki etmektedir (Van de Ven ve Poole, 1995). Değişim, bütünü sahip olduğu ögeler arasındaki özelliklerde, önceki duruma göre farklılıkların oluşması durumudur (Başaran, 1992). Koçel (2011) ise değişimi herhangi bir Őeyin bir düzeyden başka bir düzeye gelmesi olarak tanımlamıştır. Değişim kavram olarak, devamlılığın bir karşıtıdır.

Değişimin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (obanoğlu, 2015):

1. Önceki durum ya da durumlara göre farklılık bulunur.
2. Bireysel ve örgütsel düzeyde gerekleēir.
3. Bir süreci ifade eder.
4. Mevcut durum ile istenilen durum arasında gerekleēir.
5. Planlı ya da plansız olarak gerekleēebilir.

Örgütsel değişim, örgütün yapısında, hedeflerinde ve teknolojik altyapısında farklılaşmak için yapılan girişimleri ifade etmektedir. Örgütün hedeflerini gerekleētirmesi açısından, örgütün gelişimini amaçlayan değişim planlı ve koordineli bir biçimde hayata geçirilirse daha başarılı olabilir (Armenakis, Harris ve Mossholder, 1993; Owens, 1987, Yousef, 2017). Örgütsel değişim, örgütün zaman içerisindeki dönüşümünü ifade etmektedir (Barnett ve Glenn, 1995). Dolayısıyla örgütler çağa uyum sağlayarak verimlilik ve etkililik düzeylerini artırabilir (Koşar ve Ceylan, 2016).

Örgütler, örgüt içi ya da örgüt dışı güçler karşısında değişime maruz kalmaktadır. Fakat günümüzde, örgüt dışı güçler değişim konusunda daha baskın olmaktadır. Örgütler, sosyal bir çevrede bulunmaktadır. Bu sosyal çevreler ise sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Bilim, teknoloji alanında yaşanan gelişmeler toplumsal yapıyı ve bu yapıyı

barındıran çevreyi de etkilemektedir. Bu nedenle belirli bir çevre içerisinde yer alan örgütlerin toplumsal yapı ile uyuşması gerekmektedir. Dolayısıyla, örgütler çevreye adapte olmalıdır (Çınar, 2005). Günümüzde çok hızlı bir biçimde yaşanan değişim zamanla çok daha kısa sürelerde gerçekleşecektir. Elbette bu değişimin örgütler üzerinde etkisi büyüktür. Örgütlerin, yapılarında, hedeflerinde, stratejilerinde ve kültürlerinde sürekli yeniliği gerektirmektedir (Armenakis vd., 1993). Örgütler varlıklarını devam ettirebilmeleri için, toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmalıdır. Aksi durumda örgütler ciddi problemlerle karşılaşabilirler (Ayık vd., 2016). Örgütler, varlıklarını sürdürebilmek ve rekabet edebilme gücünü artırmak amacıyla değişim kapasitelerini artırmaktadır. Bu durum değişimin doğru ve etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini önemli hale getirmektedir (Kerber ve Buono, 2005).

Değişim örgüt içinde üç farklı biçimde meydana gelmektedir. Birincisi, yönetilen değişimdir. Yönetilen değişim, hiyerarşik bakımdan örgütün üst yönetim kademelerinden oluşmaktadır. Üst yönetimden aniden gelen bu değişim çalışanlara benimsetilmeye çalışılmaktadır. Değişim üst kademedен geldiği için çalışanların itaati söz konusudur. İkincisi planlanan değişimdir. Bu değişim örgütün farklı kademelerinden başlatılabilmektedir. Bu değişim ile örgütün yeni bir düzene erişimi hedeflenmektedir. Genel olarak değişim liderleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Üçüncüsü ise, yol gösterici değişimdir. Bu değişimde katılım önemlidir. Örgüt içinde yer alan bireylerin görüş ve düşüncelerine önem verilir. Katılım vurgulanmaktadır. İhtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenleme yapılmaktadır (Kerber ve Buono, 2005). Başka bir sınıflamada ise değişim süreci; hazırlık, benimseme ve kurumsallaşma aşamalarından oluşmaktadır. Hazırlık aşamasında, örgüt üyeleri değişim konusunda bilgilendirilir. Bu aşamada örgüt üyelerinin desteklerinin alınması planlanmaktadır. Benimseme aşamasında, örgüt üyeleri değişen koşullara uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu aşamada gerçekleşen değişimin örgüt üyeleri tarafından benimsenmesi amaçlanmaktadır. Kurumsallaşma aşamasında ise, örgüt üyeleri

değişimi içselleştirmektedir. Örgüt üyeleri değişimin gereklerini istekli bir biçimde yerine getirmektedir (Armenakis ve Harris, 2002).

Değişimin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi açısından, sürecin başarılı olarak yürütülmesi gerekmektedir (Knippenberg, Martin ve Tyler, 2006). Değişim, örgüt çalışanlarında tereddüte yol açabilir. Değişim karşısında çalışanların tepkileri farklı olabilir. Örgüt çalışanları değişime ayak uydurabileceği gibi, değişime karşı çıkabilir ya da değişim karşısında ilgisiz kalabilir. Bu nedenle örgüt çalışanlarının değişime hazır ve istekli olması, değişimin etkili olarak gerçekleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Değişime istekli ve hazır çalışanların, içsel motive düzeylerinin yüksek olması amaçların gerçekleştirilmesi açısından önemlidir (Yeniçeri, 2002). Dolayısıyla, örgüt çalışanlarının değişime açık olmaları gerekmektedir. Böylece çalışanlar, değişimin normal olduğunu düşünür. Durağan olmak yerine değişimi savunur. Değişimin örgütsel gelişim açısından gerekli olduğuna inanır. Örgütsel değişim, bireysel gelişime de katkı sağlamaktadır. Değişim, bireylerin geleneksel tutum ve davranışlardan uzaklaşmasına yardımcı olmaktadır (Hinduan, Wilson-Evered, Moss ve Scannell 2009; Tal ve Yinon, 2002). Örgütsel değişim, örgütsel gelişim kavramıyla yakından ilişkilidir (Bensghir ve Leblebicioğlu, 2001).

Değişim, örgütteki tüm paydaşları kapsadığından geniş kapsamlı bir süreci ifade etmektedir. Değişim genellikle uzun bir zamanı kapsamaktadır. Fakat örgütlerdeki değişimlerin tamamı köklü olmayabilir. Zaman zaman dar kapsamlı değişimler de yaşanmaktadır. Söz konusu değişimler, geniş kapsamlı olsa da dar kapsamlı olsa da etkili bir biçimde yönetilmesi gerekmektedir. Değişim sürecinin iyi yönetilmesi ve değerlendirilmesi değişimin etkililiği açısından önemlidir (Hoogendoorn, 2007; Tsoukas ve Chia, 2002). Örgütsel değişimin başarılı olması için, örgüt çalışanları değişime açık tutum sergilemelidir (Armenakis vd., 1993). Örgüt çalışanlarının fikirlerine önem verilmesi, katılımın sağlanması değişime karşı direncin kırılmasına yol açmaktadır. Bu noktada yöneticilerin liderlik davranışları sergilemeleri gerekmektedir (Devos, Buelens ve Bouckennooghe, 2010). Yöneticiler, değişimin çalışanlar üzerinde nasıl bir etki

oluşturacağını da göz önünde bulundurmalıdır (Parish, Cadwallader ve Busch, 2008). Değişim, hem örgütü hem de örgütün bulunduğu çevreyi etkilemektedir (Barnett ve Glenn, 1995). Örgütsel değişim bağlamında çevresel faktörler doğrultusunda strateji belirlemek ve uygulamak, örgütlerin varlıklarını devam ettirmesi açısından önemlidir (Butt, Nawab ve Zahid, 2018). Açık örgütler olan eğitim örgütleri, değişimin toplumsal anlamda yaşanması ve yaygınlaştırılması açısından önemli bir yere sahiptir.

Eğitim Örgütlerinde Değişim

Dönüşüm, gelişim, evrim, yenilik, reform gibi kavramlar değişim kavramıyla yakından ilişkilidir. Eğitim alanındaki değişim ise eğitimin yapı ve işleyişi ile ilgili ortaya çıkmaktadır. Eğitim yöntem ve teknikleri, program, değerlendirme süreci gibi durumlarda meydana gelen yenilikler eğitimsel değişim ile ilgilidir. Eğitimsel sorunların çözümünde eğitimsel değişim etkili olmaktadır (Visagie ve Stehn, 2011). Okuldaki yapısal değişiklikler, okul yöneticilerinin de rollerinde değişikliğe yol açmıştır. Bu nedenle okul yöneticilerinin çağdaş eğitim anlayışını benimsemeleri oldukça önemlidir. Bu bağlamda eğitim yönetimi alanında bir eğitimden geçen okul yöneticileri rollerini daha başarılı bir biçimde yerine getirebilir. Bununla birlikte kişilerin eğitim örgütlerinden beklentileri artmaktadır. Okul yöneticisi, öğrencileri bilgi toplumuna taşıyacak rolleri yerine getirmelidir. Bunu başarabilmesi için öncelikle kendini geliştirmesi gerekmektedir (Akbaşlı ve Balıkçı, 2013). Eğitim örgütleri yapıları gereği açık sistemlerdir. Dolayısıyla çevreleri ile etkileşim halindedir. Bunun sonucunda değişime açık durumdadırlar. Eğitim örgütlerinin varlıklarını devam ettirebilmesi için değişime ayak uydurması gerekmektedir. Eğitim örgütleri hedefleri olan ve bu doğrultuda hareket eden yapılardır. Sahip oldukları insan kaynağı, amaçları ile diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Ayrıca yönetim ve okuldaki görevliler bakımından da diğer örgütlerden farklılık göstermektedir.

Eğitim örgütlerinde yaşanan demografik değişimler, meydana gelen toplumsal değişimler, eğitim programlarında ortaya çıkan yenilikler eğitimsel dönüşümün de sebepleri arasındadır. Eğitim alanında, eğitim yöntem ve tekniklerinin değişimi, farklı materyallerin

kullanılması, eğitimsel hedeflerdeki değişim, eğitimsel değişimi de beraberinde getirmektedir. Eğitim örgütlerinde oluşturulacak değişimin başarılı olması açısından değişimin derinlemesine analiz edilmesi gerekmektedir (Fullan, 2007). Okullarda etkili değişimin gerçekleştirilmesi açısından ilgili tüm paydaşların değişim sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir. Değişimin olumlu bir biçimde gerçekleşmesi, okulların iyi bir biçimde yönetilmesine bağlıdır. Bu nedenle okul yöneticileri, etkili birer değişim yöneticisi olmalıdır (Ayık vd., 2016). Yönetimin işlevlerinden biri de örgüt için gerekli olan değişimlerin gerçekleştirilmesidir. Değişim, var olan bir gerçektir. Özellikle son yıllarda çok hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. İnsan, doğası gereği hayatı boyunca bir değişim süreci yaşamaktadır. İnsanlar, toplumlar, doğa ve kültürler sürekli olarak değişmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008; Erdoğan, 2015). Okulların değişim sürecinde etkili olabilmesi için öğrenen örgüt özelliği göstermeleri gerekmektedir. Öğrenen okullar değişim kültürü oluşturur. Bu bağlamda toplumsal değişim sürecine de katkıda bulunurlar. Öğrenen okul üretim sürecinden ve çıktılarından dönüt alarak kendini sürekli düzeltmeye ve yenilemeye çalışır (Kılıç, Üstün ve Önen, 2011).

Değişim sürecinde bazı noktaların dikkate alınması önemlidir. Değişim için öncelikle değişime ihtiyaç duyulması gerekir. Değişim sürecinde stres yönetimi başarılı bir biçimde yürütülerek değişim bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Eğitim örgütleri, sahip olduğu koşullara uygun değişim planı yapmalıdır. Değişim esnasında çatışma durumu meydana gelebilir. Bu sürecin etkili bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir. İlgili kişiler değişim konusunda bilgilendirilmelidir. Çünkü değişim konusunda destek önemlidir. Değişim yukarıdan aşağıya olduğu gibi aşağıdan yukarıya da olmalıdır. Değişim uzun bir zaman alabilir. Dolayısıyla değişim sürecinde farklı seçenekler ortaya çıkabilir (Bridge, 2003).

Okullarda yapılacak değişimlerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için okulların farklı özelliklere sahip olduğunu kabul etmek gerekir (Hopkins, Harris ve Jackson, 1997). Okullar yapıları gereği sirkülasyonun hızlı olduğu örgütlerdir. Okula yeni başlayan ve okuldan mezun olan öğrencilerin varlığı okulun havasını da etkilemektedir. Okul iklimi ise

değişim konusunda önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin yanı sıra öğretmen ve yöneticilerde de sirkülasyon diğer örgütlere kıyasla daha fazladır. Bu durum okulun dokusunu etkilemektedir (Bursalıoğlu, 2015). Eğitim örgütlerinde değişim planlanırken tüm bu durumların göz önünde bulundurulması gerekir. Okulun özellikleri dikkate alınmalı ve daha özel planlamalar yapılmalıdır (Muijs ve Harris, 2006; Fullan, 2007). Toplumsal gelişmelere bağlı olarak eğitim de sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Toplumsal anlamda yaşanan değişimler eğitimsel amaçları ve araçları da etkilemektedir (Nayır ve Çinkır, 2017). Değişim, eğitim örgütlerindeki dönüşümü vurgulamaktadır. Değişim iki durum arasındaki farkı yansıtmaktadır (Barnett ve Glenn, 1995). Eğitim örgütlerinde yaşanan değişimin amacı daha nitelikli bir eğitim anlayışının benimsenmesidir (Balıkçı, 2004). Eğitimin bilimsel bir alan olması, geleneksel yöntemlerin kullanışsız hale gelmesi, teknolojik gelişmelerin yaşanması, eğitim örgütlerinde değişime yönelik isteklerin olması, eğitimde yeni yöntemlerin geliştirilmesi, nesil farkından dolayı çatışmaların yaşanması, mesleki gelişime önem verilmesi, eğitimin bir yatırım alanı olarak görülmesi, mesleki örgütlerin ortaya çıkması ve bireylerin eğitim hakkına sahip olması gibi faktörler eğitim sistemini değişime zorlayan unsurlar arasındadır (Bursalıoğlu, 2015).

Eğitim örgütlerinin değişime açık olması için, yöneticilerin ve öğretmenlerin değişime açık olmaları gerekmektedir (Borko, 2004; Girouz, 2004). Okul kültürü de değişime açık ise yöneticiler ve öğretmenler değişim konusunda daha fazla sorumluluk alabilir (Goh, Cousins ve Elliott, 2006; Harris, 2006). Eğitim örgütlerinde değişim planlanırken, eğitim kademelerinin dikkate alınması önemlidir. Eğitim kademelerine göre strateji geliştirmek değişimin etkililiği açısından gereklidir. Bununla birlikte okulların başarı düzeylerinin de ön planda tutulması gerekmektedir. Dezavantajlı okullara destek sağlanmalıdır (Hopkins vd., 1997).

Öğretimin zenginleştirilmesi ve sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesi için, öğretmenlerin desteklenmesi önemlidir. Sınıf içi etkinliklerin başarısı öğretmenlerin tutum ve davranışlarına bağlıdır (Hopkins ve Levin, 2000). Bu noktada öğretmenlerin rasyonel

davranmaları, mesleki anlamda yetersizliklerini fark etmeleri ve bu eksiklikleri gidermeye çalışmaları değişim sürecini başlatan önemli etkenler arasındadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yoğunlaşarak, öğrencilerin etkin öğrenmelerini hedeflemeleri beklenmektedir. Günümüz eğitim anlayışı geleneksel yöntemlerin yetersiz kalacağını öngörmektedir. Geleneksel yaklaşımda, eğitim örgütlerinde bürokratik yapı hâkimdir. Bu anlayışa göre, tüm kontrol okul yöneticisinin elindedir. Güç tek noktada toplanmıştır. Söz konusu durum farklı okul yapılarının ortaya çıkmasını gerektirmektedir.

Demokratik toplumlarda değişen durumlara uygun ve bireylerin taleplerini karşılayacak okulların oluşturulması önemlidir (Schlechty, 2014). Eğitim örgütleri, örgüt çalışanlarının değişime yönelik tutumlarından etkilenmektedir. Örgüt üyeleri değişime açık olursa örgüt kültürü de bu durumdan etkilenmektedir. Dolayısıyla, örgüt çalışanlarının tutumları, örgütsel değişimin başarılı olmasında etkilidir (Bommer, Rich ve Robin, 2005; Piderit, 2000). Okul yöneticilerinin değişim açısından üretken olmaları, inisiyatif almaları, esnek davranmaları ve vizyon sahibi olmaları gerekir.

Eğitim örgütlerinin, ülkenin geleceğini inşa etmesi ve yeni nesilleri yetiştirmesi nedeniyle değişimi ve gelişimi öncelikli olarak benimsemesi ve gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede, iyi yurttaşlar ve üretken bireyler yetiştirebilir. Değişen dünyada eğitim örgütlerinin aynı kalması beklenemez. Aksine, eğitim örgütleri değişimi tetiklemelidir (Çetin, Nayır ve Taşkın, 2020; Taymaz, 1997). Eğitim örgütlerinde değişimin yaşanması için okul yöneticilerine ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Değişim üzerinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkilerinden söz etmek mümkündür.

Okul Müdürünün Değişime Etkisi

Okul yöneticisinin değişimi başarılı bir biçimde sürdürebilmesi için bazı yeteneklere sahip olması gerekmektedir (Fullan, 2007). Okul yöneticilerinin değişimin gerektirdiği niteliğe ve esnekliğe sahip olması oldukça önemlidir (Özdemir, 2018). Okul yöneticisi öncelikle okul etkililiği hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Planlanan değişimin amacına ulaşması için okul yöneticisi çalışanlara değişimin etkileri hakkında bilgi vererek onların

desteğini almalıdır. Okul yöneticisi çalışanları desteklemeli ve çalışanların desteğini alarak motivasyon düzeylerini artırmalıdır.

Okul içinde sağlam ilişkiler oluşturan, paylaşımcı liderlik özellikleri sergileyen ve ğretim lideri olan yöneticiler değişim konusunda daha başarılı olabilir (Harris, 2006). Öğretmenlerin yenilikçi olmaları için, okul yöneticileri tarafından desteklenmeleri ve cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin vizyon sahibi olmaları önemlidir (Erçetin, 1997). Lider okul yöneticilerinin, girişimci ve yeniliklere açık olmaları, öğretmenlerin de onlardan beklediği yeterlikler arasındadır (Akbaşlı ve Diş, 2019a). Okul yöneticilerinin öncelikle kendileri değişime açık olmalıdır. Değişimi başlatan, yürüten ve bu süreçte koordinasyonu sağlayan kişi öncelikle okul yöneticisidir (Wallace, 2004). Değişim sürecinde okul yöneticisi durumu iyi analiz etmeli, değişimi planlı olarak yürütmelidir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de etkili iletişim ağının oluşturulmasıdır. Etkili iletişim, verilen mesajların doğru biçimde algılanmasına yardımcı olacaktır (İnandı, 2000). Başarılı bir değişim için okul yöneticisi karşılaşabileceği engelleri tahmin etmeli ve gerekli önlemleri almalıdır (Grsel, 2013).

Okulda değişim konusunda merkezi durumda olan öğretmenleri harekete geçirecek, onları güdüleyecek kişi okul yöneticisidir (Erdoğan, 2015; Jasarevic ve Kuka, 2016). Okulda bulunan paydaşların davranışlarını, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları etkilemektedir (Bursalıoğlu, 2010). Okul yöneticisi değişim kültürünü okula yerleştirmelidir (elik, 2002). Değişim konusunda okul yöneticileri farklılık göstermektedir. Bazı okul yöneticileri değişimi benimserken, bazıları ise değişimi risk olarak algılamakta ve değişimi göz ardı etmektedir. Okul yöneticisinin bu tutumu okulun tamamını etkilemektedir (Helvacı, 2005). Klecker ve Loadman (1999) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin değişime açıklık durumları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda ortaya konulmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin üç boyut kapsamında değişime açık olup olmadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin değişim konusunda bilişsel ve davranışsal boyutta tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Değişime Etkisi

Okullarda öğretmenlerin, değişimin başarılı olmasında kritik rolleri bulunmaktadır. Değişim konusunda öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir (Balcı, 1995). Okulların değişimi ve gelişimi için, öğretmenlerin mesleki gelişimleri sağlanmalıdır. Öğretmenler değişim sürecine katılım göstermelidir. Bu nedenle değişim planlanmadan önce öğretmenlerin görüşlerinin de alınması değişimin başlatılması ve uygulanabilirliği açısından önemlidir (Özdemir, 2000). Aksi durumda değişimin başarılı olması oldukça güçtür (Goodson, 2001). Okullarda öncelikle eğitim programlarında meydana gelen değişimlerin başarıya ulaşmasında öğretmen kilit bir rol oynamaktadır. Değişimi sınıflara yansıtacak olan kişiler öğretmenlerdir (Helvacı, 2005). Blau ve Peled (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin değişime açık olma düzeyleri ve bilgi işlem teknolojilerine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin değişime açık olma düzeyleri ile bilgi işlem teknolojilerine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değişime açık öğretmenlerin yeniliklere daha açık oldukları, teknolojiyi kullanmak için daha fazla çaba harcadıkları ifade edilmiştir. Değişime açık öğretmenlerin yenilikleri daha kolay benimsedikleri tespit edilmiştir.

Hargreaves (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin değişim konusundaki tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında farklı okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin değişim konusundaki tutum ve davranışları diğer öğretmenleri de etkilemektedir. Değişimi sağlamak amacıyla öğretmenlerin sahip olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Öğretmenler iş birliği içinde hareket etmelidir. Mesleki gelişime önem vererek etkili yöntem ve teknikler uygulamalıdır. Sorumluluk duygusu ile hareket ederek öğrencilerine iyi bir model olmalıdır. Öğrencilere rehberlik ederek gelişimlerine zemin hazırlamalı ve gelişimlerini izlemelidir (Balcı, 2011; Erdoğan, 2012; Şişman, 2012). Okulda yapılan çalışmaların, etkinliklerin paylaşılması ve öğretmenler arasında deneyim aktarımının sağlanması eğitim sürecinin etkili biçimde yürütülmesini

sağlayabilir. Öğretmenler mesleki gelişimlerine önem vererek hizmet içi eğitim faaliyetlerine, seminerlere katılım sağlayarak kişisel gelişim noktasında ilerleme kaydedebilir. Okulda öğrenciler için en önemli rol model öğretmenlerdir. Öğretmenlerin ortaya koydukları tutum ve davranışlar ile öğrencilere örnek olması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin tüm gelişim alanlarına yönelik eğitim ortamları hazırlamaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin değişimi benimsemeleri ve değişime açık olmaları gerekmektedir.

Değişime Açıklık

Değişime açıklık, bireylerin ya da örgütün değişim konusunda istekli davranmasıdır. Değişime açıklık, örgüt çalışanlarının değişime hazır olmaları ve değişime destek vermeleridir (Armenakis ve Harris, 2002; Özdemir, 2000; Holt, Armenakis, Feild ve Harris, 2007; Taşdan, 2013). Bir başka tanıma göre ise değişime açıklık, bireylerin yaptıkları iş ve işlemleri farklı yollarla deneme girişimi ve alışılmışın dışına çıkma hareketi olarak tanımlanmaktadır (Tal ve Yinon, 2002). Örgütlerin değişime açıklığı, örgüt yöneticilerinin tutumlarıyla, örgütün değişim politikasıyla, yöneticiye karşı duyulan güvenle, örgütün geçmişteki değişim tecrübeleriyle ve örgütün sahip olduğu kaynaklar ile yakından ilişkilidir (Devos vd., 2010). Değişime açık örgüt çalışanları, değişimin durağanlıktan daha etkili olduğunu kabul eder. Bu sayede hem bireysel hem de örgütsel anlamda gelişimin yaşanacağına inanır (Hinduan vd., 2009). Değişime açıklık iş birliğini gerektirir. Bu nedenle değişime açıklık seviyesinin yüksek olması kişiler arası ilişkileri de olumlu etkilemektedir (Wanberg ve Banas, 2000). Değişime açık bireyler değişimin normal olduğunu kabul ederler. Değişimi bir tehdit aracı olarak görmezler (Hinduan vd., 2009).

Günümüzde örgütler, diğer örgütlere karşı rekabet edebilmeleri için değişime daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Dolayısıyla örgüt çalışanları da büyük değişimlerle karşı karşıya kalmaktadır. Fakat değişimlere uyum sağlamak her zaman kolay olmayabilir. Değişim beraberinde belirsizlik de oluşturabilir. Bu nedenle örgüt çalışanları karşılaşılabilecek durumlar hakkında tedirgin olabilir. Başarısız olabilme ihtimali örgüt içinde

koru kültürünün oluşumuna sebep olabilir. Bazı çalışanlar ise örgütsel değişimden rahatsız olmadan bu durumu bir fırsat olarak görmektedir. Meydana gelen değişimlerin kendileri ve örgüt için faydalı olabileceğine inanır (Wanberg ve Banas, 2000). Değişimin başarılı bir şekilde yürütülmesinde değişim konusunda destek oldukça önemlidir. Bir örgütte değişimin etkili bir plan dâhilinde gerçekleştirilmesi değişime açıklığa katkı sağlayacaktır (Miller, Johnson ve Grau, 1994). Öğretmenlerin desteklenmediği ve yönetim ile iş birliğinin sağlanmadığı bir okul kültüründe değişim kapasitesi durumdan olumsuz etkilenebilir (Koşar, Kılınç, Koşar, Er ve Öğdem, 2016). Örgüt içinde değişimin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesinde özellikle uygulayıcılara önemli sorumluluklar düşmektedir. Çalışanların değişimin önemine ve gerekliliğine inanması gerekmektedir. Değişimin gerekliliğine inanmayan örgüt çalışanlarının başarılı bir değişim sürecinin parçası olması beklenemez. Bu nedenle değişim konusunda çalışanların bilgilendirilmesi oldukça önemlidir. Değişimin başarılı olarak yürütülmesinde, çalışanların değişime yönelik düşünceleri hakkında bilgi sahibi olunmalı ve yaşanabilecek direnişlerin önüne geçilmelidir. Bu durum etkili bir planlama, uygulama ve değerlendirme ile mümkün olabilir (Demirtaş, 2012). Örgüt çalışanlarının değişim bağlamında karşılaştıkları durumu net olarak bilmemeleri, değişim için gerekli niteliklere sahip olup olmadıkları konusunda şüpheli olmaları gibi sebepler değişime karşı olumsuz tutum sergilenmesine neden olmaktadır. Bununla birlikte örgüt bağlamında ise kaynak noktasında yaşanan sorunlar, örgüt kültürü, kurallar gibi sebeplerden değişime karşı direnç yaşanmaktadır (Agocs, 1997). Değişim konusunda başarılı olmak için değişimi analiz edebilen, bu anlamda donanımlı, değişimin artıları ve eksileri üzerinde yorum yapabilen bireylerin varlığı gerekmektedir (Everard ve Morris, 1996).

Örgütsel değişimin başarılı olması noktasında önemli görülen hususlardan biri de örgüt çalışanlarının güdülenmeleridir. Örgüt çalışanlarının, değişimin kendilerinin ve örgütün menfaatine olduğuna inanmaları örgütsel değişimin etkili olması açısından önemlidir. Bu anlamda değişimin çalışanları ve örgütü daha üst seviyelere taşıması ve bu

durumun doğru bir biçimde ilgili kişilere izah edilmesi değişimin önündeki engelleri ortadan kaldırabilir (Bouckenooghe, 2010; Devos vd., 2010; Wanberg ve Banas, 2000; Wheatley, 2006). Değişimin, uygulama aşamasında hangi farklılıkları oluşturacağını bilmesi, net olarak ifade edilmesi, değişime olumlu tutum geliştirilmesi açısından önemlidir. Değişime açıklık, örgüt çalışanlarının değişime yönelik olumlu tutumları ile ilgilidir (Everard ve Morris, 1996; Wanberg ve Banas, 2000). Değişim, günümüzde kaçınılmaz bir olgudur. Hayatımızdaki hemen hemen her türlü yapıda değişim meydana gelmektedir. Teknolojide, ekonomide, bilgi birikiminde, toplumsal yapıda meydana gelen değişimler insan hayatını da etkilemektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Örgütlerin de varlıklarını devam ettirebilmeleri için söz konusu değişimlere ayak uydurmaları gerekmektedir (Demirtaş, 2012).

Değişime Açıklığın Boyutları

Değişime açıklığa ilişkin boyutlar; zihinsel, davranışsal ve duygusal olarak üç ana başlık altında incelenmektedir (Argyris ve Schön, 1978, akt. Kılıç, 2019; Cochran, Bromley ve Swando, 2002; Dunham, Grube, Gardner, Cummings ve Pierce, 1989; Piderit, 2000).

Değişime Açıklığın Zihinsel Boyutu

Bu boyutta birey, meydana gelecek değişimin bireysel ve örgütsel anlamda sonuçlar oluşturacağına inanır. Kişinin değişimin gerekliliğine inanması, değişimi desteklemesi ya da değişim konusunda istekli olması zihinsel boyut bağlamında değerlendirilmektedir (Bingül, 2006; Dunham vd., 1989). Değişimin başlaması ve devamının sağlanması için zihinsel boyut başlangıç noktasıdır. Değişim öncelikle zihinde başlar, düşünce olarak altyapısı hazırlanır. Daha sonra ise örgütsel ve bireysel davranışlara yön verir (Liedtka ve Rosenblum, 1996).

Birey, meydana gelecek değişimin olumlu sonuçlar oluşturacağı inancı ile hareket etmektedir. Bu aşamada örgüt çalışanlarının değişim konusundaki fikirleri ve söylemleri de etkili olmaktadır (Zadeoğulları, 2010). Bu nedenle değişimin olumlu sonuçlar doğuracağına inanan bireylerin değişime açık olmaları yüksek ihtimaldir (Bingül, 2006). Bireylerin değişim

konusundaki zihinsel tutumu değişime açıklıkla ilgili tutumlarıyla doğru orantılıdır (Dunham vd., 1989). Dolayısıyla değişime açıklığın zihinsel boyutu değişimin mantık çerçevesi açısından ele alınması ile ilişkilidir. Birey değişimi zihinsel boyutta değerlendirmekte ve bu doğrultuda değişim konusunda fikir yürütmektedir. Bu sayede birey değişimin olumlu ya da olumsuz yönlerini analiz edebilir (Yeniçeri, 2002). Değişimin sonucunda; örgütün ön plana çıkması, finansal açıdan gelişmesi, rekabet seviyesinin yükselmesi gibi ihtimallerin olması değişime olumlu bakış açısı kazandırmaktadır. Bununla birlikte; örgüt çalışanlarının performansının azalması, motivasyon düzeylerinin düşmesi gibi ihtimallerin olması ise değişime karşı olumsuz bakış açısı kazandırmaktadır (Can, Aşan ve Aydın, 2011). Örgüt çalışanlarının değişimin avantajları ve dezavantajları ile ilgili düşünceleri zihinsel boyut kapsamında değerlendirilmektedir (Erwin ve Garman, 2010; Oreg, 2006; Piderit, 2000; Yousef, 2000).

Değişime Açıklığın Duygusal Boyutu

Örgütsel değişim sürecinde çalışanlar değişime yönelik farklı duygular içinde olabilir. Duygular bilinçli ya da bilinçsiz biçimde ortaya çıkmaktadır. Bireylerin değişim konusunda hissettikleri içsel olarak duygularıyla ilgilidir. Bu noktada önemli olan hususlardan biri de değişime karşı istekli olmak ve değişim sürecini benimsemektir. Duygular, çevreden gelen uyarıcılara karşı verilen içsel yanıtlardır. Duygular üzerinde etkili olan etkenlerden biri de kişilerin karakterleridir. Karakter, bireyin gelen uyaranlara karşı vereceği tepkiler üzerinde etkili olmaktadır. Kısaca duygusal boyut bireyin duygusal tepkileri ile ilgilidir (Piderit, 2000; Bovey ve Hede, 2001; Rashid, Sambasivan ve Rahman, 2004). Duygusal boyut, bireylerin değişim ile ilgili memnuniyet derecesini yansıtmaktadır (Bingül, 2006). Değişimin bireyde oluşturacağı olumlu ya da olumsuz duygular önemlidir. Bununla birlikte yaşanan duyguların yoğunluğu da göz ardı edilmemelidir (Mossholder, Settoon, Armenakis ve Harris, 2000). Değişim karşısında kişilerin gösterdikleri duygusal tepkiler, değişimin duygusal boyutunu yansıtmaktadır (Dunham vd., 1989). Örgüt çalışanları değişim ile ilgili bilgi aldıklarında değişim ile ilgili duygusal tepkiler oluşturur. Bu duygular; sevinç, mutluluk, coşku, heyecan

gibi olumlu biçimde ortaya çıkabileceği gibi; acı, korku, endişe gibi olumsuz biçimde de ortaya çıkabilir. Olumsuz duygular ise değişime direnç olarak karşımıza çıkmaktadır (Erwin ve Garman, 2010; Lines, 2005; Oreg, 2006; Piderit, 2000; Yousef, 2000). Bu nedenle değişim gerçekleştirilirken, örgüt çalışanlarının da beklentilerinin dikkate alınması gerekmektedir (El-Farra ve Badawi, 2012).

Değişime Açıklığın Davranışsal Boyutu

Değişime açıklığın davranış boyutunda, kişi değişime istekli davranmaktadır. Bununla birlikte değişim için elinden geleni yapar ve bu sürece katkıda bulunmaya çalışır. Birey bu durumda değişimin gerekliliğine inanır ve değişimin menfaatine bir durum olduğunu düşünür. Söz konusu değişime karşı olacak dirençleri ortadan kaldırmak açısından eylemde bulunmaktadır (Bingül, 2006). Davranışsal boyut, çalışanların değişim konusunda katılım sağlamaları ile ilgilidir. Bu nedenle örgüt çalışanlarının değişime eğilim göstermeleri önemlidir. Bu bağlamda güven duygusu, teknik alt yapının hazırlanması, iletişim seviyesi, yöneticiler ve çalışanlar arasındaki ilişki, uyum, bilgi akışı gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır (Tokat, Kara ve Karaa, 2013). Davranış boyutu, bireylerin hareket etme niyetleri ile ilişkilidir (Rashid vd., 2004). Dolayısıyla davranış boyutu, değişim kapsamında ortaya konulan davranış örüntülerini ifade etmektedir (Elizur ve Guttman, 1976; Oreg, 2006; Piderit, 2000). Söz konusu davranışlar değişimi destekler nitelikte olabileceği gibi, değişime engel niteliğinde de olabilir (Erwin ve Garman, 2010).

Değişime Açıklığı Etkileyen Faktörler

Değişim, bazı örgütlerde risk taşıdığı için olumsuz bir durum olarak değerlendirilirken bazı örgütlerde de gelişim için gerekli görüldüğünden olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir (Robbins vd., 2013). Değişimin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesinde örgüt üyelerinin değişimi desteklemeleri ve değişime hazır olmaları gerekmektedir (Armenakis ve Harris, 2002). Weiner (2009) yaptığı araştırmada değişime açıklık konusunda teori geliştirmeyi amaçlamıştır. Örgütsel değişim açısından, örgüt çalışanlarının değişime değer vermeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda çalışanların

istek ve ihtiyaçları ile yeteneklerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu sayede değişime hazır olma oranının artacağı çıkarımı yapılmıştır. Değişim açısından öğrenmenin ön planda tutulması gerektiği ve risk alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla değişimi etkileyen faktörler bireysel ve örgütsel faktörler olarak iki başlıkta sınıflandırılabilir (Armenakis ve Bedeian, 1999):

Bireysel Faktörler

Örgütsel değişimi etkileyen bireysel faktörler bulunmaktadır. Örgüt içinde yer alan çalışanların yaşları ve mesleki kıdemleri değişime açıklığı etkileyen bireysel faktörler arasındadır. Örgüt çalışanlarının yaş seviyeleri değişimi olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan çalışmalar genç çalışanların değişim konusunda daha istekli olduklarını ortaya koymaktadır. Genç çalışanların değişime daha az direnç gösterdikleri ifade edilmektedir. Bununla birlikte hiyerarşik yapının da değişimi etkileyen faktörler arasında olduğu bilinmektedir. Üst düzeyde yer alan bireylerin değişime daha istekli oldukları ileri sürülebilir (Iverson, 1996). Mesleki anlamda yeterli olan ve liyakat sahibi çalışanlar diğer çalışanlara göre değişime daha istekli davranmaktadır. Dolayısıyla bu kişilerin değişime daha fazla katkı sağlamaları beklenmektedir (Cunningham, Woodward, Shannon, Macintosh, Lendrum, Rosenbloom ve Brown, 2002). Örgüt çalışanlarının öz yeterlilik seviyelerinin yüksek olması, değişime açık olmalarına katkı sağlamaktadır (Jones, Jimmieson ve Griffiths, 2005; Herold, Fedor ve Caldwell, 2007). Proaktif kişilik özelliği gösteren bireylerin değişime daha açık oldukları belirtilmektedir (Bozbayındır ve Alev, 2018). Bireylerin eğitim durumları ve eğitim seviyeleri de değişime yönelik tutumlarını etkilemektedir. Eğitim seviyesi artan bireylerin değişime daha az direnç gösterdikleri gözlenmiştir. Eğitim, bireylerin kişisel gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Eğitim ile daha donanımlı hale gelen bireylerin sorunlarla mücadele etme kapasiteleri artmaktadır. Değişime açıklık konusunda etkili olan faktörlerden biri de çalışanların cinsiyet durumlarıdır. Kadınların, erkeklere oranla değişime daha istekli oldukları ifade edilmektedir (Wanberg ve Banas, 2000). Bireylerin sahip olduğu değerler, beklentiler, ihtiyaçlar değişime açıklık

konusunda bireysel faktörler arasında ifade edilmektedir (Lines, 2005). Değişime açık bireylerin, toplumsal konularda daha duyarlı oldukları ve sosyal hayatlarında dışa dönük özellikler sergiledikleri gözlenmiştir. Bu sayede hem bireysel hem de toplumsal gelişimin sağlanacağı inancına sahiptirler (Eroğlu, 2014). Bu tip bireyler değişimi sürekli olarak desteklemekte ve değişime uyum sağlamaya çalışmaktadır (Koçel, 2011).

Örgütsel Faktörler

Örgütlerin değişime açık olmaları, örgüt kültürü ile yakından ilişkilidir. Değişime açık örgütler gelişimlerini ve devamlılığını sağlamak amacıyla değişimin gerekliliğine inanırlar. Değişim ve yenilik konusunda direnç göstermeyen örgütlerin, öğrenme kapasiteleri de artmaktadır. Dolayısıyla öğrenme kapasitesi arttıkça değişime verilen önem de artmaktadır. Değişim ve öğrenme kapasitesi etkileşim halindedir (Gizir, 2008). Örgütsel değişim açısından yöneticilerin tutum ve davranışları da etkili olmaktadır. Diğer taraftan yöneticilerin örgütte güven iklimi oluşturması çalışanların değişime açıklık düzeylerinin artmasına katkı sağlamaktadır. Örgütlerin geçmişte değişime yönelik tecrübeleri de değişime açıklık üzerinde etkilidir. Geçmişte değişim ile ilgili yaşanan başarısız girişimler örgütsel değişim önünde önemli bir engeldir (Devos vd., 2010).

Değişime Direnç

İnsan alışık olduğu durumlardan vazgeçme eğiliminde değildir. Çünkü her yenilik, bireylerin alışkanlıklarından vazgeçmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle yeni yöntem ve teknolojik gelişmelere kişiler ön yargı ile yaklaşabilir (Eren, 2015). Direnme, kişilerin değişim karşısında mevcut durumun devamlılığı konusunda ortaya koydukları tutum ve davranışları kapsamaktadır. Dolayısıyla değişime karşı bir tepki niteliğindedir. Direnme, mevcut durumu koruma eğilimidir. Oreg (2006) yaptığı araştırmada, örgütsel değişime karşı bir direnç modeli önermekte ve test etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, değişime direncin en önemli sebeplerinden biri değişim konusunda yaşanan belirsizliktir. Bu bağlamda yöneticilere önemli sorumlulukların düştüğü ve yöneticiler tarafından çalışanlara değişim konusunda bilgi verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Değişimin başarılı olması, değişimi benimseyen bireylerin varlığına bağlıdır. Fakat zaman zaman çeşitli sebeplerden dolayı değişime karşı direnç meydana gelmektedir. Örgüt çalışanları başarısız olma ihtimalini düşünerek söz konusu değişime karşı isteksiz davranabilir (Cunningham, 2006). Kişilerin statülerini ve buna bağlı olarak güçlerini kaybetme korkusu değişim önünde engel oluşturmaktadır. Bu durumda değişime karşı direnç gösterenlerin potansiyellerinin dikkate alınması ve bu kişilerin yeteneklerinden faydalanılması örgütün de yararına olacaktır. Değişime direnç örgütsel değişim esnasında yaşanabilecek bir durumdur. Yöneticilerin bu durumu avantaja dönüştürmesi oldukça önemlidir. Değişimi destekleyen ve değişime karşı direnç gösteren bireylerin karşılıklı olarak fikirlerinin alınması ve bir tartışma ortamının oluşturulması değişimin artılarının ve eksilerinin daha net bir biçimde ortaya konulmasına katkı sağlamaktadır.

Değişim sonucu örgüt çalışanları sorumluluklarının değişimden nasıl etkileneceği konusunda tereddüt yaşamaktadır. Bazı çalışanlar değişimin stres oluşturacağını, iş performanslarını olumsuz etkileyeceğini düşünürken, bazıları da değişimin gelişimi, büyümeyi artıracığını ve performansını olumlu etkileyeceğini düşünmektedir (Cunningham, 2006). Canlı, Demirtaş ve Özer (2015) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada 151 okul yöneticisine uygulama yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin genellikle değişim konusunda girişimci oldukları, değişimin yararına inandıkları ortaya konulmuştur. Bununla birlikte zaman zaman değişime direnç gösterildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda değişime karşı olan direncin sebeplerinin ortaya konulması gerekmektedir.

Değişime Karşı Direncin Nedenleri

Bireyler alışılmış durumları sürdürme eğilimine sahiptir. Yeni durumlara karşı şüpheyle yaklaşır. Özellikle yapılan iş rahat ise bireyler bu rahatlıktan ödün vermek istemeyebilir. Bu durum değişime karşı direnç oluşturabilir. Belirsizlikler, alışkanlıklar ve

değişime karşı olumsuz düşünceler değişime direncin sebepleri arasındadır (Gardner, 1990).

Psikolojik Nedenler

Psikolojik anlamda, değişime direncin temelinde belirsizlik yer almaktadır. Yeni oluşturulacak durumun neler getireceği konusunda yaşanan tereddütler psikolojik olarak bireyleri olumsuz yönde etkilemektedir. Örgüt çalışanlarının, değişimin sonuçlarının başarılı olup olmayacağına ilişkin düşünceleri değişime yönelik algıları da etkilemektedir. Değişim sonucunda çalışanların örgütte kalıp kalmayacakları da onların psikolojik açıdan olumsuz etkilenmelerine sebep olmaktadır. Değişim yenilik olduğundan, örgüt çalışanlarının yeterliklerinin olması ve bireylerin kendilerini geliştirmeleri önemlidir (Bordia, Hunt, Paulsen, Tourish ve Di Fonzo, 2004). Bireylerde değişime yönelik başarısızlık korkusu değişimin önündeki ciddi bir engeldir. Bu konuda çalışanların kendilerini rahat etmelerini sağlayacak koşullar sağlanmalıdır. Bu açıdan örgüt çalışanlarının psikolojik olarak değişime hazır olmaları gerekmektedir (Dennis ve Scrhaeder, 2008; Jones vd., 2005). Psikolojik boyut değerlendirilirken bireysel ihtiyaçların ve beklentilerin dikkate alınması gerekmektedir (Louw ve Martins, 2004). Değişimde psikolojik tepkiler duygusal temelli olmaktadır. Değişim bireylerde stres kaynağı olabilir ve bir baskı aracı olarak değerlendirilebilir. Söz konusu olumsuzluklar ortadan kalkmaz ise örgüte zarar verebilir (Barutçugil, 2004). Bu nedenle bireylerin değişim konusunda bilgilendirilmesi ve belirsizliklerin giderilmesi ön yargıların azalmasına katkı sağlayacaktır (Durna, 2002).

Sosyolojik Nedenler

Örgütler yapıları itibari ile toplumsal gruptan oluşmaktadır. Çalışanlar örgüt içinde görev ve yetkileri gereği belirli konumlara sahiptir. Bireyler konumlarına zarar geleceği düşüncesiyle değişime karşı çıkmaktadır (Eren, 2015; Yüksel, 2001). Sosyal varlık olan bireyler, örgüt içinde sosyal ilişkilerin olumlu olmasını beklemektedir. Değişim ile birlikte, bireylerin sosyal gruptan izole edilme düşüncesi, değişime karşı direnç oluşturabilir. Bununla birlikte örgüt çalışanlarında değişimin belirli kişilere fayda sağlayacağı algısı

oluşabilir. Bu durumda sosyal ilişkiler zayıflayarak, örgütsel hedeflerin gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır (Koçel, 2011). Örgüt çalışanlarının değişim konusundaki tutum ve davranışları da bireyler arasındaki ilişkileri etkilemektedir. Böyle bir durumda bireyler gruptan dışlanarak sosyolojik açıdan bireylerin demografik özellikleri de değişime karşı direnç durumlarının oluşmasına sebep olmaktadır. Değişime direnç konusunda önemli olan hususlardan biri de çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleridir (Hargreaves, 2005). Değişime direncin sosyolojik nedenleri arasında genellikle örgütteki diğer çalışanların gerisinde kalmak veya değişimin sonucunda haksızlığa uğranılacağı düşüncesi olduğundan sosyolojik olarak değişime direnç oldukça önemli bir konudur (Aydın, 2014). Değişim örgüt içinde, çalışanların yer değiştirmesine sebep olabilir. Örgüt çalışanları ise genellikle, alışık olduğu, daha önceden çalıştığı kişilerle çalışma eğilimindedirler. Bu nedenle değişime karşı direnç gösterebilirler (Tüz, 2004).

Ekonomik Nedenler

Değişime direnç konusunda yaşanabilecek durumlardan biri de ekonomik gerçeklerdir. Değişim ile birlikte yaşanabilecek ekonomik kayıplar değişime direnci artırabilir. Bireyler ise bu kayıpları göze almayabilir. Günlük hayatta yaşanan değişimler bireyleri ve örgütleri etkilemektedir. Özellikle teknolojik değişimler, mevcut çalışanların yetersiz olması nedeniyle yeterlilik gösteren yeni çalışanların varlığına ihtiyaç oluşturabilir. Hatta teknoloji geliştikçe insan gücüne duyulan ihtiyacın azalması ile birçok kişinin işsiz kalacağı söylentileri dahi insanları endişelendirmektedir (Özkalp ve Kirel, 2004). Ekonomik anlamda zarara uğrayacağını düşünen çalışanlar değişime karşı direnç gösterebilir (Tüz, 2004). Örgütlerin maddi sıkıntı yaşamaları da değişimin önünde olan engellerden biridir. Dolayısıyla örgütlerin değişimi gerçekleştirebilmesi için, ekonomik engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Argon ve Özçelik, 2007).

Bölüm 3

Yöntem

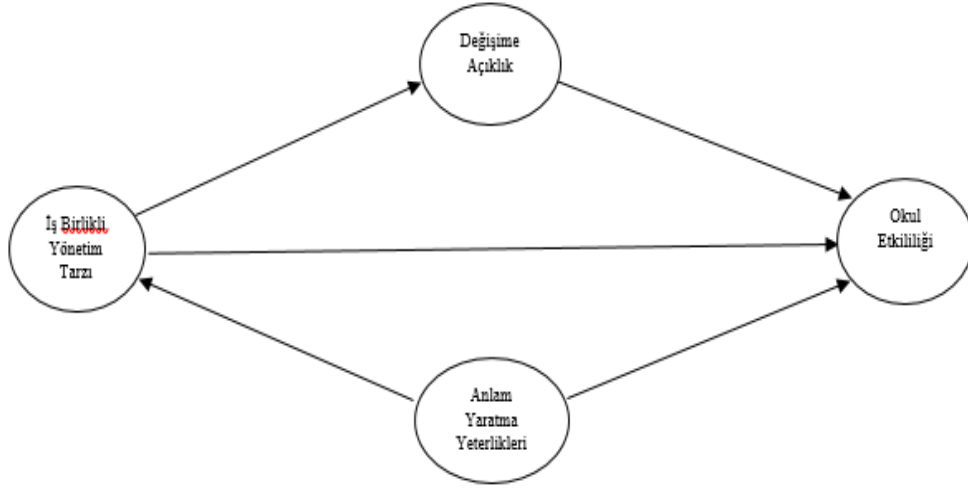
Araştırma Modeli

Okul yöneticilerinin yönetim tarzları, okul etkililiği, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ve okulların değişime açıklığı arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olan bu araştırma nicel araştırma yöntemi ile ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin amacı iki veya daha fazla değişken arasında bu değişkenlerin birlikte varlığını ve derecesini belirlemektir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Karasar, 2012). İlişkisel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları betimler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İlişkisel tarama modeli ile bireylerin ölçmek istediğimiz değişkenlere yönelik tutum ve düşüncelerini ortaya koymak mümkündür. Araştırmacılar tarafından belirlenen modellerin test edilmesinde kullanılmaktadır (Larry, Christensen, Burke ve Lisa, 2015).

Araştırmada okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide yöneticilerin anlam yaratma yeterlikleri ile okulların değişime açıklığının aracılık rollerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu analizlerin gerçekleştirilmesi için “Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)” kullanılmıştır. Aşağıda araştırmanın değişkenlerine yönelik hipotez modeli verilmiştir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile okul etkililiği, anlam yaratma ile değişime açıklık, değişime açıklık ile okul etkililiği ve anlam yaratma ile etkililik arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalar yer almaktadır (Apker, 2004; Bartunek, Krim, Necochea ve Humphries, 1999; Eby vd., 2000; Gioia ve Chittipeddi, 1991; Heller vd., 1993; Lashway, 2006; Lileka, 2017; Lüscher ve Lewis, 2008; Maitlis ve Sonenshein, 2010; Olorunsola ve Olayemi, 2011; Rouleau, 2005; Rubagiza vd., 2016; Shaw, 1981; Steigenberger, 2015; Wachira vd., 2017).

Araştırma kapsamında değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren modeller (Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4) aşağıda verilmiştir. Model, öncelikle okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının okul etkililiğine etkisi ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ile okulların

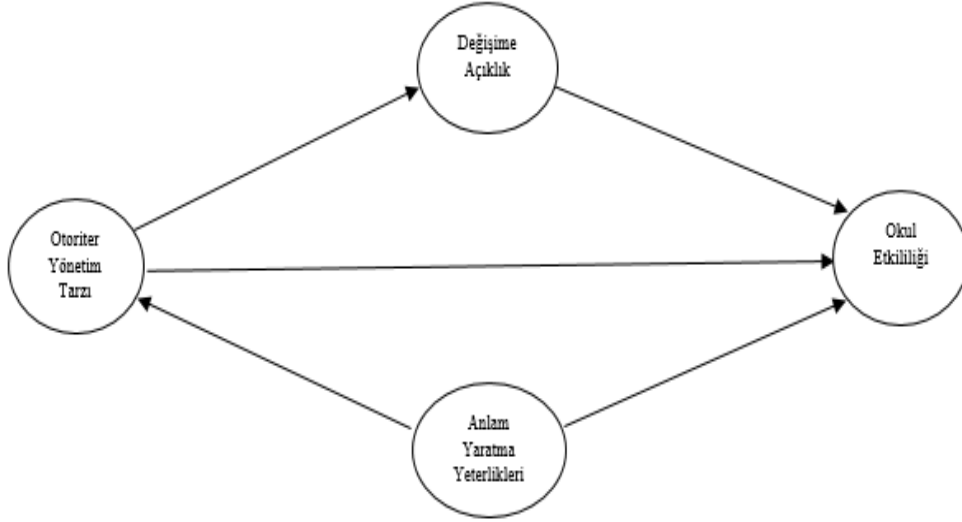
değişime açıklığının aracılık rolü, araştırmacı tarafından belirlenen bir model ve önerilen modelin YEM analizi ile test edilmesi temelinde geliştirilmiştir. Çoklu aracılık modeli ile kurgulanan bir yapısal eşitlik modelinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin aynı anda birden fazla aracı değişken ile test edilmesi mümkündür (Hayes, 2013). YEM çerçevesinde geliştirilen modeller ve test edilen hipotezler ise şunlardır:



Şekil 1. Araştırma modeli.

H₁: İş birlikli yönetim tarzı, okul etkililiğini pozitif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır.

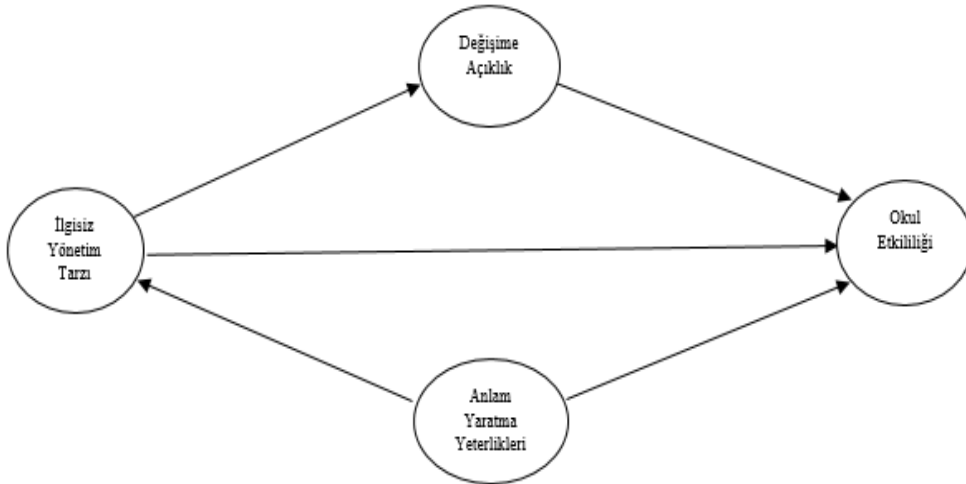
H₂: İş birlikli yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolü vardır.



Şekil 2. Araştırma modeli.

H₃: Otoriter yönetim tarzı, okul etkililiğini negatif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır.

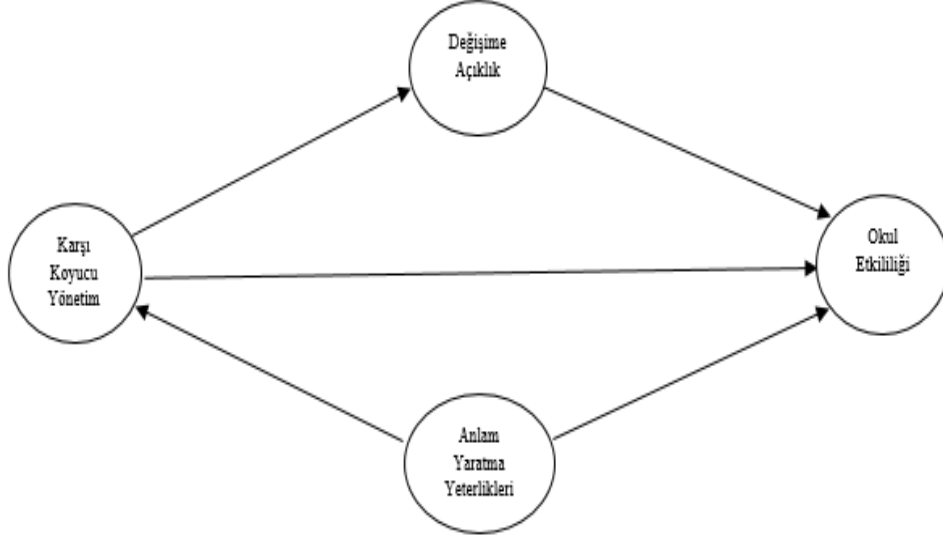
H₄: Otoriter yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolü vardır.



Şekil 3. Araştırma modeli.

H₅: İlgisiz yönetim tarzı, okul etkililiğini negatif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır.

H₆: İlgisiz yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolü vardır.



Şekil 4. Araştırma modeli.

H₇: Karşı koyucu yönetim tarzı, okul etkililiğini negatif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır.

H₈: Karşı koyucu yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolü vardır.

YEM çok değişkenli modellerin test edilmesine fırsat vermektedir. YEM değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin belirlenmesi açısından uygundur (Bollen ve Long, 1992; Çelik ve Yılmaz, 2016; Raykov ve Marcoulides, 2006). YEM, birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin bir araya getirilerek oluşturulduğu modelin test edilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Modelin geliştirilmesinde kullanılan hipotezlerin doğruluğu belirlenmeye çalışılmaktadır (Byrne, 2010; Kline, 2010). Mevcut araştırma modelinde okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının okul etkililiği, yöneticilerin anlam yaratma yeterlikleri ve okulların değişime açıklığını doğrudan etkilediği, yöneticilerin anlam yaratma yeterlikleri ve değişime

açıklığın okulların etkililiğini doğrudan etkilediği, yöneticilerin anlam yaratma yeterliklerinin ve değişime açıklığın yöneticilerin yönetim tarzları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkide aracılık etkisinin olduğu varsayılmıştır. Buna göre yöneticilerin yönetim tarzları egzojen (dışsal-bağımsız), okul etkililiği, yöneticilerin anlam yaratma yeterlikleri ve değişime açıklık endojen (içsel-bağımlı) değişkenler olarak araştırmada yer almaktadır. Bununla birlikte yöneticilerin anlam yaratma yeterlikleri ve değişime açıklık aracı değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Yapısal eşitlik modelinde dışsal (egzojen) değişken başka bir değişkenden etkilenmeyen bağımsız değişken iken, içsel (endojen) değişken ise, diğer değişkenlerin etkisine açık ve etkileşimden etkilenen, bağımlı değişkenlerdir. Aracı (moderatör) değişken ise, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini etkileyen bağımsız değişkenlerdir (Bayram, 2010).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkökul, ortaokul ve liselerde görevli 5250 öğretmen oluşturmaktadır. Merkez ilçelerde görevli öğretmenlerin sayısına Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan veriler ile ulaşılmıştır. Örneklem olarak çok aşamalı örneklem seçilmiştir. Çok aşamalı örneklem yönteminde, örneklemin belirlenmesi birden fazla aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşamada, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evren çeşitli tabakalara ayrılmakta ve örneklem bu tabakalardan seçilmektedir (Creswell, 2013; Patton, 2002; Teddlie ve Tashakkori, 2015). İkinci aşamada araştırma için veri toplanacak okullar, araştırma evreni içinde yer alan 236 okuldan tesadüfi olarak belirlenmiştir. Araştırmaya tesadüfi olarak dâhil edilen okulların listesi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1*Araştırmaya Dâhil Edilen Okulların Listesi*

İlçeler	İlkokul	Ortaokul	Lise
Aziziye	Şeker İlkokulu	Atatürk Ortaokulu	Emel Çatal Lisesi
	Zübeyde Hanım İlkokulu	Fatih Ortaokulu Dadaşkent Ortaokulu	Adnan Menderes Lisesi
	Vali Vefik İlkokulu	19 Mayıs Ortaokulu	Ilıca Borsa İstanbul Yavuz Selim Sosyal Bilimler Lisesi
	Ertuğrul Gazi İlkokulu	23 Nisan Ortaokulu	Aziziye Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Fatih İlkokulu	Erol Güngör İmam Hatip Ortaokulu	
Palandöken	Polis Amca İlkokulu	Mustafa Kemal Ortaokulu	Erzurum Türk Telekom Nurettin Topçu Sosyal Bilimler Lisesi
	Yunus Emre İlkokulu	Barbaros Hayrettin Paşa Ortaokulu	Şehit Yakup Sürücü Anadolu Lisesi
	İbrahim Erkal İlkokulu	Toplu Konut Ortaokulu	Erzurum İbrahim Hakkı Fen Lisesi
	Alparslan İlkokulu	Turgut Özal Ortaokulu	Yıldızkent Nafizbey Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
	Şehit Murat Ellik İlkokulu	Saltukbey Ortaokulu	Kazım Karabekir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
	İbni Sina İlkokulu	Borsa İstanbul Ortaokulu	3 Temmuz Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Başöğretmen İlkokulu	Şehit Yunus Çelebi Ortaokulu	Nevzat Karabağ Anadolu Lisesi
		Mehmetçik Ortaokulu	Palandöken Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
		Ahmet Hamdi Tanpınar İmam Hatip Ortaokulu	
		Yahya Kemal Ortaokulu	
Yakutiye	Kocatepe İlkokulu	Şükrüpaşa Ortaokulu	Atatürk Anadolu Lisesi
	Halitpaşa İlkokulu	Edip Somunoğlu Ortaokulu	Cumhuriyet Anadolu Lisesi
	Ömer Duygun İlkokulu	Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu İmam Hatip Ortaokulu	Yakutiye Anadolu Lisesi
	Hilalkent 125. Yıl İlkokulu	Ahmet Hamdi Tanpınar Ortaokulu	Hamidiye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
	Şükrüpaşa İlkokulu	Dadaş Ortaokulu	Tevfik İleri Anadolu Lisesi
	Şehit Kubilay Karaman İlkokulu	Dumlu Şehit Muhammed Ferdi Güntekin Ortaokulu	Prof. Dr. Necmettin Erbakan Fen Lisesi
	1071 Malazgirt İlkokulu		
Mecidiye İlkokulu			

Borsa İstanbul İnönü İlkokulu	Hilalkent 125. Yıl Ortaokulu	Yakutiye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
	Gazi Ahmet Muhtar Paşa Ortaokulu	Hasani Basri Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Kültür Kurumu Ortaokulu	Rabia Hatun Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Sezai Karakoç İmam Hatip Ortaokulu	Erzurum Lisesi
	Kazım Karabekir İmam Hatip Ortaokulu	Mecidiye Anadolu Lisesi
		Raci Alkır Güzel Sanatlar Lisesi
		Erzurum Yakutiye Elektrik Elektronik Teknolojisi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Üçüncü aşamada, okullarda görevli öğretmenlere ise ölçekler uygulanırken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme ile evrende bulunan her bir ögenin örnekleme içinde yer alma ihtimali eşittir (Mertens, 2014). Tabakalı örnekleme yönteminde, evrende yer alan alt gruplar belirlenmekte ve alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarına göre temsil edilmeleri sağlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008).

Araştırmanın evreninde yer alan her bir ilçe tabaka olarak ele alınmıştır. Merkez ilçelerde bulunan okullarda görevli öğretmen sayılarının evren içindeki oranı hesaplanarak her ilçeden örnekleme dâhil edilmesi gereken öğretmen sayısı belirlenmiştir. Örnekleme sayısı belirlenirken örnekleme hesaplama formülü kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2008).

$$n_0 = (t^2 PQ) / d^2$$

$$n = n_0 / [1 + (n_0 - 1) / N]$$

n: örnekleme

n₀: evren (5250)

t= 2.58

(p) × (q): varyans tahmini=.25

$d = \text{hata düzeyi} = .04$

Örneklemin belirlenmesi aşamasında değerleri formüle yerleştirdiğimizde çıkan sonuçlar şöyledir:

$$n_0 = (2.58^2 \times 0.25) / 0.04^2 \qquad n = 1040.06 / [1 + (1040.06 - 1) / 5250]$$

$$n_0 = 1.6641 / 0.0016 = 1040.06 \qquad n = 1040.06 / 1.1979 = 868$$

Belirtilen formüle göre hesaplamalar yapıldığında, araştırma için 868 öğretmenden oluşan bir örneklemin yeterli olacağı görülmüştür. Örneklemin büyüklüğü arttıkça yapılan analizlerinde daha iyi sonuçlar vereceği bilinmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçeklerin geri dönüşünde yaşanabilecek sorunlar da dikkate alındığında basılı ölçek formu ve çevrim içi yolla araştırma evreninde yer alan 73 okuldan yaklaşık 1100 katılımcıya ulaşılmıştır. Eksik ve hatalı kodlamalardan dolayı çıkarılan veriler sonucunda 1046 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Böylece hesaplanan örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı ve örneklemin tabakalara göre belirlenen dağılımları karşıladığı görülmüştür. YEM için belirlenecek örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. YEM analizi yapabilmek için en az 460 kişilik örneklem olması gerekmektedir (Wolf, Harrington, Clark ve Miller, 2013). Yapısal eşitlik modellemesi için 250 ile 500 arasında katılımcıya ulaşmak yeterlidir (Schumacker ve Lomax, 2004). Tabaka ağırlıklarına göre araştırma evrenini ve örneklemini oluşturan okulların ve öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Evren ve Örnekleimde Yer Alan Okul ve Öğretmen Sayıları

İlçeler	Okul			Öğretmen		
	Evren	Genel toplam içindeki oranı	Örnekleme alınan okul sayısı	Evren	Genel toplam içindeki oranı	Örnekleme alınan öğretmen sayısı
Aziziye	49	%21	15	712	%14	146
Palandöken	80	%34	25	2006	%38	398
Yakutiye	107	%45	33	2532	%48	502
Toplam	236	%100	73	5250	%100	1046

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin demografik değişkenlere ilişkin dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*Katılımcı Öğretmenlerin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	594	56.8
	Erkek	452	43.2
Branş	Sınıf	370	35.4
	Branş	676	64.6
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	97	9.3
	6-10 yıl	245	23.4
	11-15 yıl	281	26.9
	16-20 yıl	195	18.6
	21 yıl ve üzeri	228	21.8
Eğitim Durumu	Lisans	854	81.6
	Lisansüstü	192	18.4
Okul Kademesi	İlkokul	413	39.5
	Ortaokul	288	27.5
	Lise	345	33.0
Toplam			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin %56.8'ini (n=594) kadın öğretmenler; %43.2'sini (n=452) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %35.4'ü (n=370) sınıf öğretmeni, %64.6'sı (n=676) branş öğretmenidir. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre %9.3'ünün (n=97) 1-5 yıllık, %23.4'ünün (n=245) 6-10 yıllık, %26.9'unun (n=281) 11-15 yıllık, %18.6'sının (n=195) 16-20 yıllık, %21.8'inin (n=228) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin %81.6'sı (n=854) lisans programlarından, %18.4'ü (n=192) lisansüstü programlardan mezundur. Son olarak, öğretmenlerin %39.5'i (n=413) ilkokulda, %27.5'i (n=288) ortaokulda, %33'ü (n=345) lisede görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verileri toplamak için; Üstüner (2016) tarafından geliştirilmiş olan "Algılanan Müdür Tarzı Ölçeği", Hoy (2009) tarafından geliştirilen Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Algılanan Okul Etkliliği Ölçeği", mevcut araştırma için geliştirilen "Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği", Smith ve Hoy (2007) tarafından geliştirilen ve Demirtaş (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okulların

Değişime Açıklık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklere yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği

Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarını belirlemek amacıyla “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek Üstüner (2016) tarafından geliştirilmiştir. “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” 25 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. İş birlikli yönetim tarzı yedi maddeden (1,2,3,4,5,6,7), otoriter yönetim tarzı yedi maddeden (8,9,10,11,12,13,14), ilgisiz yönetim tarzı yedi maddeden (15,16,17,18,19,20,21) ve karşı koyucu yönetim tarzı ise dört maddeden (22,23,24,25) oluşmaktadır. Üstüner (2016) tarafından yapılan analiz sonucu ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .95 ve Bartlett Test of Sphericity değeri $\chi^2 = 3922.758$ (df = 300, p = .000) olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplam varyansın %67’sini açıklamaktadır. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği’ne yönelik yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucu iç tutarlılık katsayılarının iş birlikli yönetim tarzı alt boyutunda $\alpha = .93$, otoriter yönetim tarzı alt boyutunda $\alpha = .90$, ilgisiz yönetim tarzı alt boyutunda $\alpha = .86$ ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunda $\alpha = .85$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda $\chi^2/df = 1.4$, RMSEA = .03, SRMR = .05, CFI = .99, NFI = .98, NNFI = .99 değerlerine ulaşılmıştır. Bu değerler model uyumunun mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca Algılanan Yönetim Tarzı Ölçeği’nin dört faktörlü yapısını doğrulamaktadır (Üstüner, 2016).

Okul Etkililiği Ölçeği

Okulların etkililiğini belirlemek amacıyla Hoy (2014) tarafından geliştirilen Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 8 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert biçiminde hazırlanmıştır. Ölçek orijinalinde olduğu gibi tek faktörlü yapı özelliği göstermiştir. Ölçekte yer alan maddelere ait faktör yük değerlerinin .17 ile .46 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğe yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda AGFI .85,

GFI.91, NFI.97, NNFI .98, CFI .99, RMR .045, SRMR .029, RMSEA .063, $\chi^2/sd = 2.20$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler model uyumunun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilebilir.

Okulların Değişime Açıklık Ölçeği

Okulların değişime açıklığını belirlemek için; Smith ve Hoy (2007) tarafından geliştirilen “Openness To Change Scala-FCOS” ve Demirtaş (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Okulların Değişime Açıklığı Ölçeği” kullanılmıştır. Okulların Değişime Açıklığı Ölçeği 14 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut öğretmenlerin değişime açıklığı, ikinci alt boyut müdürlerin değişime açıklığı ve üçüncü alt boyut ise okul çevresinin değişim baskısıdır. Öğretmenlerin değişime açıklığı beş maddeden (1,2,4,6,10), müdürlerin değişime açıklığı altı maddeden (3,5,7,8,9,14) ve okul çevresinin değişim baskısı üç maddeden (11,12,13) oluşmaktadır. Ölçek beşli likert biçiminde hazırlanmıştır. Demirtaş (2012) tarafından yapılan analiz sonucu ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .86, Bartlett Test of Sphericity değeri $\chi^2 = 2923.329$, $p = .000$ olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere ait faktör yük değerlerinin .46 ile .86 arasında olduğu tespit edilmiştir. Okulların Değişime Açıklığı Ölçeği’ne yönelik yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucu iç tutarlılık katsayılarının öğretmenlerin değişime açıklığı alt boyutunda $\alpha = .83$, müdürlerin değişime açıklığı alt boyutunda $\alpha = .78$, okul çevresinin değişim baskısı alt boyutunda $\alpha = .76$ ve ölçeğin geneli için $\alpha = .78$ olarak hesaplanmıştır.

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği’nin Geliştirilmesi

Ölçek maddeleri oluşturulurken öncelikle detaylı bir biçimde alanyazın taraması yapılmıştır. Bununla birlikte ölçeğin uygulanacağı ilkokul, ortaokul ve lisede görevli 11 öğretmenden oluşan bir grup ile görüşme yapılmış ve bu doğrultuda maddeler oluşturulmuştur. Bazı öğretmen görüşleri şöyledir: “Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin gelişmiş olması önemlidir” (Ö3). “Anlam yaratma sürecinde okul yöneticilerinin öğretmenlere istediklerini yaptırabilmeleri için konuşmaları ile onları etkilemeleri gerekir”

(Ö11). Okul yöneticilerinin aldığı kararların sebeplerini açıklamaları öğretmenlerin motive olmalarını sağlayabilir” (Ö8). “Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri açısından değişen koşullara karşı öncelikle kendisinin uyum sağlaması, sonrasında ise öğretmenleri değişim konusunda cesaretlendirmeleri gerekir” (Ö1). “Anlam yaratma sürecinde okul yöneticilerinin karşılaşılan belirsiz durumlar ile ilgili risk alması ve acil karar vermesi sürecin başarılı bir biçimde yönetilmesini etkileyebilir” (Ö7). “Anlam yaratma kaos durumlarında ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okul içinde kaos yaşandığında, yöneticilerin kaosu ortadan kaldıracak çözüm önerileri sunmaları önemlidir” (Ö10). “Kriz durumlarında okul yöneticilerinin olaylar arasında ilişki kurması sorunların çözümünü kolaylaştırabilir. Bu nedenle yöneticilerin deneyimli olmaları gerekmektedir” (Ö6). “Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri bakımından iyi bir gözlemci olması önemlidir. Çevresini ve çevresinde yaşanan olayları dikkatli bir biçimde gözlemleyen yöneticiler karşılaşılabilecek durumları öncesinden tahmin edebilir ve gerekli önlemleri alabilir” (Ö3). “Okul yöneticilerinin yaratıcı fikirler üretmesi, karşılaşılan belirsiz olaylara karşı hızlı bir biçimde müdahale etmesini sağlayacaktır” (Ö9). Uzman görüşü ile ölçek maddelerinin ölçülmek istenen davranışların evrenini kapsayıp kapsamadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır (Hinkin, 1995; Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee ve Rauch, 2003). Bu işlemler sonucunda 57 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Alanyazın taraması ve öğretmen görüşleri sonucunda ölçek maddelerinin; etkili iletişim, güven, değişime uyum, destekleme, kriz yönetimi ve bilişsel süreçler olmak üzere altı alt boyut altında toplanması öngörülmüştür. Ölçekteki ifadelerin yanıtlanmasında hiçbir zaman (1) ve her zaman (5) aralığında sıralanan 5’li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme aşamasında ölçek maddelerinin ölçülmesi amaçlanan davranışları yansıtmaları önemlidir. Bununla birlikte her bir boyuttaki maddelerin ilgili olduğu boyut kapsamında yer aldığını belirlemek amacıyla uzman görüşlerinin alınması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Yapılan araştırmaya veri toplamak amacıyla geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için sekiz Eğitim Yönetimi alan uzmanı, bir

İktisadi ve İdari Bilimler alan uzmanı, bir Ölçme Değerlendirme alan uzmanı ve bir uzman öğretmen araştırmaya dâhil olmuştur. Bu bağlamda ölçek maddelerinin yer aldığı bir form oluşturulmuştur. Uzmanlar ölçek maddelerine ilişkin olarak görüşlerini “Uygun değil”, “Kısmen uygun” ve “Oldukça uygun” seçeneklerinden birini seçerek belirtmişlerdir. Uzmanlardan uygun görmedikleri ya da kısmen uygun gördükleri maddeye ilişkin değerlendirme yapmaları talep edilmiştir.

Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler sonrasında ölçek geliştirme bağlamında oluşturulan maddelerin kapsam geçerliğinin sağlanması için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte kapsam geçerliği, madde havuzunda yer alan maddelerin her biri için maddeyi uygun gören uzman sayısının, toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği alınarak hesaplanmaktadır. Elde edilen sonuçlar kapsam geçerlik oranıyla karşılaştırılmıştır. Bu teknik bağlamında on bir uzman için kapsam ölçütü .59 olarak belirlenmiştir (Lawshe, 1975). Bu ölçüt baz alındığında kapsam geçerlik oranı .59 altında olan 19 madde taslak formdan çıkarılmıştır. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddelerin ifade edilme biçimleri değiştirilmiştir. Ölçek maddeleri bir Türk dili uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Ölçek maddeleri yazım kuralları, imla ve noktalama açısından incelenmiştir. 37 maddeden oluşan ölçme aracı uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen kapsam oranları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Uzman Görüşleri Doğrultusunda Elde Edilen Kapsam Oranları Tablosu

Madde	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Kapsam Oranı	Madde	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Kapsam Oranı
Madde 1	1	1	9	.64	Madde 30	1	2	8	.45
Madde 2	1	0	10	.82	Madde 31	0	2	9	.64
Madde 3	1	1	9	.64	Madde 32	1	3	7	.27
Madde 4	0	3	8	.45	Madde 33	1	1	9	.64
Madde 5	1	2	8	.45	Madde 34	0	1	10	.82
Madde 6	1	1	9	.64	Madde 35	0	3	8	.45
Madde 7	0	2	9	.64	Madde 36	0	1	10	.82
Madde 8	0	4	7	.27	Madde 37	1	1	9	.64
Madde 9	0	2	9	.64	Madde 38	0	1	10	.82
Madde 10	0	1	10	.82	Madde 39	1	2	8	.45
Madde 11	2	0	9	.64	Madde 40	0	0	11	1.00
Madde 12	1	0	10	.82	Madde 41	1	2	8	.45
Madde 13	0	2	9	.64	Madde 42	0	1	10	.82
Madde 14	1	1	9	.64	Madde 43	3	1	7	.27
Madde 15	1	1	9	.64	Madde 44	1	2	8	.45

Madde 16	0	0	11	1.00	Madde 45	0	0	11	1.00
Madde 17	1	1	9	.64	Madde 46	1	1	9	.64
Madde 18	0	3	8	.45	Madde 47	0	1	10	.82
Madde 19	0	2	9	.64	Madde 48	0	0	11	1.00
Madde 20	1	2	8	.45	Madde 49	0	2	9	.64
Madde 21	1	2	8	.45	Madde 50	3	0	8	.45
Madde 22	1	2	8	.45	Madde 51	2	1	8	.45
Madde 23	1	1	9	.64	Madde 52	1	2	8	.45
Madde 24	0	0	11	1.00	Madde 53	2	1	8	.45
Madde 25	1	2	8	.45	Madde 54	0	1	10	.82
Madde 26	0	0	11	1.00	Madde 55	1	0	10	.82
Madde 27	0	1	10	.82	Madde 56	2	1	8	.45
Madde 28	0	0	11	1.00	Madde 57	1	0	10	.82
Madde 29	0	2	9	.64					

Tablo 4 incelendiğinde, Lawshe tekniği bağlamında on bir uzman için kapsam ölçütü .59 olarak belirlenmiştir (Lawshe, 1975). Bu ölçüt (.59) altında kalan maddeler uygun olamadığından madde 4 (Okul müdürümüz konuşurken ses tonunu ve beden dilini etkili bir şekilde kullanır), madde 5 (Okul müdürümüz mesajlarını mantık çerçevesinde sunar), madde 8 (Okul müdürümüz açık bir şekilde iletişim kurar), madde 18 (Okul müdürümüz değişen koşullarda okul üyelerinin desteğini alır), madde 20 (Okul müdürümüz değişim süreçlerinde okul üyelerinin gereksinim duyduğu bilgi, tutum ve becerileri geliştirmelerine destek olur), madde 21 (Okul müdürümüz değişimi uygularken güçlükleri aşmaları için okul üyeleriyle sürekli iletişim kurar), madde 22 (Okul müdürümüz hangi durumlarda hangi stratejilere başvuracağını bilir), madde 25 (Okul müdürümüz değişimin gerekliliğini, okul ortamındaki tüm üyelerle birlikte gerekçeleri ile ortaya koyar), madde 30 (Okul müdürümüz durumları başarılı biçimde analiz eder), madde 32 (Okul müdürümüz zamanlama kabiliyeti açısından güçlüdür), madde 35 (Okul müdürümüz çevredeki olumsuz değişimin belirtilerini gözlemler ve yorumlar), madde 39 (Okul müdürümüz çevresinde farklı bir durumun geliştiğini sezer), madde 41 (Okul müdürümüz olaylara dikkatli bir biçimde yaklaşır), madde 43 (Okul müdürümüz bilgileri sınıflandırır), madde 44 (Okul müdürümüz bilgileri organize eder), madde 50 (Okul müdürümüz ipuçlarından hareketle karmaşık olayları yorumlar), madde 51 (Okul müdürümüz mesleki deneyimlerini etkin bir biçimde kullanır), madde 52 (Okul müdürümüz olayları başarılı bir biçimde değerlendirir), madde 53 (Okul müdürümüz belirsiz durumlara hızlı bir biçimde cevap verir), madde 56 (Okul müdürümüz belirsiz durumların öğretmenler tarafından fark edilmesini sağlar) ölçekten çıkarılmıştır.

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'ni geliştirme çalışması çerçevesinde ölçeğin yapısı öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. Faktör analizinin sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterli olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Alanyazın incelendiğinde, örneklem büyüklüğü ile ilgili farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Comfrey ve Lee (1992) faktör analizi için 300 katılımcının iyi sonuçlar vereceğini belirtmiştir. Kline (1994) en az 100 katılımcıya, Cattell (1978) ise 200'den fazla katılımcıya ulaşılması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu doğrultuda, ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında çalışma grubunun 300'ün üzerinde katılımcıdan oluşmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma örneğine dâhil edilmeyen 304 öğretmenden veriler toplanmıştır. Bu gruptaki katılımcıların %55.3'ü (n=168) kadın, %44.7'si ise (n=136) erkektir. Öğretmenlerin %37.5'i (n=114) sınıf öğretmeni, %62.5'i (n=190) branş öğretmenidir. Öğretmenlerden %13.2'si (n=40) 1-5 yıl, %19.1'i (n=58) 6-10 yıl, %29.6'sı (n=90) 11-15 yıl, %24.7'si (n=75) 16-20 yıl, %13.5'i (n=41) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %81.6'sı (n=248) lisans, %18.4'ü (n=56) lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin %37.5'i (n=114) ilkokullarda, %28.9'u (n=88) ortaokullarda ve %33.6'sı (n=102) liselerde görevlidir.

322 katılımcıdan oluşan ve araştırma örneğine dâhil edilmeyen ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler DFA için kullanılmıştır. Bu gruptaki katılımcıların %55'i (n=177) kadın, %45'i ise (n=145) erkektir. Öğretmenlerin %41.9'u (n=135) sınıf öğretmeni, %58.1'i (n=187) branş öğretmenidir. Öğretmenlerden %12.1'i (n=39) 1-5 yıl, %23.3'ü (n=75) 6-10 yıl, %33.2'si (n=107) 11-15 yıl, %21.7'si (n=70) 16-20 yıl, %9.6'sı (n=31) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %84.8'i (n=273) lisans, %15.2'si (n=49) lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin %41.9'u (n=135) ilkokullarda, %25.5'i (n=82) ortaokullarda ve %32.6'sı (n=105) liselerde görevlidir.

Araştırmaya katılan çalışma grupları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5*Katılımcılara İlişkin Tablo*

Çalışma	Uygulama	İstatistiksel İşlem	Çalışma Grubu
Birinci Çalışma	Uzman Görüşü OYAYYÖ (57 madde)	Lawshe Tekniği	N=11 katılımcı
İkinci Çalışma	OYAYYÖ (37 madde)	AFA	N=304 katılımcı
Üçüncü Çalışma	OYAYYÖ (26 madde)	DFA	N=322 katılımcı

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin geçerlik çalışması kapsamında ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen değerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6*Madde Analizi Sonuçları*

Madde No	M	S	Çarpıklık	Basıklık
1	3.38	1.350	-.499	-.964
2	3.37	1.326	-.421	-.915
3	3.32	1.316	-.358	-.978
4	3.28	1.312	-.402	-.914
5	3.29	1.267	-.287	-.860
6	3.31	1.318	-.352	-.941
7	3.13	1.038	.304	-.586
8	3.55	1.004	.001	-1.074
9	3.29	.956	.001	-.700
10	3.40	1.231	-.200	-1.019
11	3.31	1.135	.113	-1.247
12	3.25	.997	-.096	-.634
13	3.61	.912	-.624	.633
14	3.78	.992	-.873	.678
15	3.65	1.067	-.704	.097
16	3.53	.951	-.528	.331

17	3.70	.870	-.507	.790
18	3.72	.897	-.628	.691
19	3.34	1.188	-.163	-1.079
20	3.35	1.234	-.232	-1.087
21	3.51	1.300	-.439	-1.030
22	3.24	1.179	-.026	-1.060
23	3.25	1.274	-.253	-1.065
24	2.91	1.076	.178	-.375
25	3.63	.914	-.345	-.202
26	3.52	.978	-.459	-.245
27	3.68	1.025	-.589	-.231
28	3.28	1.210	-.186	-.968
29	3.26	1.167	-.275	-.827
30	3.27	1.240	-.242	-.995
31	3.41	1.221	-.272	-.994
32	3.30	1.199	-.120	-.958
33	3.24	1.239	-.224	-.907
34	3.23	1.214	-.200	-.914
35	3.14	1.225	-.088	-.930
36	3.18	1.208	.005	-.993
37	3.18	1.163	-.034	-.974

304 kişiye ait ham veriler normallik varsayımı açısından incelenmiştir. Veri analizinde kayıp ve uç değer analizi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp değere rastlanmadığından yaklaşık değer atama işlemi yapılmamıştır. Uç değerler ise standartlaştırılmış z puanı ile değerlendirilmiş ve $\mp 3,28$ referans aralığında uç değere rastlanmamıştır (Field, 2013). Sonrasında Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak uç değer olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, ölçekte bulunan maddelerin aritmetik ortalama değerlerinin 2.91 ile 3.78 arasında olduğu görülmektedir. Maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, 8., 10., 11., 19., 20., 21., 22. ve 23. maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayısının ± 1 aralığı dışında yer aldığı görülmektedir. Bu maddelerin tekli normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ölçek geliştirme çalışmalarında bu aralıklar dışındaki değerlere sahip maddelerin ölçme

aracından çıkarılması önerilmektedir (Şencan, 2005). Bu nedenle tek değişkenli normallik dağılımı göstermeyen bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır ve analize kalan maddeler ile devam edilmiştir. Diğer maddelere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin .001 ile -.995 arasında olduğu için tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra 29 maddenin nasıl faktörleştiğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi özellikle sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğinin test edilmesinde kullanılmaktadır. Faktör analizinde kullanılan iki önemli yöntem açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizidir. Açımlayıcı faktör analizi geliştirilen ölçekte yer alan temel boyutları keşfetmek amacıyla kullanılmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi ise açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen yapının kompleks analizler ile test edilmesi amaçlı yapılmaktadır (Kline, 1994; Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçek geliştirme aşamasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak yapı geçerliliği test edilmiştir.

Ölçek geliştirme kapsamında toplanan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .92 olarak belirlenmiştir. Bartlett Küresellik testinin ise (Ki Kare = 6488.904; sd = 325; $p < .05$) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değerinin .60'ın üzerinde olması ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı sonuç vermesi verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits ve Esquivel, 2013; Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). Maddelerin toplanabilir olup olmadığı Tukey Toplanamazlık (Nonadditivity) Varyans Analizi ile değerlendirilmiş ve maddelerin toplanabilir olduğu görülmüştür ($F=81,453$; $p<.001$).

Faktörlerin belirlenmesinde değişkenler arasındaki varyansı açıklayan temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Yapı geçerliliğinin sağlanması için ölçeğe ilk olarak Temel Bileşenler Analizi (TBA) temelinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, ardından tespit edilen yapının doğruluğunu değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Faktör çıkarma yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizinin (TBA)

kullanılmasına karar verilmiştir. Çünkü TBA'nın diğer yöntemlere göre faktör belirsizliğini azaltmada daha etkili ve psikometrik olarak daha güçlü bir yöntem olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda yamaç birikinti grafiği, açıklanan varyans, toplam varyans ve faktör sayısının belirlenmesine yönelik işlemler yapılmıştır. Ölçek faktörleri arasında ilişki olabileceği varsayıldığından eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin tercih edilmiştir (Çokluk vd., 2010; Dunteyan, 1989; Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Temel bileşenler analizi sonucu ölçek maddelerinin özdeğer puanı 1'in üzerinde olan dört faktör altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin dört faktörlü değerler tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 7

Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Ölçeğin Faktör Yapısını Gösteren Bulgular

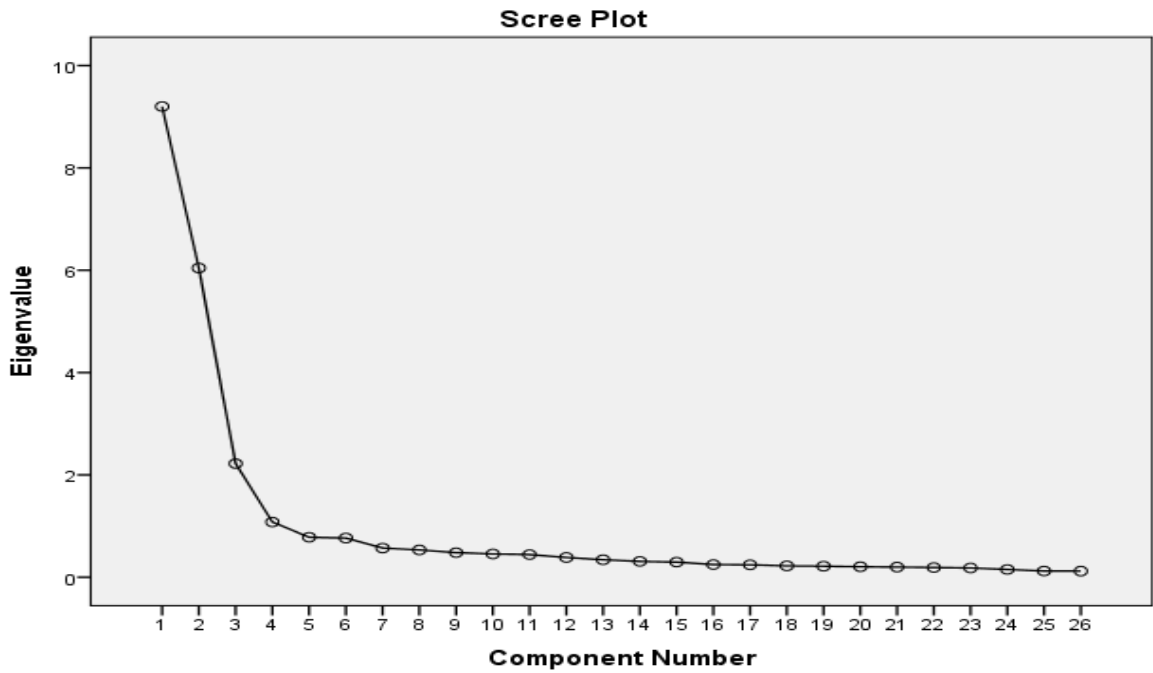
Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	9.200	35.385	35.385
2	6.043	23.243	58.628
3	2.221	8.541	67.170
4	1.079	4.151	71.321

Tablo 7'de görüldüğü üzere, birinci faktörün ölçek özdeğeri 9.200, açıkladığı varyans %35.385'tir. İkinci faktörün özdeğeri 6.043, açıkladığı varyans %23.243'tür. Üçüncü faktörün sahip olduğu özdeğer 2.221, açıkladığı varyans %8.541'dir. Dördüncü faktörün özdeğeri 1.079 ve açıkladığı varyans %4.151'dir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu dört faktörün toplam varyansın %71.321'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan varyans oranının %40 ve üzerinde olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Can, 2013). Dolayısıyla analiz sonucu elde edilen oranın yeterli olduğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizinde özdeğeri 1'den büyük faktörler önemli faktörler olarak değerlendirilmektedir (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2007). Açımlayıcı analiz sonucu özdeğeri 1'den büyük olan dört boyutun olduğu görülmüştür. Ayrıca özdeğeri 1'den

büyük faktörleri varyansa daha fazla katkı sağladığı belirtilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999).

Madde faktör yük değerleri arasındaki farkın .10 düzeyinden büyük olması gerekmektedir. Bununla birlikte madde faktör yük değerlerinin .30'un altında olmaması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu doğrultuda faktör yük değeri .30'un altında olan madde saptanmamıştır. Faktör yükleri arasında .10'dan daha az fark bulunan ve binişik madde olan toplam 3 madde ise (7., 9. ve 12. maddeler) ölçekten çıkarılmış ve her bir maddenin çıkarılmasında analiz tekrarlanmıştır.

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde önemli bir unsur olan yamaç birikinti grafiği Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Yamaç-birikinti grafiği.

Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, ölçeğin 26 maddesinin dört faktör etrafında toplandığı görülmektedir. Dördüncü faktörden itibaren çizgi eğiminin azaldığı ve yatay bir görünüm oluşturduğu görülmektedir (Pallant, 2007).

Katılımcılardan toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen açımlayıcı faktör analizine (AFA) ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	Ortak Faktör Varyansı
Madde 30	.85				.81
Madde 29	.82				.76
Madde 34	.81				.75
Madde 33	.81				.77
Madde 35	.80				.73
Madde 31	.75				.74
Madde 28	.75				.72
Madde 37	.75				.66
Madde 32	.69				.68
Madde 36	.69				.68
Madde 3		.89			.84
Madde 1		.89			.80
Madde 2		.87			.80
Madde 6		.85			.78
Madde 4		.84			.77
Madde 5		.83			.77
Madde 15			.81		.71
Madde 18			.77		.67
Madde 14			.74		.70
Madde 16			.73		.60
Madde 13			.71		.57
Madde 17			.64		.46
Madde 26				.78	.68
Madde 25				.75	.73

Madde 24	.67	.69
Madde 27	.63	.69

Tablo 8 incelendiğinde, 10 maddeden oluşan bilişsel süreçler boyutunun madde faktör yük değerlerinin .69 ile .85 arasında, altı maddeden oluşan etkili iletişim boyutunun madde faktör yük değerlerinin .83 ile .89 arasında, altı maddeden oluşan değişime uyum boyutunun madde faktör yük değerlerinin .64 ile .81 arasında ve dört maddeden oluşan kriz yönetimi boyutunun madde faktör yük değerlerinin .63 ile .78 arasında olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında madde faktör yük değerlerinin .50'den küçük olmaması yapı geçerliliği açısından önerilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Tablo incelendiğinde .50'den küçük olan madde faktör yük değerinin bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte ortak faktör varyans değeri .20'den küçük olan herhangi bir madde bulunmamaktadır (Şencan, 2005).

Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen boyutlar maddelerin içeriklerine ve alanyazın araştırmasına bağlı olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin boyutları ve boyutlarda yer alan maddeler Tablo 9'da verilmiştir.

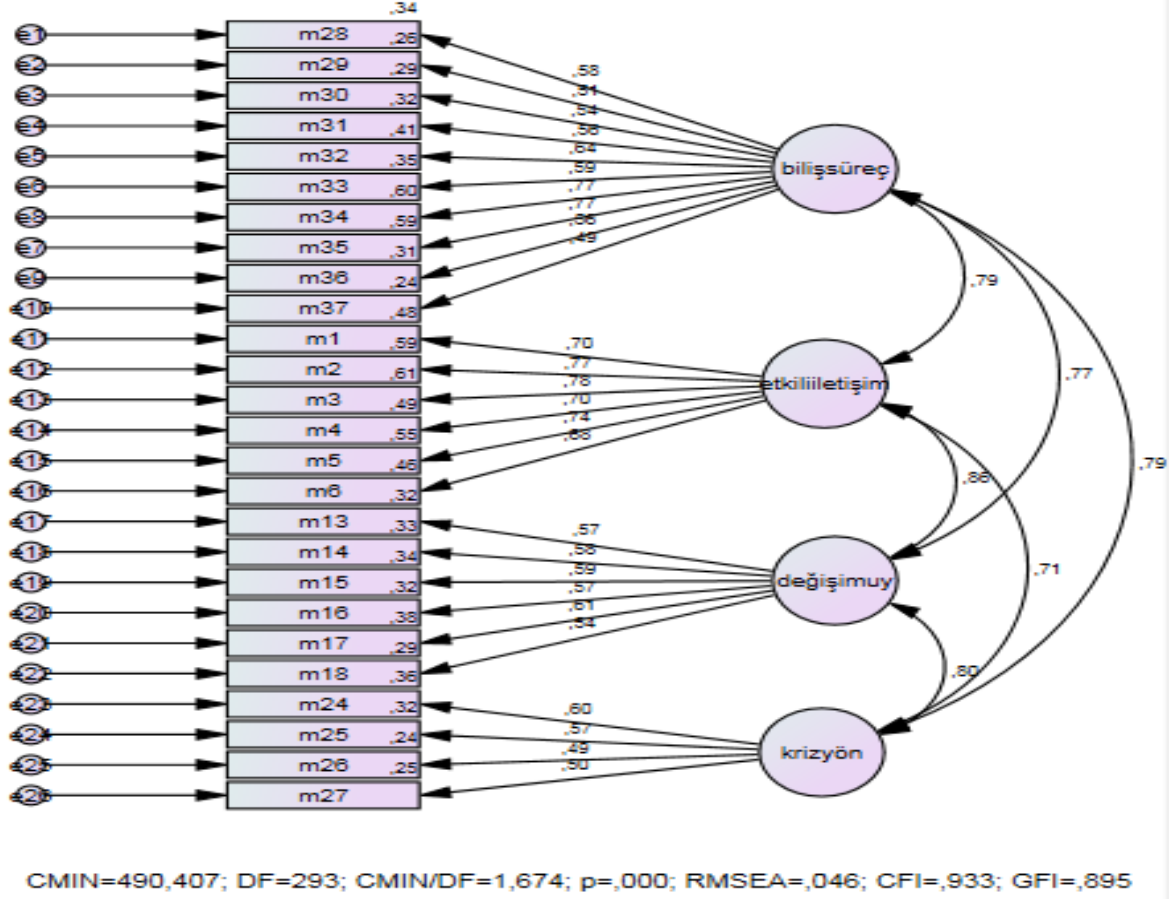
Tablo 9

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Boyutlar ve Boyutlarda Yer Alan Maddeler

Boyutlar	Madde Sayısı	Maddeler
Bilişsel Süreçler	10	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37
Etkili İletişim	6	1, 2, 3, 4, 5, 6
Değişime Uyum	6	13, 14, 15, 16, 17, 18
Kriz Yönetimi	4	24, 25, 26, 27

Tablo 9 incelendiğinde, "Bilişsel Süreçler" boyutunda on madde (28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37); "Etkili İletişim" boyutunda altı madde (1,2,3,4,5,6,); "Değişime Uyum" boyutunda altı madde (13, 14, 15, 16, 17, 18) ve "Kriz Yönetimi" boyutunda ise dört madde (24, 25, 26, 27) bulunduğu görülmektedir.

Birinci çalışma grubundan alınan veriler doğrultusunda yapılan AFA sonucunda 4 faktör etrafında toplanan 26 maddenin doğrulanması ve model veri uyumunun sınanması amacıyla birinci düzey DFA yapılmıştır. Birinci düzey DFA sonucunda doğrulanan dört faktörlü modele ait madde faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 6'da verilmiştir.



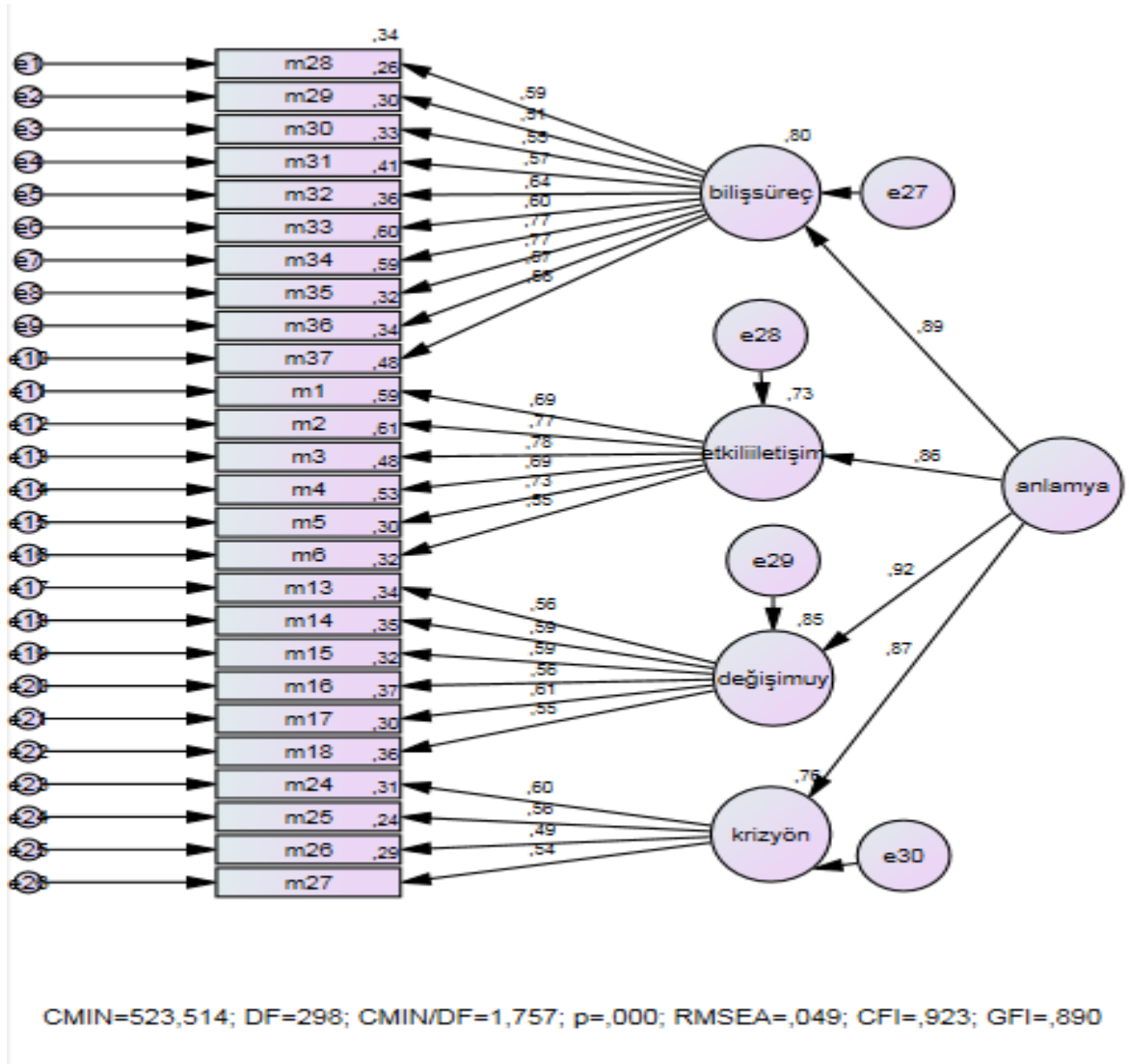
Şekil 6. Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin birinci düzey DFA yol diyagramı.

Şekil 6 incelendiğinde, ki-kare değeri $\chi^2=490.41$, serbestlik derecesi ise $sd=293$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd=1.67$ elde edilmiştir. Bu değer 3'ten az olması mükemmel uyumu göstermektedir. Modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden $RMSEA=.05$ iyi ve kabul edilir uyum göstermiştir. $SRMR=.0466$ değeri mükemmel uyumu göstermektedir. $PNFI=.77$ ve $PGFI=.75$ uyum iyiliği indeksi değeri ise kabul edilebilir düzeydedir. $GFI=.90$ uyum iyiliği indeksi değeri ise kabul edilebilir

düzeydedir. Benzer bir şekilde AGFI=.88 kabul edilebilir bir uyum göstermiştir. Artmalı uyum indeksleri içerisinde yer alan CFI=.93 kabul edilebilir uyum göstermiştir. Örneklem büyüklüğünü kriter olarak alan IFI=.93 değeri ise kabul edilebilir uyum göstermiştir (Bayram, 2010; Çokluk vd., 2010; Hu ve Bentler, 1995; Kline, 1994; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Seçer, 2013; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004).

Şekil 6'da görüldüğü gibi, faktörler arası ilişkiyi gösteren değerler .71 ile .86 arasında değişmektedir. Faktör yük değerlerinin .45'ten yüksek olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Madde faktör yükleri bilişsel süreçler alt boyutunda 1. madde için .58, 2. madde için .51, 3. madde için .54, 4. madde için .56, 5. madde için .65, 6. madde için .59, 7. madde için .77, 8. madde için .77, 9. madde için .56 ve 10. madde için .49 olarak hesaplanmıştır. Etkili iletişim alt boyutunda 1. madde için .70, 2. madde için .77, 3. madde için .78, 4. madde için .70, 5. madde için .74, 6. madde için .68 olarak hesaplanmıştır. Değişime uyum alt boyutunda 1. madde için .57, 2. madde için .58, 3. madde için .59, 4. madde için .57, 5. madde için .61, 6. madde için .54 olarak hesaplanmıştır. Kriz yönetimi alt boyutunda ise 1. madde için .60, 2. madde için .57, 3. madde için .49, 4. madde için .50 olarak hesaplanmıştır.

Çok faktörlü yapıda olan ölçme araçlarına yönelik ikinci düzey DFA yapılması gerekmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu bağlamda birinci düzey DFA ile doğrulanan dört boyutlu yapının anlam yaratma faktörü altında birleşip birleşmediğini belirlemek amacıyla ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda madde faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin ikinci düzey DFA yol diyagramı.

Şekil 7 incelendiğinde, ki-kare değeri $\chi^2=523.51$, serbestlik derecesi ise $sd=298$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd=1.76$ elde edilmiştir. Bu değer 3'ten az olması mükemmel uyumu göstermektedir. Modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden RMSEA= .05 iyi ve kabul edilir uyum göstermiştir. SRMR=.0549 değeri mükemmel uyumu göstermektedir. PNFI=.77, GFI=.89 ve PGFI=.76 uyum iyiliği indeksi değeri ise kabul edilebilir düzeydedir. GFI=.89 uyum iyiliği indeksi değeri ise kabul edilebilir düzeydedir. Benzer bir şekilde AGFI=.87 kabul edilebilir bir uyum göstermiştir. Artmalı uyum indeksleri içerisinde yer alan CFI=.92 kabul edilebilir uyum göstermiştir. Örneklem

büyükliğini kriter olarak alan $IFI=.92$ değeri ise kabul edilebilir uyum göstermiştir (Bayram, 2010; Çokluk vd., 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 1994; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003; Seçer, 2013; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004).

Şekil 7’de görüldüğü gibi, faktörler arası ilişkiyi gösteren değerler .73 ile .92 arasında değişmektedir. Faktör yük değerlerinin .45’ten yüksek olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Madde faktör yükleri bilişsel süreçler alt boyutunda 1. madde için .59, 2. madde için .51, 3. madde için .55, 4. madde için .57, 5. madde için .64, 6. madde için .60, 7. madde için .77, 8. madde için .77, 9. madde için .57 ve 10. madde için .58 olarak hesaplanmıştır. Etkili iletişim alt boyutunda 1. madde için .69, 2. madde için .77, 3. madde için .78, 4. madde için .69, 5. madde için .73, 6. madde için .55 olarak hesaplanmıştır. Değişime uyum alt boyutunda 1. madde için .56, 2. madde için .59, 3. madde için .59, 4. madde için .56, 5. madde için .61, 6. madde için .55 olarak hesaplanmıştır. Kriz yönetimi alt boyutunda ise 1. madde için .60, 2. madde için .56, 3. madde için .49, 4. madde için .54 olarak hesaplanmıştır.

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği’nin güvenilirliğini saptamak amacıyla Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının hesaplanması likert tipi ölçeklerde iç tutarlığın test edilmesi için gereklidir (Tezbaşaran, 1997). Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayı değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

OYAYYÖ’nün ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Katsayı Değerleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha değeri
Bilişsel Süreçler	10	.80
Etkili İletişim	6	.81
Değişime Uyum	6	.80
Kriz Yönetimi	4	.85
OYAYYÖ Genel	26	.86

Tablo 10'da görüldüğü gibi, Cronbach Alpha katsayı değerleri bilişsel süreçler boyutunda .80, etkili iletişim boyutunda .81, değişime uyum boyutunda .80 ve kriz yönetimi boyutunda .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için ise Cronbach Alpha katsayı değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilirliği açısından yeterlidir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Peterson, 1994; Schmitt, 1996).

Ölçeğin ayırt edici geçerliğini belirlemek için alt boyutların kendi aralarında ve ölçeğin tamamıyla olan korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

OYAYYÖ'nün Alt Boyutlarının Birbirleriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Bilişsel Süreçler	Etkili İletişim	Değişime Uyum	Kriz Yönetimi	OYAYYÖ Genel
Bilişsel Süreçler	-				
Etkili İletişim	.68**	-			
Değişime Uyum	.64**	.70**	-		
Kriz Yönetimi	.58**	.53**	.55**	-	
OYAYYÖ Genel	.90**	.88**	.84**	.72**	-

**p < .01

Tablo 11'de, ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle ve ölçeğin toplamıyla olan ilişkisinin p<.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Boyutlar arasındaki korelasyon değerleri .53 ile .70 arasında bulunmuştur. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerinin .80'den yüksek olmaması ölçeğin ayırt edici geçerliğinin bulunduğunu göstermektedir (Brown, 2006).

Madde ayırt ediciliğinde kullanılabilecek yöntemlerden biri alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları farkına dayalı madde analizidir (Büyüköztürk, 2012). Bu bağlamda madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla toplam puanlar ve boyutlar üzerinden alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. T testi sonuçları ve madde korelasyonları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12*Alt ve Üst %27'lik Grubun T-Testi Sonuçları ve Madde Korelasyonları*

Madde & Boyut		X	Ss	P	T puanı	Madde Toplam Korelasyonları
M1	Üst Grup %27	4.05	.70	.000*	15.038	.60
	Alt Grup %27	2.16	.94	.000*		
M2	Üst Grup %27	4.09	.74	.000*	16.008	.67
	Alt Grup %27	2.11	.88	.000*		
M3	Üst Grup %27	4.10	.63	.000*	18.381	.69
	Alt Grup %27	1.99	.87	.000*		
M4	Üst Grup %27	4.02	.72	.000*	15.256	.63
	Alt Grup %27	2.23	.83	.000*		
M5	Üst Grup %27	3.90	.73	.000*	15.654	.68
	Alt Grup %27	2.11	.77	.000*		
M6	Üst Grup %27	3.98	.78	.000*	14.890	.66
	Alt Grup %27	2.13	.86	.000*		
M7	Üst Grup %27	3.85	.83	.000*	8.974	.51
	Alt Grup %27	2.77	.76	.000*		
M8	Üst Grup %27	3.82	.82	.000*	10.237	.53
	Alt Grup %27	2.60	.75	.000*		
M9	Üst Grup %27	3.79	.84	.000*	10.178	.54
	Alt Grup %27	2.48	.86	.000*		
M10	Üst Grup %27	3.69	.74	.000*	9.207	.50
	Alt Grup %27	2.64	.76	.000*		
M11	Üst Grup %27	3.78	.81	.000*	11.493	.55
	Alt Grup %27	2.40	.77	.000*		
M12	Üst Grup %27	3.89	.81	.000*	9.098	.49
	Alt Grup %27	2.67	.95	.000*		
M13	Üst Grup %27	3.32	.76	.000*	8.612	.52
	Alt Grup %27	2.28	.85	.000*		
M14	Üst Grup %27	3.30	.95	.000*	6.772	.45
	Alt Grup %27	2.40	.78	.000*		
M15	Üst Grup %27	3.59	.88	.000*	6.834	.42
	Alt Grup %27	2.68	.87	.000*		
M16	Üst Grup %27	3.59	.99	.000*	7.305	.44
	Alt Grup %27	2.59	.80	.000*		
M17	Üst Grup %27	4.24	.66	.000*	8.644	.51
	Alt Grup %27	3.22	.88	.000*		
M18	Üst Grup %27	3.99	.80	.000*	7.367	.47
	Alt Grup %27	3.07	.85	.000*		
M19	Üst Grup %27	4.31	.72	.000*	9.337	.51
	Alt Grup %27	3.15	.91	.000*		
M20	Üst Grup %27	4.30	.67	.000*	10.868	.54
	Alt Grup %27	3.07	.82	.000*		
M21	Üst Grup %27	4.07	.82	.000*	9.721	.58
	Alt Grup %27	2.62	1.12	.000*		
M22	Üst Grup %27	4.11	.86	.000*	9.022	.55
	Alt Grup %27	2.77	1.10	.000*		
M23	Üst Grup %27	4.21	.70	.000*	12.888	.68
	Alt Grup %27	2.61	.92	.000*		
M24	Üst Grup %27	4.26	.62	.000*	12.047	.67
	Alt Grup %27	2.72	1.02	.000*		
M25	Üst Grup %27	4.20	.83	.000*	8.097	.47
	Alt Grup %27	3.09	.96	.000*		
M26	Üst Grup %27	4.25	.67	.000*	9.497	.48
	Alt Grup %27	3.17	.82	.000*		
Bilişsel Süreçler	Üst Grup %27	4.19	.32	.000*	17.744	.89
	Alt Grup %27	2.95	.57	.000*		

Etkili İletişim	Üst Grup %27	4.02	.43	.000*	27.511	.87
	Alt Grup %27	2.12	.48	.000*		
Değişime Uyum	Üst Grup %27	3.80	.48	.000*	17.827	.83
	Alt Grup %27	2.59	.41	.000*		
Kriz Yönetimi	Üst Grup %27	3.45	.66	.000*	10.570	.71
	Alt Grup %27	2.49	.53	.000*		
Toplam	Üst Grup %27	102.69	8.62	.000*	26.285	.89
	Alt Grup %27	67.74	8.91	.000*		

Tablo 12 incelendiğinde, ölçeğe ait her bir madde ve alt boyutların üst ve alt gruplarda farkının yapılan T-testi sonucu anlamlı olduğu ve bu farkın üst %27 grubunun lehine olduğu gözlenilmektedir. Yani bu ölçeğin düşük puan alan katılımcılar ile yüksek puan alan katılımcıları ayırt edebildiği belirtilebilir. Bununla birlikte her bir madde ölçeğin geneli ile pozitif ve anlamlı ilişki içerisindedir ($p < .001$). Tablo 12 incelendiğinde, madde-toplam korelasyon değerlerinin .42 ile .69 arasında olduğu maddelerin korelasyon değerlerinin .05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu için .30 ve üstü değere sahip maddeler ayırt edici olarak kabul görmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu doğrultuda madde toplam korelasyon değeri .30'un altında olan maddeye rastlanılmamıştır. Madde toplam korelasyon değerlerinin pozitif yönde yüksek değerler alması maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bağlamında AFA, DFA kullanılmıştır. Ölçeklerin Cronbach Alpha katsayı değerleri madde toplam korelasyonu ve faktörler arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). DFA için kullanılan uyum iyiliği değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Uyum İyiliği Değerleri

Uyum Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	$\chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$
SRMR	$\leq .05$	$\leq .10$
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$
AGFI	$\geq .95$	$\geq .90$

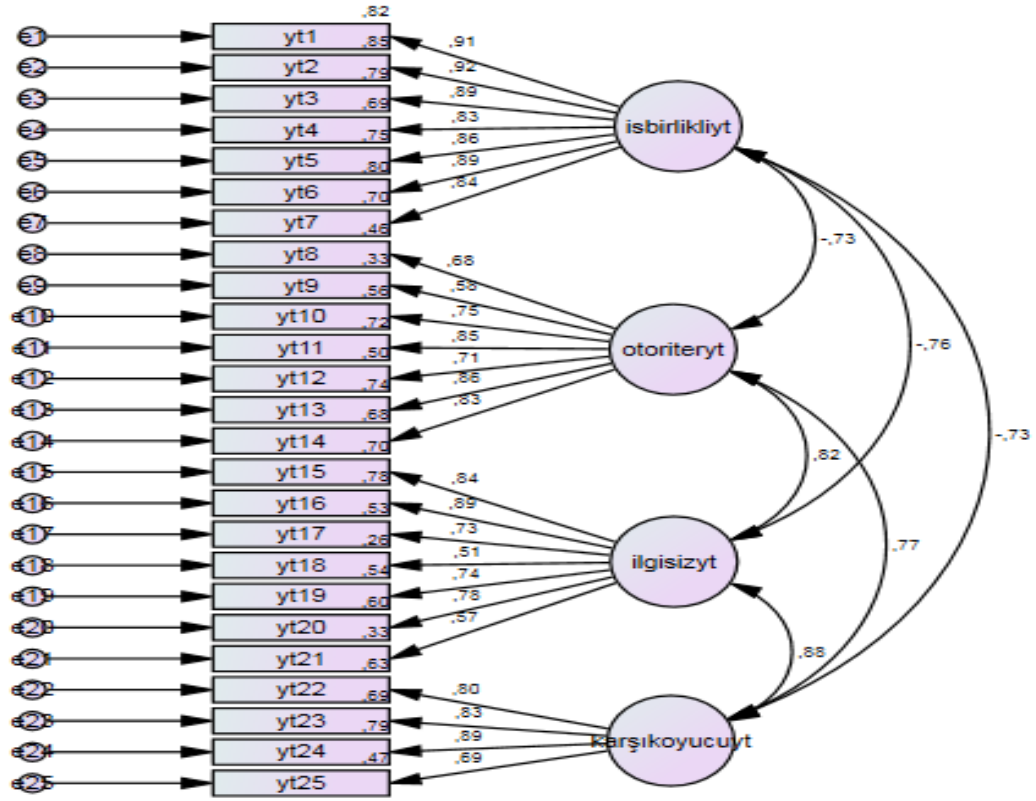
IFI	≥ .95	≥ .90
PNFI	≥ .95	≥ .50
PGFI	≥ .95	≥ .50

Kaynak: *Jöreskog ve Sörbom, (1993); Hu ve Bentler, (1995); Kline, (1994); Schumacker ve Lomax, (2004); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, (2003).*

DFA kapsamında elde edilen faktör yük değerlerinin .45'ten yüksek olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nin özgün hali dört boyuttan oluşmaktadır. Daha önceden başka araştırmalarda (Alanoğlu, 2019; Yağ, 2019; Yavuz, 2019) kullanılan ölçeğe dair geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları mevcut araştırmada yinelenmiştir. Araştırma için toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .97 olarak belirlenmiştir. Bartlett Küresellik testi (Ki Kare = 2129.394; sd = 300; p < .05) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değerinin .60'ın üzerinde olması ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı sonuç vermesi verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Beavers vd., 2013; Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). Bu sonuçlar araştırma verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında ölçeğin dört boyutlu yapısının araştırma verileriyle uyumunu test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda doğrulanan dört faktörlü modele ait madde faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 8'de verilmiştir.



CMIN=1207,806; DF=269; CMIN/DF=4,490; p=,000; RMSEA=,058; CFI=,956; GFI=,909

Şekil 8. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nin DFA yol diyagramı.

Şekil 8 incelendiğinde, ki-kare değeri $\chi^2=1207.81$, serbestlik derecesi ise $sd=269$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd=4.49$ elde edilmiştir. Modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden $RMSEA=.06$, $SRMR=.0334$, $GFI=.91$, $AGFI=.89$, $CFI=.96$, $IFI=.96$ olarak hesaplanmıştır. DFA sonucunda standardize edilmiş yol katsayılarının $-.73$ ile $.88$ arasında hesaplandığı görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri ise $.51$ ile $.92$ arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, 25 maddelik ve 4 boyutlu yapının araştırma verileriyle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğinin ortaya koyulması için Cronbach Alpha katsayısı ile düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14*Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nin Güvenilirlik Analizi Sonuçları*

Boyut	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alpha Değeri
İş birlikli Yönetim Tarzı	Madde 1	.44	.83
	Madde 2	.46	
	Madde 3	.45	
	Madde 4	.45	
	Madde 5	.45	
	Madde 6	.45	
	Madde 7	.42	
Otoriter Yönetim Tarzı	Madde 8	.51	.79
	Madde 9	.44	
	Madde 10	.59	
	Madde 11	.65	
	Madde 12	.56	
	Madde 13	.69	
	Madde 14	.70	
İlgisiz Yönetim Tarzı	Madde 15	.66	.79
	Madde 16	.70	
	Madde 17	.64	
	Madde 18	.49	
	Madde 19	.60	
	Madde 20	.62	
	Madde 21	.48	
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Madde 22	.64	.79
	Madde 23	.66	
	Madde 24	.68	
	Madde 25	.56	

Tablo 14 incelendiğinde, Cronbach alpha güvenilirlik katsayı değerleri iş birlikli yönetim tarzı boyutu için .83, otoriter, ilgisiz, karşı koyucu yönetim tarzları boyutları için .79 ve ölçeğin geneli için ise .80 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilirliği için yeterlidir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Peterson, 1994). Madde toplam korelasyon değerlerinin iş birlikli yönetim tarzı boyutu için .42 ile .46, otoriter yönetim tarzı boyutu için .44 ile .70, ilgisiz yönetim tarzı boyutu için .48 ile .70 ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutu için .56 ile .68 arasında değer aldığı görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerinin .30'un üzerinde olması maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nin ayırt edicilik geçerliğini belirlemek için faktörlerin birbiriyle olan korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	1	2	3	4	5
1. İş Birlikli Yönetim Tarzı	-				
2. Otoriter Yönetim Tarzı	-.69**	-			
3. İlgisiz Yönetim Tarzı	-.69**	.72**	-		
4. Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.68**	.69**	.78**	-	

**p<.01

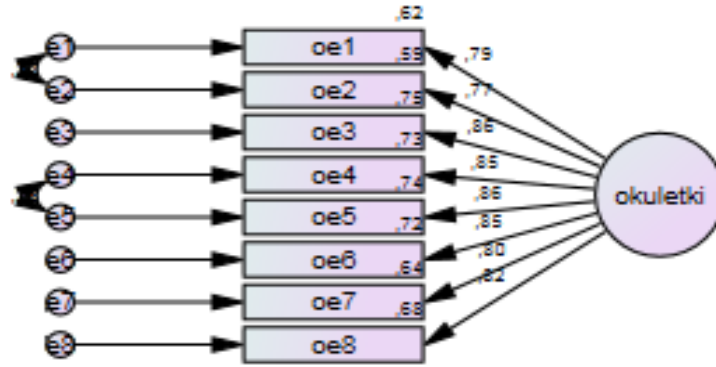
Tablo 15 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Boyutlar arasındaki korelasyon katsayı değerleri .68 ile .78 arasında değişmektedir. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerinin .80'den yüksek olmaması ölçeğin ayırt edici geçerliğinin bulunduğunu göstermektedir (Brown, 2006).

Okulların Etkililiği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Okul Etkililiği Ölçeği'nin özgün hali tek boyuttan oluşmaktadır. Daha önce başka araştırmalarda (Alanoğlu, 2014; Çiftçi, 2019; Ermeydan, 2019; Küçük, 2020; Sezgin, 2018; Tepe, 2018; Yalçın, 2019; Yıldırım, 2015) kullanılan ölçeğe dair geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları mevcut çalışma kapsamında yinelenmiştir.

Araştırma için toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .94 olarak belirlenmiştir. Bartlett Küresellik testinin ise (Ki Kare = 7068.530; sd = 28; p < .05) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değerinin .60'ın üzerinde olması ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı sonuç vermesi verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Beavers vd., 2013; Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). Bu sonuçlar araştırma verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Araştırma

kapsamında ölçeğin tek boyutlu yapısının araştırma verileriyle uyumunu test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda doğrulanmış tek faktörlü modele ait madde faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 9'da verilmiştir.



CMIN=67,453; DF=17; CMIN/DF=3,968; p=,000; RMSEA=,053; CFI=,993; GFI=,984

Şekil 9. Okul Etkililiği Ölçeği'nin DFA yol diyagramı.

Şekil 9 incelendiğinde, ki-kare değeri $\chi^2=67.453$, serbestlik derecesi ise $sd=17$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd=3.97$ elde edilmiştir. Elde edilen değerler doğrultusunda modifikasyon indeksleri incelenmiş, 1. ve 2. maddeler ile 4. ve 5. maddelerin hata kovaryansları birleştirilmiştir. Aynı boyut içinde yer alan ve yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerin (madde 1-2, madde 4-5) benzer özelliği ölçtüğü varsayımıyla aralarındaki hata kovaryansları ilişkilendirilmiştir. Model yeniden çözümlendiğinde, modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden RMSEA= .05, SRMR=.0138, GFI=.98, AGFI=.97, CFI=.99, IFI=.99 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucunda maddelerin faktör yük değerleri .77 ile .86 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, sekiz maddelik ve tek boyutlu yapının araştırma verileriyle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğinin ortaya koyulması için Cronbach Alpha katsayısı ile düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Okul Etkililiği Ölçeği'nin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alpha Değeri
Okul Etkililiği Ölçeği	Madde 1	.79	.96
	Madde 2	.77	.96
	Madde 3	.84	.95
	Madde 4	.84	.95
	Madde 5	.84	.95
	Madde 6	.82	.95
	Madde 7	.79	.96
	Madde 8	.81	.95
Ölçek Geneli			.95

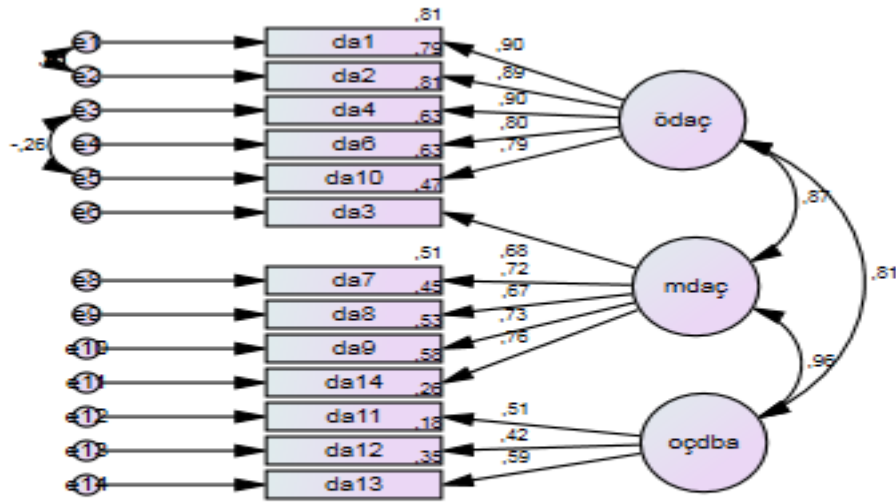
Tablo 16 incelendiğinde, Cronbach alpha güvenilirlik katsayı değerleri 1. Madde için .96, 2. Madde için .96, 3. Madde için .95, 4. Madde için .95, 5. Madde için .95, 6. Madde için .95, 7. Madde için .96, 8. Madde için .95 ve ölçeğin geneli için ise .95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin güvenilirliği için yeterlidir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Peterson, 1994). Madde toplam korelasyon katsayılarının .77 ile .84 arasında değer aldığı görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerinin .30'un üzerinde olması maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Okulların Değişime Açıklık Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Okulların Değişime Açıklık Ölçeği'nin özgün hali üç boyuttan oluşmaktadır. Daha önce başka araştırmalarda (Er, 2013; Gören, 2018; Kahraman, 2019; Kılıç, 2019; Urat, 2016; Yulcu, 2018) kullanılan ölçeğe dair geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları mevcut araştırmada yinelenmiştir.

Araştırma için toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .95 olarak belirlenmiştir. Bartlett Küresellik testinin ise (Ki Kare = 4209.989; sd

= 91; $p < .05$) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değerinin .60'ın üzerinde olması ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı sonuç vermesi verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Beavers vd., 2013; Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). Bu sonuçlar araştırma verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında ölçeğin üç boyutlu yapısının araştırma verileriyle uyumunu test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda doğrulanan üç faktörlü modele ait madde faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 10'da verilmiştir.



CMIN=294,980; DF=60; CMIN/DF=4,916; $p=,000$; RMSEA=,061; CFI=,972; GFI=,956

Şekil 10. Okulların Değişime Açıklık Ölçeği'nin DFA yol diyagramı.

Şekil 10 incelendiğinde, ki-kare değeri $\chi^2=213.70$, serbestlik derecesi ise $sd=49$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd=4.92$ elde edilmiştir. Elde edilen değerler doğrultusunda modifikasyon indeksleri incelenmiş, aynı boyut içinde yer alan ve yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerin benzer özelliği ölçtüğü varsayımıyla 1. ve 2. maddeler ile 3. ve 5. maddelerin hata kovaryansları birleştirilmiştir. 5. madde ise düşük faktör yüküne sahip olduğu için çıkarılmıştır. Model yeniden çözümlendiğinde, modelin

uyum iyiliği indeksi değerlerinden RMSEA= .06, SRMR=.0324, GFI=.96, AGFI=.93, CFI=.97, IFI=.97 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucunda standardize edilmiş yol katsayılarının .81 ile .96 arasında hesaplandığı görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri ise .42 ile .90 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, 3 boyutlu yapının araştırma verileriyle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğinin ortaya koyulması için Cronbach Alpha katsayısı ile düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Okulların Değişime Açıklık Ölçeği'nin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alpha Değeri
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	Madde 1	.85	.93
	Madde 2	.84	
	Madde 4	.81	
	Madde 6	.76	
	Madde 10	.75	
Müdürlerin Değişime Açıklığı	Madde 3	.64	.94
	Madde 7	.68	
	Madde 8	.62	
	Madde 9	.68	
	Madde 14	.72	
Okul Çevresinin Değişim Baskısı	Madde 11	.47	.94
	Madde 12	.40	
	Madde 13	.55	
Ölçek Geneli			.94

Tablo 17 incelendiğinde, Cronbach alpha güvenilirlik katsayı değerleri öğretmenlerin değişime açıklığı boyutu için .93, müdürlerin değişime açıklığı, okul çevresinin değişime açıklığı boyutları için .94 ve ölçeğin geneli için ise .94 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilirliği için yeterlidir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Peterson, 1994). Madde toplam korelasyon değerlerinin öğretmenlerin değişime açıklığı boyutu için .75 ile .85, müdürlerin değişime açıklığı boyutu için .62 ile .72, okul çevresinin değişim baskısı boyutu için .40 ile .55 arasında değer aldığı görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerinin .30'un üzerinde olması maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Okulların Değişime Açıklığı Ölçeği'nin ayırt edicilik geçerliğini belirlemek için faktörlerin birbiriyle ve ölçeğin tümüyle olan korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Okulların Değişime Açıklık Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları

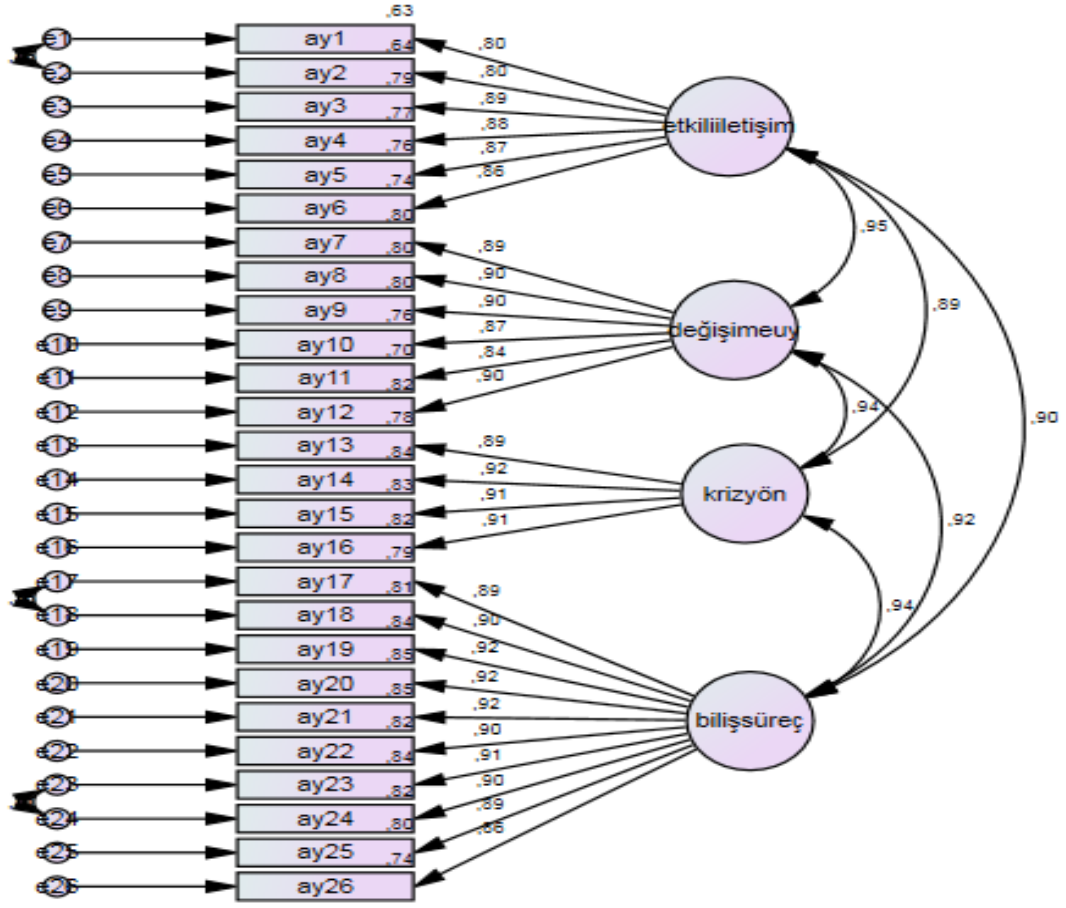
Boyutlar	1	2	3	4
1.Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	-			
2.Müdürlerin Değişime Açıklığı	.79**	-		
3.Okul Çevresinin Değişim Baskısı	.57**	.61**	-	
4.Ölçek Toplam Puanı	.94**	.92**	.74**	-

**p<.01

Tablo 18'de, ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Boyutlar arasındaki korelasyon katsayı değerleri .57 ile .79 arasında değişmektedir. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerinin .80'den yüksek olmaması ölçeğin ayırt edici geçerliğinin bulunduğunu göstermektedir (Brown, 2006).

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin özgün hali dört boyuttan oluşmaktadır. Araştırma için toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .98 olarak belirlenmiştir. Bartlett Küresellik testi (Ki Kare = 3782.797; sd = 325; p < .05) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değerinin .60'ın üzerinde olması ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı sonuç vermesi verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Beavers vd., 2013; Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). Bu sonuçlar araştırma verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında ölçeğin dört boyutlu yapısının araştırma verileriyle uyumunu test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda doğrulanan dört faktörlü modele ait madde faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 11'de verilmiştir.



CMIN=1439,834; DF=290; CMIN/DF=4,965; p=,000; RMSEA=,062; CFI=,969; GFI=,894

Şekil 11. Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin DFA yol diyagramı.

Şekil 11'de görüldüğü üzere, ki-kare değeri $\chi^2=67.453$, serbestlik derecesi ise $sd=17$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd=3.97$ elde edilmiştir. Elde edilen değerler doğrultusunda modifikasyon indeksleri incelenmiş, 1. ve 2. maddeler, 17. ve 18. maddeler ile 23. ve 24. Maddelerin benzer özelliği ölçtüğü varsayımıyla hata kovaryansları birleştirilmiştir. Model yeniden çözümlendiğinde, modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden RMSEA= .06, SRMR=.0188, GFI=.89, AGFI=.87, CFI=.97, IFI=.97 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucunda standardize edilmiş yol katsayılarının .89 ile .95 arasında hesaplandığı görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri ise .84 ile .92 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, 26 maddelik ve dört boyutlu yapının araştırma verileriyle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğinin ortaya koyulması için Cronbach Alpha katsayısı ile düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alpha Değeri
Etkili İletişim	Madde 1	.76	.83
	Madde 2	.77	
	Madde 3	.84	
	Madde 4	.84	
	Madde 5	.84	
	Madde 6	.83	
Değişime Uyum	Madde 7	.88	.86
	Madde 8	.87	
	Madde 9	.87	
	Madde 10	.85	
	Madde 11	.81	
	Madde 12	.89	
Kriz Yönetimi	Madde 13	.85	.89
	Madde 14	.88	
	Madde 15	.87	
	Madde 16	.88	
Bilişsel Süreçler	Madde 17	.88	.91
	Madde 18	.88	
	Madde 19	.88	
	Madde 20	.89	
	Madde 21	.89	
	Madde 22	.87	
	Madde 23	.89	
	Madde 24	.88	
	Madde 25	.87	
	Madde 26	.84	
Ölçek Geneli			.93

Tablo 19 incelendiğinde, Cronbach alpha güvenilirlik katsayı değerleri etkili iletişim boyutu için .83, değişime uyum boyutu için .86, kriz yönetimi boyutu için .89, bilişsel süreçler boyutu için .91 ve ölçeğin geneli için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilirliği için yeterlidir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Peterson, 1994). Madde toplam korelasyon değerlerinin etkili iletişim boyutu için .76 ile .84, değişime uyum boyutu için .81 ile .89, kriz yönetimi boyutu için .85 ile .88 ve bilişsel süreçler boyutu için .84 ile .89 arasında değer aldığı görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerinin .30'un üzerinde olması

maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin ayırt edicilik geçerliğini belirlemek için faktörlerin birbiriyle ve ölçeğin tümüyle olan korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	1	2	3	4	5
1.Etkili İletişim	-				
2.Değişime Uyum	.78**	-			
3.Kriz Yönetimi	.74**	.75**	-		
4.Bilişsel Süreçler	.76**	.71**	.73**	-	
5.Ölçek Toplam Puanı	.84**	.86**	.84**	.87**	-

**p<.01

Tablo 20'de, ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Boyutlar arasındaki korelasyon katsayı değerleri .71 ile .78 arasında değişmektedir. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerinin .80'den yüksek olmaması ölçeğin ayırt edici geçerliğinin bulunduğunu göstermektedir (Brown, 2006).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan e-posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır (EK-A). Etik Komisyonu Onay Bildirimi Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonununun 14.01.2022 tarihli toplantısı 35853172-300 sayılı kararı ile alınmıştır (EK-C). Ölçek formlarının örnekleme dâhil edilen okullarda görevli öğretmenlere uygulanması Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 21.03.2022 tarihli ve 36648235-605 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur (EK-D). Araştırma verileri okullar ziyaret edilerek, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında basılı ve çevrim içi formlar kullanılarak toplanmıştır. Basılı form önlü arkalı tek sayfadan oluşturulmuştur. Formlar öğretmenlere dağıtılmadan önce okul yöneticileri araştırma hakkında bilgilendirilmiş,

yöneticilere Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni ve Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izin yazıları gösterilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleşmiştir. Katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve izin belgeleri paylaşılmıştır. Verilerin bir bölümü ise ölçek formuna ait link ve araştırma izinleri çevrim içi yolla öğretmenler ile paylaşılarak toplanmıştır. Katılımcılara, yanıtlarının hiç kimseye paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Ölçek maddelerinin doğru ya da yanlış cevaplarının olmadığı ve verilerin yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı ve okul bazında değerlendirme yapılmayacağı katılımcılara ifade edilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında formların anonim olarak değerlendirileceği belirtilmiştir. Böylece ortak yöntem yanlılığına önlem alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde kullanılan ölçeklerin sırası katılımcıların yanıtlama yanlılığını azaltacak şekilde düzenlenmiştir (Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff, 2003).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında basılı olarak öğretmenlere dağıtılan 916 formdan 847 tanesi geri dönmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda eksik ya da hatalı girilen 45 form değerlendirmeye alınmamıştır. 802 basılı form değerlendirmeye alınmıştır. Çevrim içi yolla 244 form toplanmıştır. Toplam 1046 form SPSS 24 programına aktarılarak veri seti analiz için hazır hale getirilmiştir. Okulların Değişime Açıklığı Ölçeği'nde bulunan 3., 8. ve 12. maddeler ters kodlanmıştır. Veri analizinde kayıp ve uç değer analizi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp değere rastlanmadığından yaklaşık değer atama işlemi yapılmamıştır. Uç değerler ise standartlaştırılmış z puanı ile değerlendirilmiş ve $\mp 3,28$ referans aralığında (Field, 2013) uç değere rastlanılmamıştır. Sonrasında Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak uç değer olmadığı belirlenmiştir.

Ortak yöntem yanlılığı ölçme hatalarına sebep olabilmektedir. Söz konusu hatanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Harman tek faktör testi kullanılmıştır. Bu kapsamda veri toplama aracında yer alan tüm maddeler için tek faktörde döndürme işlemi yapılmadan AFA uygulanmıştır. Analiz sonucunda tüm maddelerin toplam varyansının %37 olduğu

belirlenmiştir. Bu oranın %50'den düşük olması nedeniyle ortak yöntem yanlılığının olmadığı ifade edilebilir (Harman, 1976; Podsakoff vd., 2003).

Araştırmada veri analizi için uygun istatistik tekniğinin seçiminde normallik sayılınsının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2001; Yıldırım ve Şimek, 2005). Bu nedenle veri analizlerinin belirlenmesinde normallik varsayımı değerlerine bakılmıştır. Verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Tek değişkenli normalliği test etmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri ile ilgili farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. ± 3 arasındaki çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilebilir değerlerdir (Kalaycı, 2008). Trochim ve Donnelly (2006) ± 2 arasındaki değerlerin kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Çokluk vd. (2010), ise ± 1 aralığındaki değerlerin kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geneline ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanarak Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayı Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
İş Birlikli Yönetim Tarzı	-.927	-.045
Otoriter Yönetim Tarzı	.642	-.390
İlgisiz Yönetim Tarzı	.884	-.176
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	.595	-.726
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	-.991	-.175
Müdürlerin Değişime Açıklığı	-.988	.674
Okul Çevresinin Değişim Baskısı	-.186	.363
Okulların Değişime Açıklık Ölçeği Geneli	-.999	.253
Okul Etkililiği Ölçeği Geneli	-.391	-.500
Etkili İletişim	-.909	.021
Değişime Uyum	-.620	-.424
Kriz Yönetimi	-.645	-.357
Bilişsel Süreçler	-.658	-.335
Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği Geneli	-.722	-.250

Tablo 21 incelendiğinde, elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olduğu görülmektedir. Verilerin tek değişkenli normalliğe sahip oldukları ifade edilebilir. Tek değişkenli normallik varsayımının karşılanmasından sonra çok değişkenli normallik varsayımı incelenmiştir. Bu kapsamda çok değişkenli saçılma diyagramı matrisi incelenmiştir. Saçılma diyagramı matrisinin elipse yakın olduğu görülmüştür. Bu durum veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığını göstermiştir (Can, 2014; Çokluk vd., 2010).

YEM analizinde çok değişkenli normallik varsayımının sağlanması gerekmektedir. Mevcut araştırmaya ait mahalnobis uzaklık katsayıları incelendiğinde çok değişkenli normallik sayılıtısının sağlandığı tespit edilmiştir. YEM analizinin aranan varsayımlarından bir diğeri çoklu bağlantı probleminin olmamasıdır. Çoklu bağlantı problemi olup olmadığını incelemek için varyans artış faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri kullanılmaktadır. Çoklu bağlantı probleminin olmaması için tolerans değerinin sıfırdan uzaklaşması VIF değerinin ise 10'dan küçük olması beklenir (Kline, 2010). Yapılan analizler sonucunda çoklu bağlantı probleminin olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri kapsamında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına, okul etkililiğine, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ve okulların değişime açıklığına ilişkin algılarının ne düzeyde olduğu aritmetik ortalama, standart sapma hesaplanarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına, okul etkililiğine, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ve okulların değişime açıklığına ilişkin algılarının; cinsiyet, branş ve eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği t-testi yoluyla belirlenmiştir. Mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı ise Tek Yönlü Varyans Analizi ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına, okul etkililiğine, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ve okulların değişime açıklığına ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını

belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. İstatistiksel değerlerin yorumlanmasında baz alınan ölçütler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Korelasyon Katsayısı Ölçütleri

Korelasyon Katsayısı	Düzy
.00-.29	Düşük düzey
.30-.69	Orta düzey
.70-1.00	Yüksek düzey

Kaynak: *Büyüköztürk, (2012).*

Araştırmada ölçeklerden elde edilen puanlar Tablo 23’te belirtilen aralıklara karşılık gelen düzeylere göre yorumlanmıştır.

Tablo 23

Ölçek Ortalama Puan Aralıkları

Ölçek Ortalama Puanı	Düzy
1.00 – 1.79	Çok Düşük
1.80 – 2.59	Düşük
2.60 – 3.39	Orta
3.40 – 4.19	Yüksek
4.20 – 5.00	Çok yüksek

Yönetim tarzlarının okul etkililiği düzeyine etkisinde değişime açıklığın ve anlam yaratma yeterliklerinin aracılık rolünü belirlemek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, doğrulayıcı faktör analizi (DFA), yol analizi ve yapısal model olmak üzere farklı analizleri içeren karmaşık bir yöntemdir. Yapısal eşitlik modellemesi araştırma modellerinin test edilmesinde, değişkenlerin aracı rollerinin belirlenmesinde kullanılan bir yöntemdir. Dolayısıyla bu yöntem bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki değişimin ne kadarını açıkladığını, doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya koyan bir analiz tekniğidir (Anderson ve Gerbing, 1988; Çokluk vd., 2010). Ölçüm hatalarının göz ardı edildiği regresyon analizine karşın yapısal eşitlik modellemesi ölçüm hatalarını ortaya koymaktadır (Bayram, 2010; Çokluk vd., 2010; Meydan ve Şeşen, 2011). Yapısal modele ilişkin yol analizinden önce ölçüm modeli test edilmiştir. Bu

bağlamda değişkenlerin yer aldığı ölçüm modeline DFA uygulanmıştır (Çokluk vd., 2010). Kuramsal modelin test edilmesi sonucunda doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılığı AMOS 22 programında Bootsrap analizi ile belirlenmiştir. Değerlendirmede %95 güven aralığı dikkate alınmıştır. Aracılık etkisinde güven aralığının sıfır içermemesi gerekmektedir. Aracı değişken analize dâhil edildiğinde bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında devam eden ilişki azalıyorsa kısmi aracılık etkiden, ortadan kalkıyorsa tam aracılık etkiden söz edilebilir (Preacher ve Hayes, 2008).

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlere ilişkin yapılan analizlere ait sonuçlara yer verilmiştir. Bulgular, alt problemlerin verildiği sıra doğrultusunda tablolar ve şekiller olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle değişkenlere ait betimsel istatistikler verilmiştir. Sonra alt boyutların bazı demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin analizlere yer verilmiştir. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular sunulmuştur. Son olarak değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya koyacak yol analizi bulgularına yer verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	\bar{X}	ss
İş Birlikli Yönetim Tarzı	1046	3.86	1.04
Otoriter Yönetim Tarzı	1046	2.35	.92
İlgisiz Yönetim Tarzı	1046	2.11	.95
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	1046	2.26	1.06

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetim tarzına ilişkin algıları iş birlikli yönetim tarzı boyutunda ($\bar{X} = 3.86$), otoriter yönetim tarzı boyutunda ($\bar{X} = 2.35$), ilgisiz yönetim tarzı boyutunda ($\bar{X} = 2.11$) ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutunda ($\bar{X} = 2.26$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin görece en fazla iş birlikli yönetim tarzını, en az ise ilgisiz yönetim tarzını benimsedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	\bar{X}	ss
Etkili İletişim	1046	3.90	.99
Değişime Uyum	1046	3.71	1.05
Kriz Yönetimi	1046	3.69	1.07
Bilişsel Süreçler	1046	3.77	1.03
Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri (Toplam)	1046	3.77	.99

Tablo 25'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin algıları etkili iletişim boyutunda ($\bar{X} = 3.90$), değişime uyum boyutunda ($\bar{X} = 3.71$), kriz yönetimi boyutunda ($\bar{X} = 3.69$), bilişsel süreçler boyutunda ($\bar{X} = 3.77$) ve ölçek toplamında ise ($\bar{X} = 3.77$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Okul Etkililiğine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğretmenlerin, okul etkililiğine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Okul etkililiğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26*Okul Etkililiğine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Değişkenler	N	\bar{X}	ss
Okul Etkililiği (Toplam)	1046	3.64	.91

Tablo 26'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin, okul etkililiğine ilişkin algıları ($\bar{X} = 3.64$), düzeyinde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin, okul etkililiği algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Okulların Değişime Açıklığına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğretmenlerin, okulların değişime açıklığına ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Okulların değişime açıklığına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27*Okulların Değişime Açıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Değişkenler	N	\bar{X}	ss
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	1046	4.02	1.02
Müdürlerin Değişime Açıklığı	1046	3.54	.63
Okul Çevresinin Değişim Baskısı	1046	3.18	.69
Okulların Değişime Açıklığı (Toplam)	1046	3.63	.70

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin, okulların değişime açıklığına ilişkin algıları öğretmenlerin değişime açıklığı boyutunda ($\bar{X} = 4.02$), müdürlerin değişime açıklığı boyutunda ($\bar{X} = 3.54$), okul çevresinin değişim baskısı boyutunda ($\bar{X} = 3.18$) ve ölçek toplamında ise ($\bar{X} = 3.63$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla okulların değişime açıklığında en fazla öğretmenlerin, en az ise okul çevresinin etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okulların değişime açıklık algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları, Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri, Okul Etkililiği ve Okulların Değişime Açıklığı Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına, anlam yaratma yeterliklerine, okul etkililiğine ve okulların değişime açıklığına yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin homojen olup olmadığını ortaya koymak için Levene testi uygulanmıştır. Verilerin homojen dağılım gösterdiği ($p>.05$) belirlendikten sonra t testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	P
İş Birlikli Yönetim Tarzı	Kadın	594	3.88	1.01	.734	.047**
	Erkek	452	3.83	1.08		
Otoriter Yönetim Tarzı	Kadın	594	2.31	.91	-1.614	.866
	Erkek	452	2.41	.92		
İlgisiz Yönetim Tarzı	Kadın	594	2.03	.91	-2.916	.001**
	Erkek	452	2.21	1.00		
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Kadın	594	2.22	1.07	-1.244	.927
	Erkek	452	2.30	1.06		

Tablo 28’de, cinsiyet değişkenine göre öğretmen algılarında, iş birlikli yönetim tarzı ($p=.047$; $t=.734$) ve ilgisiz yönetim tarzı ($p=.001$; $t=-2.916$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin iş birlikli yönetim tarzına ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X} = 3.88$) erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 3.83$) kıyasla daha fazladır. Erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin ilgisiz yönetim tarzına ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X} = 2.21$) kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 2.03$) kıyasla daha fazladır. Cinsiyet değişkeninin, otoriter yönetim tarzı ($p=.866$; $t=-1.614$) ve karşı koyucu yönetim tarzı ($p=.927$; $t=-1.244$) alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	P
Etkili İletişim	Kadın	594	3.91	.97	.231	.372
	Erkek	452	3.89	1.03		
Değişime Uyum	Kadın	594	3.71	1.03	.043	.822
	Erkek	452	3.70	1.06		
Kriz Yönetimi	Kadın	594	3.71	1.04	.674	.278
	Erkek	452	3.76	1.09		
Bilişsel Süreçler	Kadın	594	3.80	1.02	1.162	.305
	Erkek	452	3.72	1.07		
Anlam Yaratma Yeterlikleri (Toplam)	Kadın	594	3.79	.97	.640	.52
	Erkek	452	3.75	1.02		

Tablo 29'da, cinsiyet değişkenine göre etkili iletişim ($p=.372$; $t=.231$), değişime uyum ($p=.822$; $t=.043$), kriz yönetimi ($p=.674$; $t=.278$) ve bilişsel süreçler ($p=.305$; $t=1.162$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.001$; $t=.640$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	P
Okul Etkililiği (Toplam)	Kadın	594	3.64	.89	.325	.450
	Erkek	452	3.62	.92		

Tablo 30 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre okul etkililiğinde ($p=.450$; $t=.325$) anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.001$; $t=.325$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okulların değişime açıklığına yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Cinsiyet Değişkenine Göre Okulların Değişime Açıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	P
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	Kadın	594	3.92	1.02	1.610	.027**
	Erkek	452	4.12	1.14		
Müdürlerin Değişime Açıklığı	Kadın	594	3.74	.61	1.428	.008**
	Erkek	452	3.34	.64		
Okul Çevresinin Değişim Baskısı	Kadın	594	3.19	.70	.404	.498
	Erkek	452	3.17	.68		
Değişime Açıklık (Toplam)	Kadın	594	3.63	.70	-.395	.693
	Erkek	452	3.64	.71		

Tablo 31 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin değişime açıklığı ($p=.027$; $t=1.610$) ve müdürlerin değişime açıklığı ($p=.008$; $t=1.428$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin, öğretmenlerin değişime açıklığına ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=4.12$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=3.92$) kıyasla daha fazladır. Kadın öğretmenlerin müdürlerin değişime açıklığına ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=3.74$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=3.34$) kıyasla daha fazladır. Cinsiyet değişkeninin, okulların değişim baskısı ($p=.498$; $t=.404$) alt boyutunda anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.001$; $t=-.395$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları, Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri, Okul Etkililiği ve Okulların Değişime Açıklığı Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına, anlam yaratma yeterliklerine, okul etkililiğine ve okulların değişime açıklığına yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin

homojen olup olmadığını ortaya koymak için Levene testi uygulanmıştır. Verilerin homojen dağılım gösterdiği ($p>.05$) belirlendikten sonra t testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Branş	N	\bar{X}	ss	t	P
İş Birlikli Yönetim Tarzı	Sınıf	370	3.98	.99	2.872	.004**
	Branş	676	3.79	1.07		
Otoriter Yönetim Tarzı	Sınıf	370	2.25	.89	-2.766	.006**
	Branş	676	2.41	.93		
İlgisiz Yönetim Tarzı	Sınıf	370	2.06	.97	-1.211	.226
	Branş	676	2.13	.95		
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Sınıf	370	2.18	1.04	-1.707	.088
	Branş	676	2.30	1.07		

Tablo 32 incelendiğinde, branş değişkenine göre iş birlikli yönetim tarzı ($p=.004$; $t=2.872$) ve otoriter yönetim tarzı ($p=.006$; $t=-2.766$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin iş birlikli yönetim tarzına ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=3.98$) branş öğretmenlerine ($\bar{X}=3.79$) kıyasla daha fazladır. Branş öğretmenlerinin okul yöneticilerinin otoriter yönetim tarzına ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=2.41$) sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=2.25$) kıyasla daha fazladır. Branş değişkeninin, ilgisiz yönetim tarzı ($p=.226$; $t=-1.211$) ve karşı koyucu yönetim tarzı ($p=.088$; $t=-1.707$) alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Branş	N	\bar{X}	ss	t	P
Etkili İletişim	Sınıf	370	3.97	.98	1.596	.111
	Branş	676	3.87	1.00		
Değişime Uyum	Sınıf	370	3.78	1.04	1.506	.132
	Branş	676	3.67	1.05		
Kriz Yönetimi	Sınıf	370	3.76	1.05	1.464	.143
	Branş	676	3.66	1.07		
Bilişsel Süreçler	Sınıf	370	3.82	1.02	1.299	.194
	Branş	676	3.74	1.05		
Anlam Yaratma Yeterlikleri (Toplam)	Sınıf	370	3.84	.98	1.506	.132
	Branş	676	3.74	1.00		

Tablo 33 incelendiğinde, branş değişkenine göre öğretmen algılarında etkili iletişim ($p=.111$; $t=1.596$), değişime uyum ($p=.132$; $t=1.506$), kriz yönetimi ($p=.143$; $t=1.464$) ve bilişsel süreçler ($p=.194$; $t=1.299$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.001$; $t=1.506$) branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Branş Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Branş	N	\bar{X}	ss	t	P
Okul Etkililiği	Sınıf	370	3.77	.85	3.564	.000**
	Branş	676	3.56	.93		

Tablo 34 incelendiğinde, branş değişkenine göre okul etkililiğinde ($p=.000$; $t=3.564$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=3.77$) branş öğretmenlerine ($\bar{X}=3.56$) kıyasla daha fazladır.

Öğretmenlerin okulların değişime açıklığına yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Branş Değişkenine Göre Okulların Değişime Açıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Branş	N	\bar{X}	ss	t	P
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	Sınıf	370	4.10	.97	2.126	.034**
	Branş	676	3.97	1.05		
Müdürlerin Değişime Açıklığı	Sınıf	370	3.58	.60	1.612	.107
	Branş	676	3.52	.64		
Okul Çevresinin Değişim Baskısı	Sınıf	370	3.23	.68	1.531	.126
	Branş	676	3.16	.70		
Değişime Açıklık (Toplam)	Sınıf	370	3.69	.67	2.021	.044**
	Branş	676	3.60	.72		

Tablo 35 incelendiğinde, branş değişkenine göre öğretmenlerin değişime açıklığı ($p=.034$; $t=2.126$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlerin değişime açıklığına ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=4.10$) branş öğretmenlerine ($\bar{X}=3.97$) kıyasla daha fazladır. Branş değişkeninin, müdürlerin değişime açıklığı ($p=.107$; $t=1.612$) ve okulların değişim baskısı ($p=.126$; $t=1.531$) alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.001$; $t=2.021$) branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, değişime açıklığına ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=3.69$) branş öğretmenlerine ($\bar{X}=3.60$) kıyasla daha fazladır.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları, Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri, Okul Etkililiği ve Okulların Değişime Açıklığı Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına, anlam yaratma yeterliklerine, okul etkililiğine ve okulların değişime açıklığına yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin homojen olup olmadığını ortaya koymak için Levene testi

uygulanmıştır. Verilerin homojen dağılım gösterdiği ($p>.05$) belirlendikten sonra t testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	t	P
İş Birlikli Yönetim Tarzı	Lisans	854	3.87	1.03	.938	.192
	Lisansüstü	192	3.79	1.09		
Otoriter Yönetim Tarzı	Lisans	854	2.33	.89	-1.532	.047**
	Lisansüstü	192	2.44	.98		
İlgisiz Yönetim Tarzı	Lisans	854	2.08	.95	-1.205	.168
	Lisansüstü	192	2.18	.99		
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Lisans	854	2.23	1.05	-1.244	.350
	Lisansüstü	192	2.34	1.10		

Tablo 36'da, eğitim durumu değişkenine göre otoriter yönetim tarzı ($p=.047$; $t=-1.532$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin okul yöneticilerinin otoriter yönetim tarzına ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=2.44$) lisans eğitimi alan öğretmenlere ($\bar{X}=2.33$) kıyasla daha fazladır. Eğitim durumu değişkeninin, iş birlikli yönetim tarzı ($p=.192$; $t=.938$), ilgisiz yönetim tarzı ($p=.168$; $t=-1.205$) ve karşı koyucu yönetim tarzı ($p=.350$; $t=-1.244$) alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	t	P
Etkili İletişim	Lisans	854	3.92	.99	1.373	.105
	Lisansüstü	192	3.82	1.05		
Değişime Uyum	Lisans	854	3.74	1.03	1.182	.049**
	Lisansüstü	192	3.62	1.10		
Kriz Yönetimi	Lisans	854	3.70	1.06	.556	.183
	Lisansüstü	192	3.65	1.11		
Bilişsel Süreçler	Lisans	854	3.78	1.03	.603	.088
	Lisansüstü	192	3.73	1.08		
Anlam Yaratma Yeterlikleri (Toplam)	Lisans	854	3.79	.98	.955	.340
	Lisansüstü	192	3.71	1.04		

Tablo 37 incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre değişime uyum ($p=.049$; $t=1.182$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Lisans eğitimi alan öğretmenlerin değişime uyuma ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=3.74$) lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ($\bar{X}=3.62$) kıyasla daha fazladır. Eğitim durumu değişkenine göre etkili iletişim ($p=.105$; $t=1.373$), kriz yönetimi ($p=.183$; $t=.556$) ve bilişsel süreçler ($p=.088$; $t=.603$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.001$; $t=.955$) eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	t	P
Okul Etkililiği	Lisans	854	3.62	.90	-.005	.173
	Lisansüstü	192	3.64	.97		

Tablo 38'de, eğitim durumu değişkenine göre okul etkililiğinde ($p=.173$; $t=-.005$) anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okulların değişime açıklığına yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okulların Değişime Açıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	t	P
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	Lisans	854	4.03	1.01	1.305	.068
	Lisansüstü	192	3.93	1.08		
Müdürlerin Değişime Açıklığı	Lisans	854	3.54	.62	.314	.082
	Lisansüstü	192	3.52	.68		
Okul Çevresinin Değişim Baskısı	Lisans	854	3.19	.68	.703	.042**
	Lisansüstü	192	3.14	.75		
Değişime Açıklık (Toplam)	Lisans	854	3.64	.69	.895	.372
	Lisansüstü	192	3.59	.76		

Tablo 39 incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre öğretmen algılarında okulların değişim baskısı ($p=.042$; $t=.703$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Lisans eğitimi alan öğretmenlerin, okulların değişim baskısına ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=3.19$) lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ($\bar{X}=3.14$) kıyasla daha fazladır. Eğitim durumu değişkeninin, öğretmenlerin değişime açıklığı ($p=.068$; $t=1.305$) ve müdürlerin değişime açıklığı ($p=.082$; $t=.314$) alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.001$; $t=.895$) eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları, Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri, Okul Etkililiği ve Okulların Değişime Açıklığı Algılarının Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin homojen olup olmadığını ortaya koymak için Levene testi uygulanmıştır. Verilerin homojen dağılım gösterdiği ($p>.05$) belirlendikten sonra tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Tek Yönlü Anova

Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	P	Fark (Tukey)
İş Birlikli Yönetim Tarzı	1-5 yıl	97	3.77	1.03	2.737	.028**	(4-5)
	6-10 yıl	245	3.80	1.03			
	11-15 yıl	281	3.85	1.03			
	16-20 yıl	195	3.76	1.12			
	21 yıl ve üzeri	228	4.05	1.01			
Otoriter Yönetim Tarzı	1-5 yıl	97	2.41	1.00	2.679	.031**	(2-5)
	6-10 yıl	245	2.46	.89			
	11-15 yıl	281	2.34	.92			
	16-20 yıl	195	2.39	.94			
	21 yıl ve üzeri	228	2.20	.87			
İlgisiz Yönetim Tarzı	1-5 yıl	97	2.23	1.00	2.960	.019**	(4-5)
	6-10 yıl	245	2.16	.96			
	11-15 yıl	281	2.11	.92			
	16-20 yıl	195	2.19	1.04			
	21 yıl ve üzeri	228	1.93	.88			
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	1-5 yıl	97	2.43	1.11	3.483	.008**	(1-5) (2-5)
	6-10 yıl	245	2.34	1.07			
	11-15 yıl	281	2.27	1.06			
	16-20 yıl	195	2.31	1.08			
	21 yıl ve üzeri	228	2.04	1.00			

Tablo 40 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre iş birlikli yönetim tarzı ($F=2.737$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=4.05$) 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=3.76$) yüksektir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin iş birlikli yönetim tarzını daha fazla benimsedikleri ifade edilebilir. Otoriter yönetim tarzı ($F=2.679$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=2.46$) 21 yıl ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=2.20$) yüksektir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin otoriter yönetim tarzını daha fazla

benimsedikleri ifade edilebilir. İlgisiz yönetim tarzı ($F=2.960$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=2.19$) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=1.93$) yüksektir. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin ilgisiz yönetim tarzını daha fazla benimsedikleri ifade edilebilir. Karşı koyucu yönetim tarzı ($F=3.483$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 1-5 yıl, 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=2.43$) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=2.34$) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=2.04$) yüksektir. 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin karşı koyucu yönetim tarzını daha fazla benimsedikleri ifade edilebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin homojen olup olmadığını ortaya koymak için Levene testi uygulanmıştır. Verilerin homojen dağılım gösterdiği ($p>.05$) belirlendikten sonra tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	P	Fark (Tukey)
Etkili İletişim	1-5 yıl	97	3.78	1.02	3.409	.009**	(1-5) (3-5) (4-5)
	6-10 yıl	245	3.87	.96			
	11-15 yıl	281	3.86	.97			
	16-20 yıl	195	3.82	1.06			
	21 yıl ve üzeri	228	4.11	.99			
	1-5 yıl	97	3.63	.99			

Değişime Uyum	6-10 yıl	245	3.66	1.01	3.140	.014**	(2-5)
	11-15 yıl	281	3.64	1.06			(3-5)
	16-20 yıl	195	3.65	1.11			
	21 yıl ve üzeri	228	3.93	1.03			
Kriz Yönetimi	1-5 yıl	97	3.65	1.08	3.135	.014**	(2-5)
	6-10 yıl	245	3.63	1.02			(3-5)
	11-15 yıl	281	3.64	1.05			(4-5)
	16-20 yıl	195	3.62	1.11			
Bilişsel Süreçler	21 yıl ve üzeri	228	3.91	1.06	3.032	.017**	(4-5)
	1-5 yıl	97	3.71	1.07			
	6-10 yıl	245	3.74	.99			
	11-15 yıl	281	3.73	1.02			
Anlam Yaratma Yeterlikleri (Toplam)	16-20 yıl	195	3.65	1.08	3.382	.009**	(4-5)
	21 yıl ve üzeri	228	3.97	1.05			
	1-5 yıl	97	3.70	.99			
	6-10 yıl	245	3.74	.94			(2-5)
(Toplam)	11-15 yıl	281	3.73	.98	3.382	.009**	(3-5)
	16-20 yıl	195	3.69	1.05			(4-5)
	21 yıl ve üzeri	228	3.98	.99			

Tablo 41 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre öğretmen algılarında etkili iletişim ($F=3.409$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 1-5 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=4.11$), 1-5 yıl ($\bar{X}=3.78$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3.86$), 16-20 yıl ($\bar{X}=3.82$) kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksektir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerini daha fazla kullandıkları ifade edilebilir. Değişime uyum ($F=3.140$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 6-10 yıl, 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 21 yıl ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3.93$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3.66$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3.64$) kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksektir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin değişime uyum becerilerini daha fazla kullandıkları ifade edilebilir. Kriz yönetimi ($F=3.135$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları (\bar{X}

=3.91), 6-10 yıl (\bar{X} =3.63), 11-15 yıl (\bar{X} =3.64), 16-20 yıl (\bar{X} =3.62) kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksektir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerini daha fazla kullandıkları ifade edilebilir. Bilişsel süreçler ($F=3.032$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları (\bar{X} =3.97) 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından (\bar{X} =3.65) yüksektir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin bilişsel süreçler becerilerini daha fazla kullandıkları ifade edilebilir. Ölçek toplamında kıdem değişkenine göre ($F=3.382$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 21 yıl ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları (\bar{X} =3.98), 6-10 yıl (\bar{X} =3.74), 11-15 yıl (\bar{X} =3.73), 16-20 yıl (\bar{X} =3.69) kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksektir.

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin homojen olup olmadığını ortaya koymak için Levene testi uygulanmıştır. Verilerin homojen dağılım gösterdiği ($p>.05$) belirlendikten sonra tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

Kıdem Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	P	Fark (Tukey)
Okul Etkililiği Toplam	1-5 yıl	97	3.54	.88	4.922	.001**	(2-5)
	6-10 yıl	245	3.48	.90			
	11-15 yıl	281	3.64	.90			
	16-20 yıl	195	3.64	.89			
	21 yıl ve üzeri	228	3.84	.93			

Tablo 42’de, kıdem değişkenine göre öğretmen algılarında okul etkililiğinde ($F=4.922$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3.84$) 6-10 kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=3.48$) yüksektir. 21 yıl ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre okulların daha fazla etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin okulların değişime açıklığına ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin homojen olup olmadığını ortaya koymak için Levene testi uygulanmıştır. Verilerin homojen dağılım göstermediği ($p<.05$) belirlendikten sonra tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Veriler homojen dağılım göstermediğinden Tamhane’s T2 testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

Kıdem Değişkenine Göre Okulların Değişime Açıklığına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	P	Fark (Tamhane’s T2)
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	1-5 yıl	97	3.99	1.08	3.916	.004**	(2-5) (3-5) (4-5)
	6-10 yıl	245	3.89	1.09			
	11-15 yıl	281	3.99	1.00			
	16-20 yıl	195	3.96	1.01			
	21 yıl ve üzeri	228	4.24	.92			
Müdürlerin Değişime Açıklığı	1-5 yıl	97	3.49	.63	2.811	.024**	(2-5)
	6-10 yıl	245	3.47	.65			
	11-15 yıl	281	3.55	.60			
	16-20 yıl	195	3.51	.64			
	21 yıl ve üzeri	228	3.65	.62			
Okul Çevresinin Değişim Baskısı	1-5 yıl	97	3.16	.66	3.438	.008**	(2-5) (4-5)
	6-10 yıl	245	3.11	.70			
	11-15 yıl	281	3.20	.70			
	16-20 yıl	195	3.10	.67			
	21 yıl ve üzeri	228	3.31	.68			
Okulların Değişime Açıklığı (Toplam)	1-5 yıl	97	3.60	.73	4.153	.002**	(2-5) (4-5)
	6-10 yıl	245	3.54	.73			
	11-15 yıl	281	3.63	.69			
	16-20 yıl	195	3.58	.71			
	21 yıl ve üzeri	228	3.79	.65			

Tablo 43 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin değişime açıklığında ($F=3.916$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=4.24$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3.89$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3.99$), 16-20 yıl ($\bar{X}=3.96$) kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksektir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin değişime daha açık oldukları ifade edilebilir. Müdürlerin değişime açıklığı ($F=2.811$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3.65$) 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=3.47$) yüksektir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin değişime daha açık oldukları ifade edilebilir. Okulların değişim baskısı ($F=3.438$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 6-10 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3.31$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3.11$), 16-20 yıl ($\bar{X}=3.10$) kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksektir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre değişime açıklık bağlamında okulların değişim baskısının daha fazla olduğu söylenebilir. Ölçek toplamında kıdem değişkenine göre ($F=4.153$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 6-10 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 21 yıl ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3.79$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3.54$), 16-20 yıl ($\bar{X}=3.58$) kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksektir.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları, Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri, Okul Etkilliliği ve Okulların Değişime Açıklığı Algılarının Okul Kademesi Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin homojen olup olmadığını ortaya koymak için Levene testi uygulanmıştır. Verilerin homojen dağılım gösterdiği ($p>.05$) belirlendikten sonra tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44

Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişkenler	Okul Kademesi	N	\bar{X}	ss	F	P	Fark (Tukey)
İş Birlikli Yönetim Tarzı	İlkokul	413	3.98	.98	5.042	.007**	(1-2)
	Ortaokul	288	3.73	1.05			
	Lise	345	3.83	1.10			
Otoriter Yönetim Tarzı	İlkokul	413	2.25	.88	4.739	.009**	(1-2)
	Ortaokul	288	2.45	.95			
	Lise	345	2.40	.91			
İlgisiz Yönetim Tarzı	İlkokul	413	2.04	.95	2.786	.062	-
	Ortaokul	288	2.21	.99			
	Lise	345	2.09	.94			
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	İlkokul	413	2.19	1.04	2.307	.100	-
	Ortaokul	288	2.37	1.05			
	Lise	345	2.24	1.10			

Tablo 44 incelendiğinde, okul kademesi değişkenine göre öğretmen algılarında iş birlikli yönetim tarzı ($F=5.042$, $p<.05$) ve otoriter yönetim tarzı ($F=4.739$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre iş birlikli yönetim tarzı ve otoriter yönetim tarzı alt boyutlarında anlamlı farklılığın ilkokul ve ortaokul arasında olduğu belirlenmiştir. İş birlikli yönetim tarzı alt boyutunda ilkokulda ($\bar{X}=3.98$) görevli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ortaokulda ($\bar{X}=3.73$) görevli öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksektir. Öğretmenlerin algılarına göre ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin daha fazla iş birlikli yönetim tarzını benimsedikleri ifade

edilebilir. Otoriter yönetim tarzı alt boyutunda ortaokulda ($\bar{X}=2.45$) görevli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ilkokulda ($\bar{X}=2.25$) görevli öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksektir. Öğretmenlerin algılarına göre ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin daha fazla otoriter yönetim tarzını benimsedikleri ifade edilebilir. İlgisiz yönetim tarzı ($F=2.786$, $p<.05$) ve karşı koyucu yönetim tarzı ($F=2.307$, $p<.05$) alt boyutlarında okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin homojen olup olmadığını ortaya koymak için Levene testi uygulanmıştır. Verilerin homojen dağılım gösterdiği ($p>.05$) belirlendikten sonra tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45

Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişkenler	Okul Kademesi	N	\bar{X}	ss	F	P	Fark (Tukey)
Etkili İletişim	İlkokul	413	3.95	.98	2.771	.063	-
	Ortaokul	288	3.79	1.02			
	Lise	345	3.94	.99			
Değişime Uyum	İlkokul	413	3.76	1.03	2.493	.083	-
	Ortaokul	288	3.59	1.04			
	Lise	345	3.75	1.07			
Kriz Yönetimi	İlkokul	413	3.75	1.05	2.785	.062	-
	Ortaokul	288	3.57	1.04			
	Lise	345	3.73	1.10			
Bilişsel Süreçler	İlkokul	413	3.81	1.02	1.603	.202	-
	Ortaokul	288	3.68	.99			
Anlam Yaratma Yeterlikleri (Toplam)	Lise	345	3.80	1.09	2.434	.088	-
	İlkokul	413	3.82	.97			
	Ortaokul	288	3.67	.96			
	Lise	345	3.81	1.03			

Tablo 45 incelendiğinde, okul kademesi değişkenine göre etkili iletişim ($F=2.771$, $p>.05$), değişime uyum ($F=2.493$, $p>.05$), kriz yönetimi ($F=2.785$, $p>.05$), bilişsel süreçler

($F=1.603$, $p>.05$) alt boyutlarında ve ölçek toplamında ($F=2.434$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin homojen olup olmadığını ortaya koymak için Levene testi uygulanmıştır. Verilerin homojen dağılım göstermediği ($p<.05$) belirlendikten sonra tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Veriler homojen dağılım göstermediğinden Tamhane's T2 testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişkenler	Okul Kademesi	N	\bar{X}	ss	F	P	Fark (Tamhane's T2)
Okul Etkililiği (Toplam)	İlkokul	413	3.76	.84	16.498	.000**	(1-2)
	Ortaokul	288	3.38	.96			(2-3)
	Lise	345	3.70	.90			

Tablo 46 incelendiğinde, okul kademesi değişkenine göre okul etkililiği toplam puanında ($F=16.498$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre okul etkililiğinde anlamlı farklılığın ortaokul ile ilkokul ve lise arasında olduğu belirlenmiştir. Okul etkililiği toplam puanına göre ilkokulda ($\bar{X}=3.76$) görevli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ortaokulda ($\bar{X}=3.38$) görevli öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksektir. Öğretmenlerin algılarına göre ilkokulda okul etkililiğinin ortaokula göre daha fazla olduğu ifade edilebilir. Okul etkililiği toplam puanına göre lisede ($\bar{X}=3.70$) görevli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ortaokulda ($\bar{X}=3.38$) görevli öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksektir. Öğretmenlerin algılarına göre okul etkililiğinin lisede ortaokula göre daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin okulların değişime açıklığına ilişkin algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç

doğrultusunda verilerin homojen olup olmadığını ortaya koymak için Levene testi uygulanmıştır. Verilerin homojen dağılım göstermediği ($p<.05$) belirlendikten sonra tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Veriler homojen dağılım göstermediğinden Tamhane's T2 testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47

Okul Kademesi Değişkenine Göre Okulların Değişime Açıklığına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişkenler	Okul Kademesi	N	\bar{X}	ss	F	P	Fark (Tamhane's T2)
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	İlkokul	413	4.11	.96	3.288	.038**	(1-2)
	Ortaokul	288	3.91	1.09			
	Lise	345	3.99	1.03			
Müdürlerin Değişime Açıklığı	İlkokul	413	3.59	.59	4.668	.010**	(1-2)
	Ortaokul	288	3.45	.68			
	Lise	345	3.57	.61			
Okul Çevresinin Değişim Baskısı	İlkokul	413	3.23	.67	4.000	.019**	(1-2)
	Ortaokul	288	3.09	.71			
	Lise	345	3.20	.70			
Okulların Değişime Açıklığı (Toplam)	İlkokul	413	3.70	.66	4.538	.011**	(1-2)
	Ortaokul	288	3.53	.77			
	Lise	345	3.64	.69			

Tablo 47 incelendiğinde, okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin değişime açıklığı ($F=3.288$, $p<.05$), müdürlerin değişime açıklığı ($F=4.668$, $p<.05$) ve okulların değişim baskısı ($F=4.000$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre alt boyutlarda anlamlı farklılığın ilkokul ve ortaokul arasında olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlarda ilkokulda görevli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=4.11$, $\bar{X}=3.59$, $\bar{X}=3.23$) ortaokulda görevli öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=3.91$, $\bar{X}=3.45$, $\bar{X}=3.09$) yüksektir. Öğretmenlerin algılarına göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul öğretmenlerine göre öğretmenleri ve müdürleri değişime daha açık gördükleri ifade edilebilir. Ayrıca değişime açıklık bağlamında okulların değişim baskısının ilkokullarda daha fazla olduğu söylenebilir. Ölçek toplamında ($F=4.538$, $p<.05$) okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık

oluştugu görülmektedir. Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın ilkökul ve ortaokul arasında olduğu belirlenmiştir. İlkokulda görevli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3.70$), ortaokulda görevli öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=3.53$) yüksektir.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları, Okul Etkililiği, Okulların Değişime Açıklığı ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon katsayılarına ilişkin mutlak değer olarak .00 ile .30 arasındaki değerler düşük, .30 ile .70 arasındaki değerler orta ve .70 ile 1.00 arasındaki değerler yüksek ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 48

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Okul Etkililiği
İş Birlikli Yönetim Tarzı	.65**
Otoriter Yönetim Tarzı	-.52**
İlgisiz Yönetim Tarzı	-.50**
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.50**

n=1046, ** p< 0.01

Tablo 48'de, öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. İş birlikli yönetim tarzı ($r=.65$) ile okul etkililiği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, otoriter yönetim tarzı ($r=-.52$), ilgisiz yönetim tarzı ($r=-.50$), karşı koyucu yönetim tarzı ($r=-.50$) ile okul etkililiği arasında orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş birlikli yönetim boyutundaki algı düzeyleri arttıkça okul etkililiği algı düzeylerinin artacağını,

otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutlarındaki algı düzeyleri arttıkça okul etkililiği algı düzeylerinin azalacağını belirtmek mümkündür.

Tablo 49

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Anlam Yaratma Yeterlikleri Algılarına İlişkin Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Etkili İletişim	Değişime Uyum	Kriz Yönetimi	Bilişsel Süreçler
İş Birlikli Yönetim Tarzı	.86**	.82**	.78**	.80**
Otoriter Yönetim Tarzı	-.66**	-.59**	-.57**	-.59**
İlgisiz Yönetim Tarzı	-.68**	-.66**	-.64**	-.66**
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.68**	-.67**	-.63**	-.65**

n=1046, ** p< 0.01

Tablo 49 incelendiğinde, okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile anlam yaratma yeterlikleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. İş birlikli yönetim tarzı ile etkili iletişim ($r=.86$), değişime uyum ($r=.82$), kriz yönetimi ($r=.78$), bilişsel süreçler ($r=.80$) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde, otoriter yönetim tarzı ile etkili iletişim ($r=-.66$), değişime uyum ($r=-.59$), kriz yönetimi ($r=-.57$), bilişsel süreçler ($r=-.59$) arasında orta düzeyde ve negatif yönde, ilgisiz yönetim tarzı ile etkili iletişim ($r=-.68$), değişime uyum ($r=-.66$), kriz yönetimi ($r=-.64$), bilişsel süreçler ($r=-.66$) arasında orta düzeyde ve negatif yönde, karşı koyucu yönetim tarzı ile etkili iletişim ($r=-.68$), değişime uyum ($r=-.67$), kriz yönetimi ($r=-.63$), bilişsel süreçler ($r=-.65$) arasında orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, iş birlikli yönetim boyutundaki algı düzeyleri arttıkça okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin artacağını, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutlarındaki algı düzeyleri arttıkça okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin azalacağını ifade etmek mümkündür.

Tablo 50

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Okulların Değişime Açıklığı Algılarına İlişkin Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	Müdürlerin Değişime Açıklığı	Okul Çevresinin Değişim Baskısı
İş Birlikli Yönetim Tarzı	.64**	.68**	.60**
Otoriter Yönetim Tarzı	-.50**	-.55**	-.49**
İlgisiz Yönetim Tarzı	-.55**	-.60**	-.52**
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.50**	-.58**	-.52**

n=1046, ** p< 0.01

Tablo 50 incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile okulların değişime açıklığı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. İş birlikli yönetim tarzı ile öğretmenlerin değişime açıklığı ($r=.64$), müdürlerin değişime açıklığı ($r=.68$), okul çevresinin değişim baskısı ($r=.60$) arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin değişime açıklığı ($r=-.50$), müdürlerin değişime açıklığı ($r=-.55$), okul çevresinin değişim baskısı ($r=-.49$) arasında orta düzeyde ve negatif yönde, ilgisiz yönetim tarzı ile öğretmenlerin değişime açıklığı ($r=-.55$), müdürlerin değişime açıklığı ($r=-.60$), okul çevresinin değişim baskısı ($r=-.52$) arasında orta düzeyde ve negatif yönde, karşı koyucu yönetim tarzı ile öğretmenlerin değişime açıklığı ($r=-.50$), müdürlerin değişime açıklığı ($r=-.58$), okul çevresinin değişim baskısı ($r=-.52$) arasında orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, iş birlikli yönetim boyutundaki algı düzeyleri arttıkça okulların değişime açıklığına ilişkin algı düzeylerinin artacağını, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutlarındaki algı düzeyleri arttıkça okulların değişime açıklığına ilişkin algı düzeylerinin azalacağını ileri sürmek mümkündür.

Tablo 51

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri ile Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Okul Etkililiği
Etkili İletişim	.62**
Değişime Uyum	.63**
Kriz Yönetimi	.60**
Bilişsel Süreçler	.63**
Anlam Yaratma Yeterlikleri (Toplam)	.66**

n=1046, ** p< 0.01

Tablo 51’de, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Etkili iletişim ($r=.62$), değişime uyum ($r=.63$), kriz yönetimi ($r=.60$), bilişsel süreçler ($r=.63$) ile okul etkililiği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etkili iletişim, değişime uyum, kriz yönetimi ve bilişsel süreçler boyutundaki algı düzeyleri arttıkça okul etkililiği algı düzeylerinin artacağını belirtmek mümkündür.

Tablo 52

Öğretmenlerin Okulların Değişime Açıklığı ile Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Okul Etkililiği
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	.67**
Müdürlerin Değişime Açıklığı	.64**
Okul Çevresinin Değişim Baskısı	.55**
Değişime Açıklık (Toplam)	.71**

n=1046, ** p< 0.01

Tablo 52 incelendiğinde, okulların değişime açıklığı ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değişime açıklığı ($r=.67$), müdürlerin değişime açıklığı ($r=.64$), okul çevresinin değişim baskısı ($r=.55$) ile okul etkililiği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okulların

değişime açıklığı alt boyutlarındaki algı düzeyleri arttıkça okul etkililiği algı düzeylerinin artacağını belirtmek mümkündür.

Tablo 53

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri ile Okulların Değişime Açıklığı Algılarına İlişkin Korelasyon Katsayıları

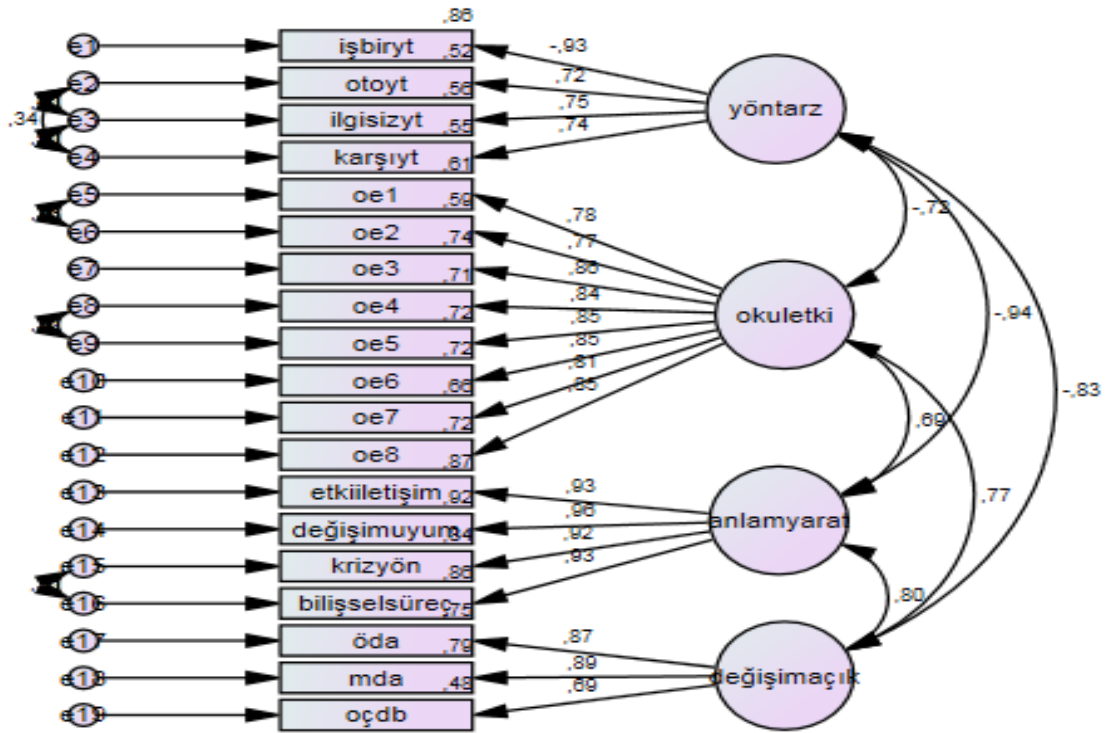
Değişkenler	Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	Müdürlerin Değişime Açıklığı	Okul Çevresinin Değişim Baskısı
Etkili İletişim	.62**	.67**	.60**
Değişime Uyum	.64**	.67**	.58**
Kriz Yönetimi	.66**	.65**	.57**
Bilişsel Süreçler	.67**	.67**	.57**
Anlam Yaratma Yeterlikleri (Toplam)	.68**	.70**	.61**

n=1046, ** p< 0.01

Tablo 53 incelendiğinde, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ile okulların değişime açıklığı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Etkili iletişim ile öğretmenlerin değişime açıklığı ($r=.62$), müdürlerin değişime açıklığı ($r=.67$), okul çevresinin değişim baskısı ($r=.60$), arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, değişime uyum ile öğretmenlerin değişime açıklığı ($r=.64$), müdürlerin değişime açıklığı ($r=.67$), okul çevresinin değişim baskısı ($r=.58$), arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, kriz yönetimi ile öğretmenlerin değişime açıklığı ($r=.66$), müdürlerin değişime açıklığı ($r=.65$), okul çevresinin değişim baskısı ($r=.57$), arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, bilişsel süreçler ile öğretmenlerin değişime açıklığı ($r=.67$), müdürlerin değişime açıklığı ($r=.67$), okul çevresinin değişim baskısı ($r=.57$), arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, etkili iletişim, değişime uyum, kriz yönetimi ve bilişsel süreçler boyutlarındaki algı düzeyleri arttıkça okulların değişime açıklığına ilişkin algı düzeylerinin artacağını ileri sürmek mümkündür.

Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Okul Etkilliliğine Etkisinde, Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında oluşturulan modelleri test etmek için ilk adımda ölçüm modeli incelenmiştir. Ölçüm modeline ilişkin analiz sonuçları Şekil 12’de verilmiştir.



CMIN=841,747; DF=140; CMIN/DF=4,584; p=,000; RMSEA=,059; CFI=,975; GFI=,936

Şekil 12. Ölçüm modeli.

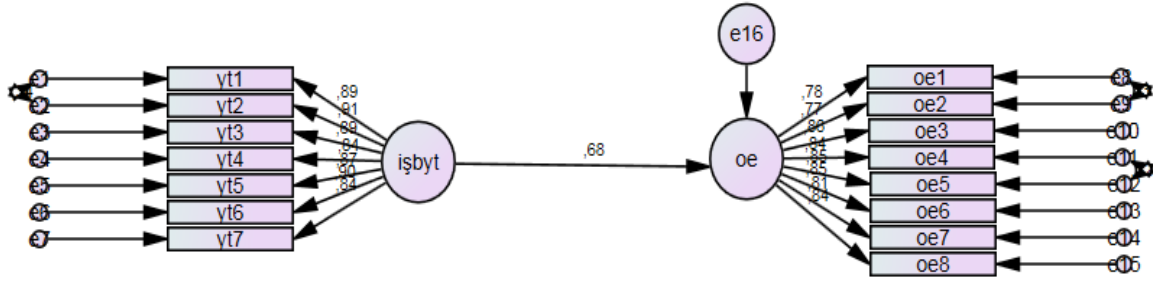
Şekil 12’de görüldüğü üzere, ki-kare değeri $\chi^2=641.747$ serbestlik derecesi ise $sd=140$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd=4.58$ elde edilmiştir. Elde edilen değerler doğrultusunda modifikasyon indeksleri incelenmiş, 2. ve 3., 3. ve 4., 5. ve 6., 8. ve 9. maddeler ile 15. ve 16. maddelerin hata kovaryansları birleştirilmiştir. Model yeniden çözümlendiğinde, modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden RMSEA= .06, SRMR=.0297, GFI=.94, AGFI=.94, CFI=.98, IFI=.97 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucunda

standardize edilmiş yol katsayılarının .69 ile .94 arasında hesaplandığı görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri ise .69 ile .96 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, ölçüm modelinin araştırma verileriyle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci adımda ise yapısal eşitlik modelleri test edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesine ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin İş Birlikli Yönetim Tarzının Okul Etkililik Düzeyini Yordamasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

İş birlikli yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisi test edilmiş ve sonuçlar Şekil 13'te gösterilmiştir.



CMIN=306,299; DF=86; CMIN/DF=3,562; p=,000; RMSEA=,050; CFI=,986; GFI=,962

Şekil 13. İş birlikli yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisini gösteren model.

Şekil 13'te, iş birlikli yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisini incelemek amacıyla oluşturulan modele ait uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=3.56$, RMSEA= .05, SRMR=.0301, GFI=.96, AGFI=.95, CFI=.99, IFI=.98).

Tablo 54

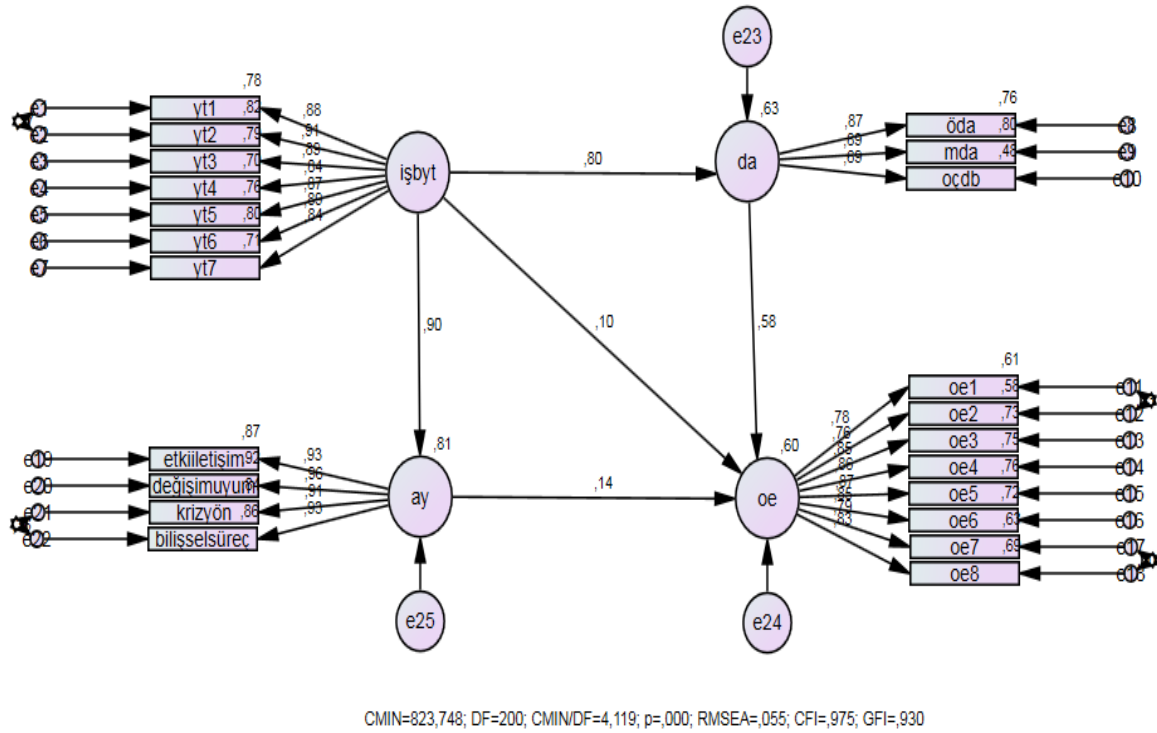
İş birlikli Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler Arasındaki İlişkiler		β	S.E.	C.R. (t)	P
Okul Etkililiği	← İş birlikli Yönetim Tarzı	.623	.028	22.083	***

Tablo 54 incelendiğinde, iş birlikli yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki doğrudan etkiyi ifade eden yolun anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre iş birlikli yönetim tarzının okul etkililiği üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, “H₁: İş birlikli yönetim tarzı, okul etkililiğini pozitif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır.” hipotezi desteklenmiştir.

Okul Yöneticilerinin İş Birlikli Yönetim Tarzının Okul Etkililiğine Etkisinde, Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin iş birlikli yönetim tarzının okul etkililiğini etkileyeceği varsayılmıştır. Okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin okul etkililiği ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Değişkenler arasındaki bu ilişkilerden yola çıkılarak okulların değişime açıklığı ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri hem bağımlı hem de aracı değişken kabul edilerek yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinin iş birlikli yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisinde okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin çoklu aracılık rolünün incelendiği modele ait uyum indeksleri Şekil 14’te verilmiştir.



Şekil 14. Yapısal eşitlik modeli.

Şekil 14 incelendiğinde, İş birlikli yönetim tarzı ile okul etkililiği arasında okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin aracılık etkisine yönelik oluşturulan yapısal eşitlik modeli sonucu elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=4.12$, RMSEA= .06, SRMR=.0383, GFI=.93, AGFI=.91, CFI=.98, IFI=.98).

Bootstrap analizi sonucunda elde edilen güven aralıkları sıfır içermemektedir. Bu durum, dolaylı etkilerin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır (Hayes, 2013; Preacher ve Hayes, 2008). Çoklu aracılık rolünün incelendiği yapısal modelde okulların değişime açıklığı ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri analize birlikte dâhil edildiğinde iş birlikli yönetim tarzının okul etkililiğini yordama gücü azalmaktadır. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında devam eden ilişki azalıyorsa kısmi aracılık etkisi olduğunu söyleyebiliriz (Baron ve Kenny, 1986). Bu durum okulların değişime açıklığı ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin iş birlikli yönetim tarzı ve okul etkililiği arasındaki ilişkide çoklu aracılık

rolünün anlamlı olduğunu göstermektedir. Modelde yer alan değişkenler arası yolların anlamlılık düzeyleri Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55

İş birlikli Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	β	S.E.	C.R. (t)	P
Değişime Açıklık ← İş birlikli Yönetim Tarzı	.38	.018	21.142	***
Anlam Yaratma ← İş birlikli Yönetim Tarzı	.87	.025	34.910	***
Okul Etkililiği ← İş birlikli Yönetim Tarzı	.38	.145	2.764	***
Okul Etkililiği ← Değişime Açıklık	1.071	.092	11.671	***
Okul Etkililiği ← Anlam Yaratma	.134	.055	2.844	***

Yol katsayılarının anlamlılık dereceleri doğrultusunda t değerinin 2.56 üzerinde olması .01 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). İş birlikli yönetim tarzı ile değişime açıklık ve anlam yaratma arasındaki yolların $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca değişime açıklık ve anlam yaratma ile okul etkililiği arasındaki yolların $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Modele ait standardize edilmiş etkiler Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56

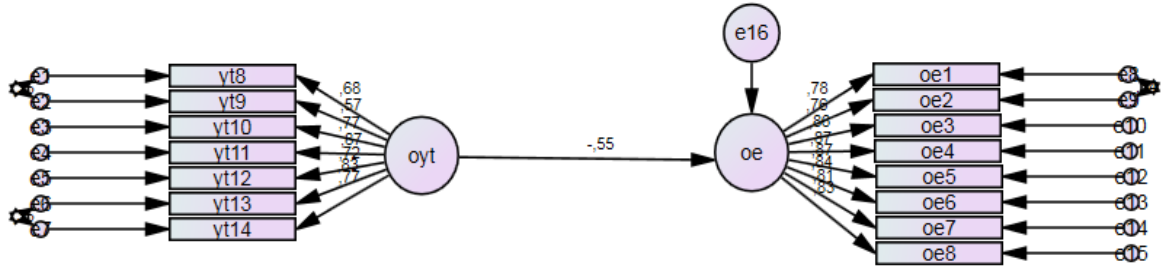
Modele Ait Standardize Edilmiş Etkiler

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Değişime Açıklık ← İş birlikli Yönetim Tarzı	.381	---	.381
Anlam Yaratma ← İş birlikli Yönetim Tarzı	.870	---	.870
Okul Etkililiği ← İş birlikli Yönetim Tarzı	.380	.525	.613
Okul Etkililiği ← Değişime Açıklık	1.071	---	1.071
Okul Etkililiği ← Anlam Yaratma	.134	---	.134

Tablo 56'da, kurgulanan modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde iş birlikli yönetim tarzının okul etkililiği üzerinde doğrudan ve değişime açıklık ile anlam yaratma aracılığıyla dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Modele ait uyum indeksi değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içinde olması modelin doğru şekilde tasarlandığını göstermektedir (Kline, 2010). İş birlikli yönetim tarzının okul etkililiği üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. İş birlikli yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki ilişkide değişime açıklığın ve anlam yaratmanın aracılık ilişkisi bulunmaktadır. İş birlikli yönetim tarzının, okul etkililiği üzerinde değişime açıklık ve anlam yaratma aracılığı ile etkisine birlikte bakılmıştır. İş birlikli yönetim tarzının, okul etkililiği üzerinde değişime açıklık ve anlam yaratma aracılığıyla olan dolaylı etkisi .525, toplam etkisi .613 olarak hesaplanmıştır. Değişime açıklığın ve anlam yaratmanın, iş birlikli yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisinde kısmi aracılık etkisinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, "H₂: İş birlikli yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolü vardır." hipotezi desteklenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Otoriter Yönetim Tarzının Okul Etkililik Düzeyini Yordamasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Otoriter yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisi test edilmiş ve sonuçlar Şekil 15'te gösterilmiştir.



CMIN=336,348; DF=86; CMIN/DF=3,911; p=,000; RMSEA=,053; CFI=,978; GFI=,958

Şekil 15. Otoriter yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisini gösteren model.

Otoriter yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisini incelemek amacıyla oluşturulan modele ait uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=3.91$, RMSEA= .05, SRMR=.0279, GFI=.96, AGFI=.94, CFI=.98, IFI=.98).

Tablo 57

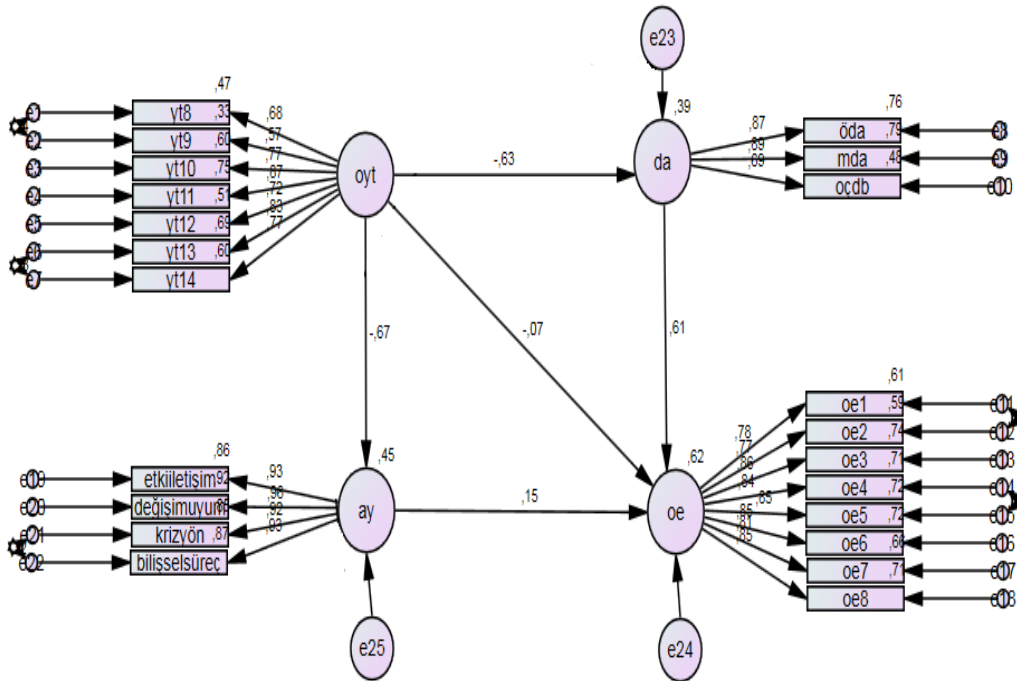
Otoriter Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	β	S.E.	C.R. (t)	P
Okul Etkililiği ← Otoriter Yönetim Tarzı	-.541	.034	-16.100	***

Tablo 57 incelendiğinde, otoriter yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki doğrudan etkiyi ifade eden yolun anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre otoriter yönetim tarzının okul etkililiği üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, “H₃: Otoriter yönetim tarzı, okul etkililiğini negatif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır.” hipotezi desteklenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Otoriter Yönetim Tarzının Okul Etkililiğine Etkisinde, Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin otoriter yönetim tarzının okul etkililiğini etkileyeceği varsayılmıştır. Okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin okul etkililiği ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Değişkenler arasındaki bu ilişkilerden yola çıkılarak okulların değişime açıklığı ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri hem bağımlı hem de aracı değişken kabul edilerek yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinin otoriter yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisinde okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin çoklu aracılık rolünün incelendiği modele ait uyum indeksleri Şekil 16'da verilmiştir.



CMIN=687,209; DF=198; CMIN/DF=3,471; p=.000; RMSEA=.049; CFI=.976; GFI=.942

Şekil 16. Yapısal eşitlik modeli.

Otoriter yönetim tarzı ile okul etkililiği arasında okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin aracılık etkisine yönelik oluşturulan yapısal

eşitlik modeli sonucu elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=3.47$, RMSEA= .05, SRMR=.0322, GFI=.94, AGFI=.93, CFI=.98, IFI=.98).

Bootstrap analizi sonucunda elde edilen güven aralıkları sıfır içermemektedir. Bu durum, dolaylı etkilerin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır (Hayes, 2013; Preacher ve Hayes, 2008). Çoklu aracılık rolünün incelendiği yapısal modelde okulların değişime açıklığı ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri analize birlikte dâhil edildiğinde otoriter yönetim tarzının okul etkililiğini yordama gücü azalmaktadır. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında devam eden ilişki azalıyorsa kısmi aracılık etkisi olduğunu söyleyebiliriz (Baron ve Kenny, 1986). Bu durum okulların değişime açıklığı ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin otoriter yönetim tarzı ve okul etkililiği arasındaki ilişkide çoklu aracılık rolünün anlamlı olduğunu göstermektedir. Modelde yer alan değişkenler arası yolların anlamlılık düzeyleri Tablo 58'de verilmiştir.

Tablo 58

Otoriter Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	β	S.E.	C.R. (t)	P
Değişime Açıklık ← Otoriter Yönetim Tarzı	-.33	.020	-16.280	***
Anlam Yaratma ← Otoriter Yönetim Tarzı	-.70	.034	-20.936	***
Okul Etkililiği ← Otoriter Yönetim Tarzı	-.72	.033	-3.183	***
Okul Etkililiği ← Değişime Açıklık	1.153	.097	11.909	***
Okul Etkililiği ← Anlam Yaratma	.146	.043	3.418	***

Yol katsayılarının anlamlılık dereceleri doğrultusunda t değerinin 2.56 üzerinde olması .01 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Otoriter yönetim tarzı ile değişime açıklık ve anlam yaratma arasındaki yolların $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca değişime açıklık ve anlam yaratma ile okul

etkililiği arasındaki yolların $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Modele ait standardize edilmiş etkiler Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59

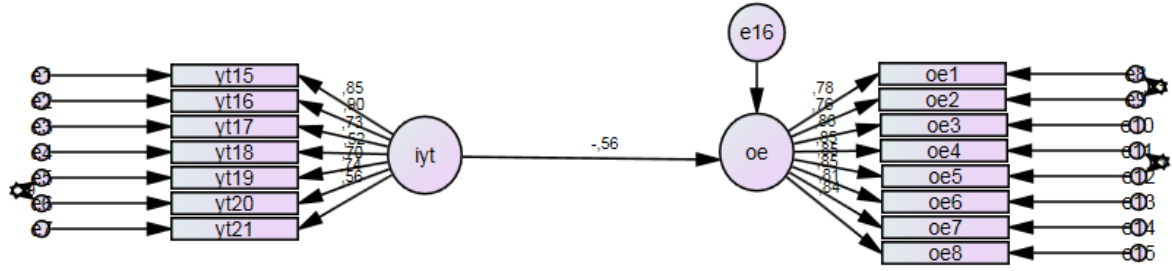
Modele Ait Standardize Edilmiş Etkiler

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Değişime Açıklık ← Otoriter Yönetim Tarzı	-.327	---	-.327
Anlam Yaratma ← Otoriter Yönetim Tarzı	-.704	---	-.704
Okul Etkililiği ← Otoriter Yönetim Tarzı	-.720	-.479	-.551
Okul Etkililiği ← Değişime Açıklık	1.153	---	1.153
Okul Etkililiği ← Anlam Yaratma	.146	---	.146

Tablo 59'da, kurgulanan modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde otoriter yönetim tarzının okul etkililiği üzerinde doğrudan ve değişime açıklık ile anlam yaratma aracılığıyla dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Modele ait uyum indeksi değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içinde olması modelin doğru şekilde tasarlandığını göstermektedir (Kline, 2010). Otoriter yönetim tarzının okul etkililiği üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Otoriter yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki ilişkide değişime açıklığın ve anlam yaratmanın aracılık ilişkisi bulunmaktadır. Otoriter yönetim tarzının, okul etkililiği üzerinde değişime açıklık ve anlam yaratma aracılığı ile etkisine birlikte bakılmıştır. Otoriter yönetim tarzının, okul etkililiği üzerinde değişime açıklık ve anlam yaratma aracılığıyla olan dolaylı etkisi -.479, toplam etkisi -.551 olarak hesaplanmıştır. Değişime açıklığın ve anlam yaratmanın, otoriter yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisinde kısmi aracılık etkisinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, "H₄: Otoriter yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolü vardır." hipotezi desteklenmiştir.

Okul Yöneticilerinin İlgisiz Yönetim Tarzının Okul Etkililik Düzeyini Yordamasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

İlgisiz yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisi test edilmiş ve sonuçlar Şekil 17'de gösterilmiştir.



CMIN=300,575; DF=86; CMIN/DF=3,495; p=.000; RMSEA=.049; CFI=.981; GFI=.963

Şekil 17. İlgisiz yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisini gösteren model.

İlgisiz yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisini incelemek amacıyla oluşturulan modele ait uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=3.50$, RMSEA= .05, SRMR=.0362, GFI=.96, AGFI=.95, CFI=.98, IFI=.98).

Tablo 60

İlgisiz Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Analiz Sonuçları

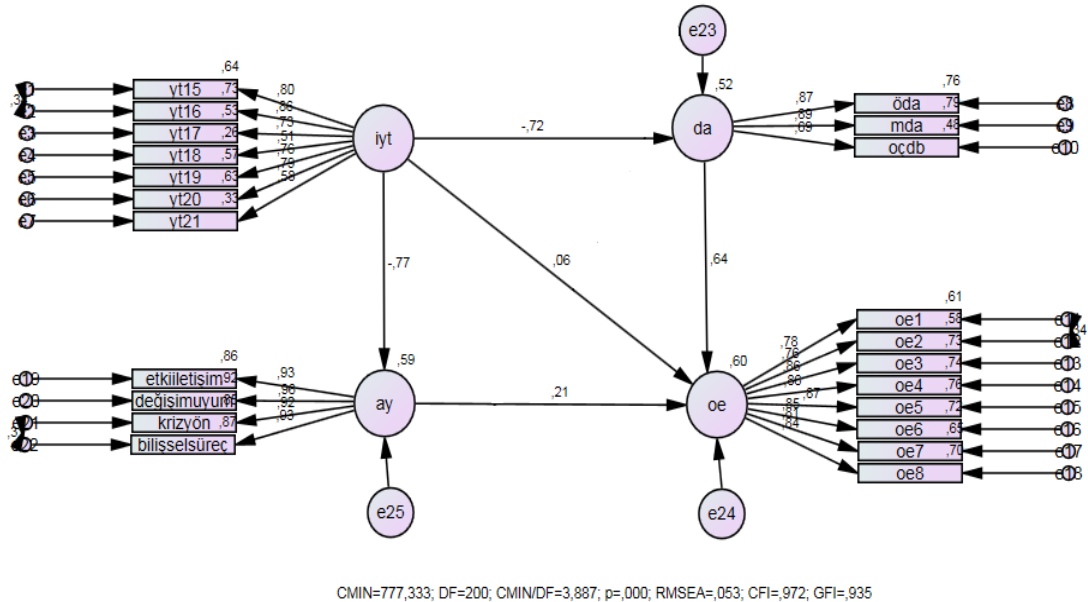
Değişkenler Arasındaki İlişkiler	β	S.E.	C.R. (t)	P
Okul Etkililiği ← İlgisiz Yönetim Tarzı	-.681	.049	-13.968	***

Tablo 60 incelendiğinde, ilgisiz yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki doğrudan etkiyi ifade eden yolun anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre ilgisiz yönetim tarzının okul

etkililiği üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla “H₅: İlgisiz yönetim tarzı, okul etkililiğini negatif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır.” hipotezi desteklenmiştir.

Okul Yöneticilerinin İlgisiz Yönetim Tarzının Okul Etkililiğine Etkisinde, Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin ilgisiz yönetim tarzının okul etkililiğini etkileyeceği varsayılmıştır. Okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin okul etkililiği ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Değişkenler arasındaki bu ilişkilerden yola çıkılarak okulların değişime açıklığı ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri hem bağımlı hem de aracı değişken kabul edilerek yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinin ilgisiz yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisinde okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin çoklu aracılık rolünün incelendiği modele ait uyum indeksleri Şekil 18’de verilmiştir.



Şekil 18. Yapısal eşitlik modeli.

İlgisiz yönetim tarzı ile okul etkililiği arasında okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin aracılık etkisine yönelik oluşturulan yapısal eşitlik modeli sonucu elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=3.89$, RMSEA= .05, SRMR=.0322, GFI=.94, AGFI=.92, CFI=.97, IFI=.97).

Bootstrap analizi sonucunda elde edilen güven aralıkları sıfır içermemektedir. Bu durum, dolaylı etkilerin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır (Hayes, 2013; Preacher ve Hayes, 2008). Çoklu aracılık rolünün incelendiği yapısal modelde okulların değişime açıklığı ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri analize birlikte dâhil edildiğinde ilgisiz yönetim tarzının okul etkililiğini yordama gücü azalmaktadır. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında devam eden ilişki azalıyorsa kısmi aracılık etkisi olduğunu söyleyebiliriz (Baron ve Kenny, 1986). Bu durum okulların değişime açıklığı ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin ilgisiz yönetim tarzı ve okul etkililiği arasındaki ilişkide çoklu aracılık rolünün anlamlı olduğunu göstermektedir. Modelde yer alan değişkenler arası yolların anlamlılık düzeyleri Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61

İlgisiz Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	β	S.E.	C.R. (t)	P
Değişime Açıklık ← İlgisiz Yönetim Tarzı	-.45	.030	-15.066	***
Anlam Yaratma ← İlgisiz Yönetim Tarzı	-.97	.054	-18.009	***
Okul Etkililiği ← İlgisiz Yönetim Tarzı	-.74	.050	-6.960	***
Okul Etkililiği ← Değişime Açıklık	1.207	.101	11.980	***
Okul Etkililiği ← Anlam Yaratma	.200	.045	4.441	***

Yol katsayılarının anlamlılık dereceleri doğrultusunda t değerinin 2.56 üzerinde olması .01 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). İlgisiz

yönetim tarzı ile değişime açıklık ve anlam yaratma arasındaki yolların $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca değişime açıklık ve anlam yaratma ile okul etkililiği arasındaki yolların $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Modele ait standardize edilmiş etkiler Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62

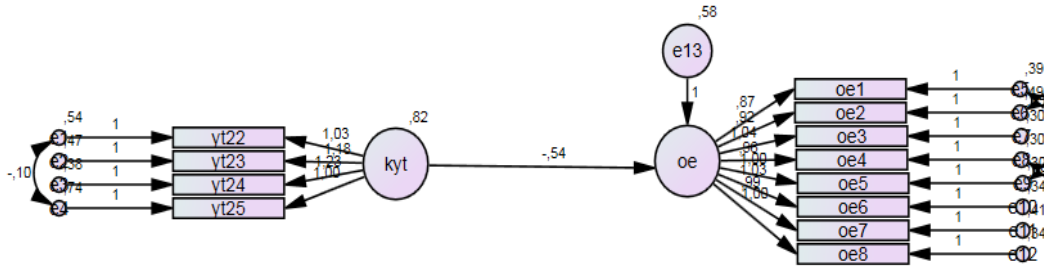
Modele Ait Standardize Edilmiş Etkiler

Değişkenler Arasındaki İlişkiler		Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Değişime Açıklık	← İlgisiz Yönetim Tarzı	-.453	---	-.453
Anlam Yaratma	← İlgisiz Yönetim Tarzı	-.969	---	-.969
Okul Etkililiği	← İlgisiz Yönetim Tarzı	-.74	-.740	-.666
Okul Etkililiği	← Değişime Açıklık	1.207	---	1.207
Okul Etkililiği	← Anlam Yaratma	.200	---	.200

Tablo 62’de, kurgulanan modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde ilgisiz yönetim tarzının okul etkililiği üzerinde doğrudan ve değişime açıklık ile anlam yaratma aracılığıyla dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Modele ait uyum indeksi değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içinde olması modelin doğru şekilde tasarlandığını göstermektedir (Kline, 2010). İlgisiz yönetim tarzının okul etkililiği üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. İlgisiz yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki ilişkide değişime açıklığın ve anlam yaratmanın aracılık ilişkisi bulunmaktadır. İlgisiz yönetim tarzının, okul etkililiği üzerinde değişime açıklık ve anlam yaratma aracılığı ile etkisine birlikte bakılmıştır. İlgisiz yönetim tarzının, okul etkililiği üzerinde değişime açıklık ve anlam yaratma aracılığıyla olan dolaylı etkisi $-.740$, toplam etkisi $-.666$ olarak hesaplanmıştır. Değişime açıklığın ve anlam yaratmanın, ilgisiz yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisinde kısmi aracılık etkisinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, “ H_6 : İlgisiz yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolü vardır.” hipotezi desteklenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Karşı Koyucu Yönetim Tarzının Okul Etkililik Düzeyini Yordamasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Karşı koyucu yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisi test edilmiş ve sonuçlar Şekil 19'da gösterilmiştir.



CMIN=240,510; DF=50; CMIN/DF=4,810; p=,000; RMSEA=,060; CFI=,980; GFI=,963

Şekil 19. Karşı koyucu yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisini gösteren model.

Karşı koyucu yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisini incelemek amacıyla oluşturulan modele ait uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=4.81$, RMSEA= .06, SRMR=.0295, GFI=.96, AGFI=.94, CFI=.98, IFI=.98).

Tablo 63

Karşı Koyucu Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Analiz Sonuçları

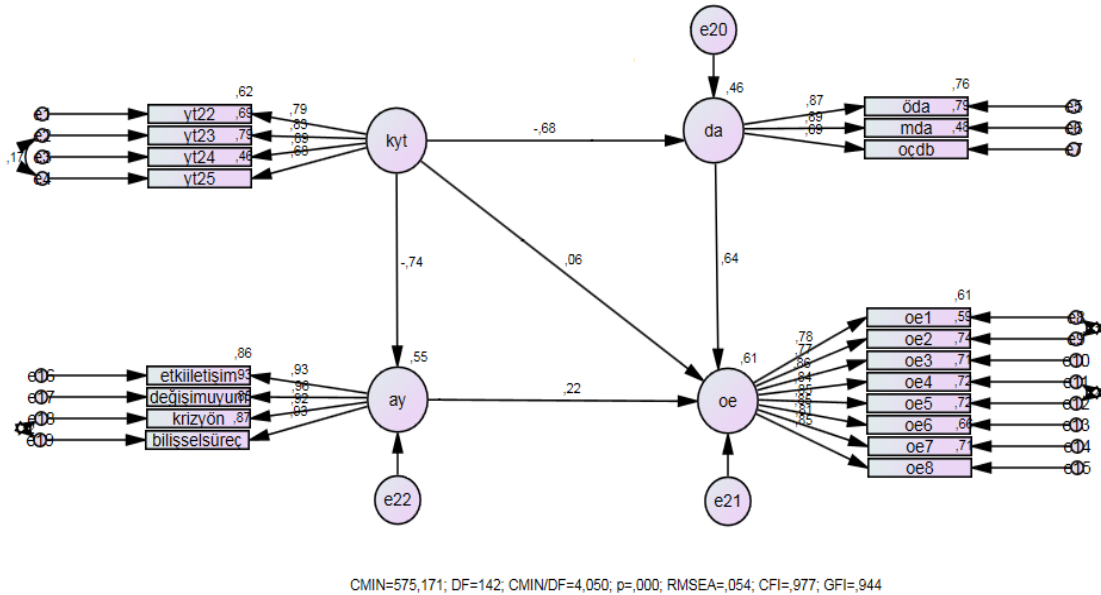
Değişkenler Arasındaki İlişkiler	β	S.E.	C.R. (t)	P
Okul Etkililiği ← Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.536	.035	-15.260	***

Tablo 63 incelendiğinde, karşı koyucu yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki doğrudan etkiyi ifade eden yolun anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre karşı koyucu yönetim tarzının okul etkililiği üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Dolayısıyla, “H₇: Karşı koyucu yönetim tarzı, okul etkililiğini negatif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır.” hipotezi desteklenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Karşı Koyucu Yönetim Tarzının Okul Etkililiğine Etkisinde, Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin karşı koyucu yönetim tarzının okul etkililiğini etkileyeceği varsayılmıştır. Okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin okul etkililiği ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Değişkenler arasındaki bu ilişkilerden yola çıkılarak okulların değişime açıklığı ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri hem bağımlı hem de aracı değişken kabul edilerek yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinin karşı koyucu yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisinde okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin çoklu aracılık rolünün incelendiği modele ait uyum indeksleri Şekil 20’de verilmiştir.



Şekil 20. Yapısal eşitlik modeli.

Karşı koyucu yönetim tarzı ile okul etkililiği arasında okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin aracılık etkisine yönelik oluşturulan yapısal eşitlik modeli sonucu elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=4.05$, RMSEA= .05, SRMR=.0334, GFI=.94, AGFI=.93, CFI=.98, IFI=.97).

Bootstrap analizi sonucunda elde edilen güven aralıkları sıfır içermemektedir. Bu durum, dolaylı etkilerin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır (Hayes, 2013; Preacher ve Hayes, 2008). Çoklu aracılık rolünün incelendiği yapısal modelde okulların değişime açıklığı ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri analize birlikte dâhil edildiğinde karşı koyucu yönetim tarzının okul etkililiğini yordama gücü azalmaktadır. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında devam eden ilişki azalıyorsa kısmi aracılık etkisi olduğunu söyleyebiliriz (Baron ve Kenny, 1986). Bu durum okulların değişime açıklığı ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin karşı koyucu yönetim tarzı ve okul etkililiği arasındaki ilişkide çoklu aracılık rolünün anlamlı olduğunu göstermektedir. Modelde yer alan değişkenler arası yolların anlamlılık düzeyleri Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64

Karşı Koyucu Yönetim Tarzının Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Okulların Değişime Açıklığının ve Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliklerinin Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	β	S.E.	C.R. (t)	P
Değişime Açıklık ← Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.38	.024	-15.986	***
Anlam Yaratma ← Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.84	.041	-20.439	***
Okul Etkililiği ← Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.27	.041	-3.598	***
Okul Etkililiği ← Değişime Açıklık	1.210	.098	12.331	***
Okul Etkililiği ← Anlam Yaratma	.210	.045	4.632	***

Yol katsayılarının anlamlılık dereceleri doğrultusunda t değerinin 2.56 üzerinde olması .01 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Karşı

koyucu yönetim tarzı ile değişime açıklık ve anlam yaratma arasındaki yolların $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca değişime açıklık ve anlam yaratma ile okul etkililiği arasındaki yolların $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Modele ait standardize edilmiş etkiler Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65

Modele Ait Standardize Edilmiş Etkiler

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Değişime Açıklık ← Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.382	---	-.382
Anlam Yaratma ← Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.843	---	-.843
Okul Etkililiği ← Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.266	-.640	-.573
Okul Etkililiği ← Değişime Açıklık	1.210	---	1.210
Okul Etkililiği ← Anlam Yaratma	.210	---	.210

Tablo 65'te, kurgulanan modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde karşı koyucu yönetim tarzının okul etkililiği üzerinde doğrudan ve değişime açıklık ile anlam yaratma aracılığıyla dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Modele ait uyum indeksi değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içinde olması modelin doğru şekilde tasarlandığını göstermektedir (Kline, 2010). Karşı koyucu yönetim tarzının okul etkililiği üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Karşı koyucu yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki ilişkide değişime açıklığın ve anlam yaratmanın aracılık ilişkisi bulunmaktadır. Karşı koyucu yönetim tarzının, okul etkililiği üzerinde değişime açıklık ve anlam yaratma aracılığı ile etkisine birlikte bakılmıştır. Karşı koyucu yönetim tarzının, okul etkililiği üzerinde değişime açıklık ve anlam yaratma aracılığıyla olan dolaylı etkisi -.640, toplam etkisi -.573 olarak hesaplanmıştır. Değişime açıklığın ve anlam yaratmanın, karşı koyucu yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki etkisinde kısmi aracılık etkisinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, "H₈: Karşı koyucu yönetim tarzı ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolü vardır." hipotezi desteklenmiştir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırma problemleri sırasına göre alanyazında yer alan bulgular ile karşılaştırılmış, kuramsal temel bağlamında tartışılmış, yorumlanmış ve araştırma sonuçlarına ilişkin önerilere yer verilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle araştırma değişkenlerine yönelik betimsel bulgulara yönelik sonuç ve tartışma sunulmuştur. Sonrasında değişkenlere yönelik algıların cinsiyet, branş, kıdem, eğitim durumu ve okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara ait sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir. Daha sonra değişkenler arasındaki ilişkilere ve yapısal eşitlik modeline ait bulgulara yönelik bulgulara ait sonuç ve tartışma sunulmuştur. Son olarak araştırma bulguları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde, “Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine, okul etkililiğine ve okulların değişime açıklığına ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin yönetim tarzlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yönetim tarzlarının alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları; “İş birlikli Yönetim Tarzı” alt boyutunda yüksek düzeyde, “Otoriter Yönetim Tarzı”, “İlgisiz Yönetim Tarzı” ve “Karşı Koyucu Yönetim Tarzı” alt boyutlarında düşük düzeydedir. Buna göre, okul yöneticilerinin en fazla iş birlikli yönetim tarzını ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile ilgili yapılan araştırmalar öğretmenlerin iş birlikli yönetim tarzına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur (Fırat, 2013; Nadeem, 2012; Yağ, 2019). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iş birlikli yönetim tarzına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olması, okul yöneticilerinin öğretmenler ile iş birliği içinde hareket ettikleri, okul içinde alınan kararlara öğretmenlerin katılımının sağlandığı şeklinde yorumlanabilir. Eğitim öğretim sürecinde öğretmenleri ve öğrencileri doğrudan ilgilendiren kararların alınmasında demokratik bir tutum sergilenmesi, öğretmenlerin duygu ve

düşüncelerine önem verilmesi onların iş birliğine yönelik algılarının artmasına katkı sağlayabilir. Okulda zaman zaman problemler ile karşılaşmaktadır. Bu durum eğitimde bazı aksaklıkların yaşanmasına zemin hazırlayabilir. Yaşanan problemlerin olumsuz etkilerini minimize etmek veya ortadan kaldırmak amacıyla problemlere ortak akıl yoluyla çözüm üretmek sürecin daha kolay bir şekilde yürütülmesinde etkili olabilir. Çözüm önerilerini ifade eden öğretmenlerin alınan kararları tatbik etmeleri daha kolay olabilir. Öğretmenlerin iş birlikli yönetim tarzına ilişkin algılarının yüksek olması, okul yöneticilerinin sorunlar karşısında çözümü öğretmenler ile birlikte üretmeye çalışmasından kaynaklanabilir. Okul yöneticilerinin, eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumlulukları yerine getirirken öğretmenleri hedefler doğrultusunda harekete geçirmeleri ve onları güdülemeleri gerekmektedir. Okul yöneticilerinin ödül güçlerini etkin olarak kullanmaları, yapılan işlerin takdir edilmesi öğretmenlerin motivasyonları açısından fayda sağlayabilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenler ile etkili iletişim kurmaları ve güvene dayalı bir iklim oluşturmaları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin yöneticilerine karşı güven duymaları süreç içindeki iş birliğini olumlu yönde etkileyebilir. Eğitim örgütlerinde başarının ve yöneticiler ile öğretmenler arasındaki sağlıklı iletişimin sağlanması açısından güven önemli bir unsurdur. Moran ve Hoy (2000) okullarda yaşanan problemlerin çözümünde güvenin önemli bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Güven okuldaki işlemlerin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi açısından önemlidir (Spillane ve Thompson, 1997).

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarına ilişkin algılarının düşük olmasında, okul yöneticilerine eğitim yönetimi bağlamında verilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin ya da online eğitimlerin etkili olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte son yıllarda eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim oranında artışın olması ve Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasındaki iş birliği kapsamında yöneticilere kontenjan açılması okul yöneticilerinin bu tür yönetim tarzlarını sergilememelerinde etkili olabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde “Etkili İletişim”, “Değişime Açıklık”, “Kriz Yönetimi” ve “Bilişsel Süreçler” alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının yüksek olması, öğretmenler ile okul yöneticileri arasında etkili biçimde iletişim kurulduğu, okul yöneticilerinin öğretmenleri dikkatli şekilde dinledikleri, eğitim öğretim sürecinde alınan kararların nedenlerinin açıklandığı, okul yöneticilerinin içten ve samimi davrandıkları, yöneticilerin öğretmenleri cesaretlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Kelly (1982) eğitim yöneticilerinin etkili iletişim becerilerinin okul çalışanlarının duygu ve düşüncelerinin anlaşılması ve bu doğrultuda hareket edilmesi açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Okul çalışanları arasındaki iletişimin açık ve anlaşılır olması okuldaki eşgüdümün sağlanmasına katkı sağlamaktadır (Hellriegel ve Slocum, 1980). Okul yöneticileri amaçlar doğrultusunda öğretmenleri, öğrencileri, velileri harekete geçirmeli, onları motive etmeli, çıktılarını değerlendirmelidir. Söz konusu durumların gerçekleştirilmesinde etkili iletişim önemli bir unsurdur (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Okul yöneticilerinin etkili kararlar almalarında, değerlendirmeleri doğru biçimde yapmalarında, değişime uyum sağlamalarında, olumlu bir okul iklimi oluşturmalarında iletişim becerilerinin de rol oynadığı ileri sürülebilir.

Okul müdürlerinin değişen durumlara uyum sağlamaları, değişimin okul üyeleri üzerinde ne gibi etkiler oluşturabileceğini tahmin etmeleri, değişimin sağlayacağı faydaların herkes tarafından anlaşılmasını sağlamaları, risk almaktan çekinmemeleri, kriz durumlarına ilişkin çözümler üretmeleri gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir. Hopkins vd. (1997), yaptıkları araştırmada, başarılı okulların değişimi başlatabilme kapasitelerinin, düşük düzeyde başarı sergileyen okullara göre daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla anlam yaratma yeterlikleri gelişmiş olan okul yöneticilerinin varlığı okulların

etkililiği ve hedeflerine ulaşma düzeyleri noktasında katkı sağlaması beklenebilir. Değişim kapasitesi yüksek olan okullarda ise ilgili paydaşlar değişimi, iletişim ağlarını etkili kullanarak gerçekleştirebilir. Ayrıca, öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının yüksek olması, okul yöneticilerinin olaylar arasında ilişki kurmasından, karmaşık olaylar karşısında ne yapılması gerektiğini bilmesinden, ipuçlarından hareketle olayları anlamlandırmasından ve karmaşık durumlara ilişkin yaratıcı fikirler ortaya koymasından kaynaklanabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okul etkililiği ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin etkililiğe yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur (Akan, 2007; Ayık, 2007; Atcioğlu ve Köse, 2018; Çevrik, 2022; Çiftçi, 2019; Dalbudak ve Özgenel, 2022; Elekoğlu, 2021; Ermeydan, 2019; Gökçe ve Kahraman, 2010; Namlı, 2017; Şenel ve Buluç, 2016; Teddlie vd., 1989; Tepe, 2018; Yalçın, 2019; Yüner ve Özdemir, 2020). Okul etkililiğine yönelik algı düzeylerinin yüksek olması, okulların hedeflerini gerçekleştirme noktasında başarılı oldukları, okullarda kaliteli ürünlerin ortaya çıktığı, eğitim öğretim sürecinde yaşanan problemlerin etkili bir biçimde çözüldüğü, mevcut kaynakların başarılı olarak kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir. Etkililik açısından birden fazla unsurun eş güdümünden söz etmek mümkündür. Eğitim sürecinde, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin iş birliği içinde amaçlar doğrultusunda hareket etmeleri okulların etkililiği açısından önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin okulların etkililiğine yönelik algılarının yüksek olmasında bu unsurların önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca yapılan araştırmada verilerin merkez ilçelerden toplanmış olması da sonucu etkilemiş olabilir. Sosyo ekonomik ve eğitim düzeyi daha yüksek ailelerin yer alması öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Böylece okulların hedeflerine ulaşmaları ve daha etkili okullar olarak algılanmaları mümkün olabilir. Ailelerin eğitim seviyelerinin yüksek olması öğrencilerinin eğitimleri ile daha ilgili olmaları açısından önemlidir. Okulların hedeflerini gerçekleştirmeleri bağlamında ailelerin öğrencilerine destekleyici tutum sergilemeleri, bu doğrultuda

öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaları ve okul ile iş birliği içinde olmaları okulların etkililik düzeylerini artırabilir. Bununla birlikte Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü istatistiki verileri doğrultusunda merkez ilçelerde yer alan okulların başarı sıralamalarının üstlerde yer alması bu bulguları destekler niteliktedir.

Okul etkililiği bağlamında yapılan araştırmalar, okullarda kaliteli hizmetlerin sunulması, okullardaki problemlerin çözümündeki başarı, bilgi paylaşımının etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi ile ilgili uygulamaların yeterli olduğunu ortaya koymuştur (Baş-Collins, 2002; Beştepe, 2002; Cotton, 1995; Çubukçu ve Girmen, 2006; Levine ve Lezotte, 1990). Zigarelli (1996) yaptığı araştırmada okullara ilişkin etkililiğin yüksek düzeyde algılandığı sonucuna ulaşmıştır. Etkili okul değişkenlerini yapısal olarak ortaya koymuş ve her bir yapının etkisi öğrenci başarısı üzerinde test edilmiştir. Etkili okullara yönelik yüksek nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanması, eğitim sürecinde katılıma önem verilmesi, okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergilemesi, okulda iş birlikli ve destekleyici bir iklimin oluşturulması, eğitim öğretim sürecinde ilgili paydaşların etkin katılımının sağlanması, etkililiğin artırılması açısından önemli unsurlar olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin okulların değişime açıklığına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okulların değişime açıklığının alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde, “Öğretmenlerin Değişime Açıklığı” ile “Müdürlerin Değişime Açıklığı” alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının yüksek düzeyde, “Okul Çevresinin Değişim Baskısı” alt boyutuna yönelik öğretmen algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Değişime açıklığa ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ve müdürlerin değişime açıklığına yönelik algıların yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (Aslan, Beycioğlu ve Konan, 2008; Blau ve Peled, 2012; Canlı vd., 2015; Çağlar, 2013; Er, 2013; Klecker ve Loadman, 1999; Sağır, 2010; Zorlu, 2017). Öğretmenlerin, kendilerinin ve okul müdürlerinin değişime açıklığına ilişkin algılarının yüksek olması, öğretmenlerin değişim konusunda istekli olmaları, yenilikçi fikirlere karşı açık olmaları, köklü değişimlerin kolay benimsendiği, eğitim öğretim sürecindeki yeniliklere sıcak

bakıldığı, değişime yönelik girişimlerin memnuniyetle karşılandığı şeklinde yorumlanabilir. Okul çevresinin değişim baskısı alt boyutuna yönelik öğretmen algılarının daha düşük çıkmasında velilerin değişim ile ilgili isteklerinin yeterli görülmemesi etkili olabilir. Bu bağlamda okul aile iş birliği faaliyetlerinin etkin biçimde yürütülmemesi, velilerin ilgili toplantılara katılım sağlamaması ve eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili önerilerde bulunmadıkları ifade edilebilir. Bu durumda okul yöneticilerine ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Eğitim öğretim sürecine aile katılımının sağlanmasının öğrencilerin gelişimleri açısından önemli olduğu ilgili ailelere aktarılmalıdır. İletişim kanalları kullanılarak gerekli mesajlar paylaşılmalıdır. Böylece ailelerin de eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesi ve değişim sürecinde ortak hedeflerin belirlenmesi mümkün olabilir.

Hızlı değişimin yaşandığı toplumlarda ihtiyaçların karşılanması açısından eğitim örgütlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinin değişim sürecinin dışında kalmaları beklenemez. Okulların önemli hedeflerinden biri de öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarının artırılmasıdır. Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenlerin öncü olmaları gerekmektedir (Erdoğan, 2004; İnandı, Yeşil, Karatepe ve Uzun, 2015). Dolayısıyla okullardaki beklentilerin karşılanması için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değişime açık olmaları önemlidir. Fullan (1995) eğitim örgütlerinin değişim konusunda hassas olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Okul paydaşları yeniliklere karşı açık olmalı ve değişimi bir külfet olarak görmemelidir. Öğrenen örgütler bağlamında okulların görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi için okul yöneticilerine önemli roller düşmektedir. Okul yöneticilerinin değişimi başlatan ve yöneten kişiler olarak hareket etmesi, söz konusu değişimin anlaşılır biçimde ortaya konulması gerektiğini belirtmiştir. Cummings ve Worley (1997) değişime karşı direncin kırılması açısından örgüt çalışanlarının sürece dâhil edilmesi gerektiğini ve bu durumun etkili bir yöntem olacağını belirtmiştir. Değişimin her aşamasında ilgili kişilerin etkin rol alması ve değişimin nedenlerinin belirgin bir biçimde aktarılması değişim sürecinin daha hızlı ve etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla örgüt elemanları ile iletişim halinde olunması ve onların değişim süreci ile ilgili

düşüncelerinin alınması önemlidir. Dennis ve Schraeder (2008) benzer biçimde yöneticilerin değişim ajanları olarak hareket etmeleri ve değişim sürecinde açık bir tutum sergilemeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda yöneticiler örgütlerin değişime hazır olup olmadıklarına dair analizleri başarılı biçimde ortaya koymalıdır (Schneider, Brief ve Guzzo, 1996). Aslan, Beycioğlu ve Konan (2008) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin değişime açıklığının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma bulguları okul yöneticilerinin değişime açık olduklarını ortaya koymuştur. Helvacı ve Kıcıroğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada, okulların değişime açıklık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okulların değişime hazırbulunmuşlukları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okulların orta düzeyde değişime açık oldukları belirlenmiştir. Demirtaş (2012) tarafından yapılan araştırmada okulların değişime açık oldukları tespit edilmiştir. Canlı vd. (2015), yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin genellikle değişim konusunda girişimci oldukları, değişimin yararına inandıkları ortaya konulmuştur. Son yıllarda eğitim yöneticileri okulların sosyal, sanatsal ve kültürel faaliyetlerine önem vermekte bu doğrultuda girişimlerde bulunmaktadır. Okullar bu bağlamda sadece akademik başarının ön planda tutulduğu eğitim örgütleri olmaktan çıkarak, öğrencilerin bütünsel gelişimlerinin önemsendiği örgütler haline dönüşmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde, “Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine, okul etkililiğine ve okulların değişime açıklığına ilişkin algıları; cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik algılarının iş birlikli yönetim tarzı ile ilgisiz yönetim tarzı alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzlarına yönelik öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin okul

yöneticilerinin iş birlikli yönetim tarzına ilişkin algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlgisiz yönetim tarzına yönelik ise erkek öğretmen algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin eğitim öğretim sürecinde daha çok iş birliğine yönelik tutum ve davranışlar sergiledikleri, bu süreçte öğretmenlere rehberlik ettikleri ifade edilebilir. Geçmiş araştırmalar incelendiğinde, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik algıların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmüştür (İbrahim ve Al-Taneiji, 2013; Terzi ve Kurt, 2005; Olorunsola ve Olayemi, 2011; Özbaş, 2009; Saeed vd., 2011; Teyfur, 2011; Yağ, 2019). Kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin iş birlikli yönetim tarzına ilişkin algılarının yüksek çıkmasında, okul işlerinde kadın öğretmenlerin görev alma konusunda daha istekli olmaları etkili olabilir. Söz konusu durum, kadın öğretmenler arasında görev dağılımının yapılması, koordinenin sağlanması açısından yönetim ile kadın öğretmenler arasındaki iş birliğinin artmasını sağlayabilir. Anlamlı farklılık, kadın öğretmenlerin iletişime daha açık olmalarından, etkili iletişim becerilerinin gelişmiş olmasından kaynaklanabilir. Okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak erkeklerden oluşması nedeniyle erkekler arasında güç çatışmasının yaşanması iş birliği önünde engel teşkil edebilir. Diğer taraftan okul yöneticisi olma hususunda erkek öğretmenlerin daha istekli olmaları nedeniyle anlaşmazlığın yaşanması etkili olabilir. Ayrıca kadın öğretmenlerin okul dışı hayatlarındaki aile yaşantısıyla ilgili sorumluluklarından dolayı okul yöneticilerinin kadın öğretmenlere nöbet, ders programı, izin gibi konularda esneklik sağlamaları kadın öğretmenlerin okul ile ilgili işlerde sorumluluk almalarına ve okul yönetimiyle iş birliği içinde olmalarına sebep olabilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının ölçek alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Spillane vd. (2002), okul yöneticilerinin sahip olduğu değerlerin anlam yaratma konusunda etkili olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu değerler okul kültürü üzerinde etkili olmakta ve okul içinde görüş birliğinin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Anlam yaratma yeterlikleri okul yöneticilerinin bilişsel özellikleri ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla okul

yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ile ilgili tutum ve davranışları zihinsel süreçleri kapsamaktadır. Duyuşsal özellikler çok etkili olmadığından, kadın ve erkek öğretmenlerin zihinsel süreçlere yönelik değerlendirmeleri nesnel olabilir. Bu durum okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik öğretmen algılarının fark göstermemesinde rol oynayabilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulları etkili olarak gördükleri ifade edilebilir. Bu bağlamda okulların hedeflerini gerçekleştirdikleri, kaynakları etkili kullandıkları anlaşılmaktadır. Okul etkililiğine yönelik önceki araştırmalarda, öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini belirleyen çok sayıda araştırma (Abdurrezzak, 2015; Akan, 2007; Alanoğlu, 2014; Atcioğlu, 2018; Ayık, 2007; Düzgünoğlu, 2019; Kaya, 2015; Küçük, 2020; Şahin, 2011; Tarhan, 2008; Tuncel, 2013) bulunmaktadır. Mevcut araştırmanın bulguları geçmiş araştırmalarla birlikte değerlendirildiğinde, okul etkililiği algısının kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin, okulların değişime açıklığına yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin okulların değişime açıklığına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin değişme açıklık ve müdürlerin değişime açıklık alt boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Okulların değişim baskısına yönelik öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre erkek öğretmenlerin değişim konusunda kendilerini daha istekli gördüklerini belirtmek mümkündür. Erkek öğretmenlerin yeni kuralları ve köklü değişimleri daha kolay biçimde benimsedikleri ifade edilebilir. Değişim, ortaya bir belirsizliğin çıkmasına da sebep olabilir. Bu belirsizlik öğretmenler tarafından olumsuz bir durum olarak düşünülebilir. Söz konusu değişimin beraberinde aksaklıklara sebep olacağına düşünülmesi kadın öğretmenlerin değişime açıklık algılarının zayıflamasına sebep olabilir. Bu nedenle değişim sürecinin etkili biçimde

yürütülmesinde tanılama, uygulama ve değerlendirme unsurlarının başarılı olarak ortaya konulması gerekmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin değişim aktörü olarak değişim konusundaki dirence neden olabilecek etmenleri göz önünde bulundurması ve bu doğrultuda gerekli önlemleri alması gerekmektedir. Diğer taraftan kadın öğretmenler okul müdürlerinin değişime daha açık olduklarını düşünmektedir. Kadın öğretmenlerin, okul müdürlerinin değişim yönündeki önerilere daha sıcak baktıklarını düşünmek mümkündür. Ocaklı (2006), okul müdürlerinin değişime açıklık algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kadın yöneticilerin kendilerini değişim konusunda daha istekli olarak gördükleri belirlenmiştir. Demirtaş (2012) yaptığı araştırmada değişime açıklığa ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını belirlemiştir. Mevcut araştırma sonuçlarına benzer şekilde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre değişime daha açık oldukları görülmüştür. Klecker ve Loadman (1999) ile Wanberg ve Banas (2000) yaptıkları araştırmalarda değişime açıklık bağlamında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğunu belirlemiştir. Erkek öğretmenlerin değişime açık olmalarında daha fazla risk alma eğilimlerinin olması etkili olabilir. Kadınlar ise değişen durumlara karşı daha temkinli davranışlar sergileyebilir. Özetle, kadın öğretmenler değişim konusunda erkek öğretmenlere göre daha isteksiz ve durumu koruma yönünde daha güçlü bir eğilim göstermektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik algılarının iş birlikli yönetim tarzı ile otoriter yönetim tarzı alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik algılarının, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yağ (2019) otoriter yönetim tarzı alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, iş birlikli yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fırat (2013) yöneticilerin yönetim biçimlerinin branş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut

araştırmada sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin daha fazla iş birliği içinde hareket ettikleri ifade edilebilir. Bu durum ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin de sınıf öğretmeni olmalarından ve bu bağlamda daha fazla fikir alışverişi yapmalarından kaynaklanıyor olabilir. Branş öğretmenlerinin görev yaptığı okullarda çok fazla branş yer aldığından, bu tür okullarda bölüm ve alan farklılığından dolayı iş birliği noktasında bazı aksaklıklar yaşanabilir. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki paylaşım ve etkili iletişim daha samimi ilişkilerin de oluşmasına zemin hazırlayabilir. Aksi durumda ise ast üst ilişkilerinin önemsendiği, otoriter tutum ve davranışların sergilendiği okul iklimi oluşabilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin ortaya koydukları yönetim tarzları öğretmenlerin de okul yöneticilerine karşı tutum ve davranışlarını etkileyebilir.

Araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin belirsiz durumlar karşısında ortaya koyduğu tutum ve davranışların başarısı açısından tüm öğretmenlerin katılımının sağlanması, desteğinin alınması önemli bir unsurdur. Bu nedenle okul yöneticilerinin tüm öğretmenlere yönelik yaklaşımlarının benzer olması, adil davranışlar sergilemesi anlam yaratma yeterliklerine yönelik algıların farklılaşmamasının nedeni olabilir. Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri nesnel olmayı gerektiren bir süreçtir. Dolayısıyla anlam yaratma yeterliklerine ilişkin algılar kişiden kişiye farklılık göstermeyebilir.

Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları sınıf öğretmenlerinde daha güçlüdür. Önceki araştırmalar incelendiğinde, okul etkililiğine yönelik öğretmen algılarının branş değişkenine göre farklılık göstermesi (Abdurrezzak, 2015; Alamdar, 2015; Atcioğlu, 2018; Beşir, 2019; Çobanoğlu, 2008; Ermeydan, 2019; Sivri, 2019; Şahin, 2011; Tarhan, 2008) mevcut araştırmanın bulguları ile tutarlıdır. Sınıf öğretmenlerinin okullarını daha fazla etkili bulmalarında, sürekli aynı sınıfta ders veriyor olmaları etkili olabilir. Sabit bir sınıfın olması

öğretmenlerin öğrencilerini yakından tanımalarına fırsat sağlayabilir. Uzun süre birlikte vakit geçiren öğretmen ve öğrenciler arasında daha samimi ilişkiler kurulabilir. Bu durum öğretmenlerin öğrencileri ve aileleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını kolaylaştırabilir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilindiği, hazırbulunuşluk düzeylerine yönelik planlamaların yapıldığı ve bu doğrultuda etkinliklerin düzenlendiği eğitim ortamlarının daha etkili olması beklenebilir. Samimi ilişkilerin oluşturulması öğretmen ve öğrenci arasındaki engellerin ortadan kaldırılmasında, öğrencilerin rahat biçimde kendilerini ifade etmelerinde etkili olabilir. İlkokulda öğretmenler ve veliler arasında eğitim öğretim sürecinde daha fazla iş birliği kurulabilir. Bu durum okul aile iş birliğinin gelişimine katkı sağlayarak veli desteğinin artırılmasına zemin hazırlayabilir. Söz konusu durumlar hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından kolaylık sağlayabilir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin okullarını daha etkili görmelerine yol açabilir. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasındaki anlamlı farklılık, eğitim kademelerindeki beklentilerin farklılığından kaynaklanabilir. Branş öğretmenlerinin beklentilerinin yüksek olması, müfredatın daha kapsamlı ve derinlemesine ele alınması gibi sebepler okul etkililiğine yönelik algıların farklılaşmasına sebebiyet vermiş olabilir. Diğer taraftan ortaokullarda ve liselerde etkililiğin sağlanması açısından iyi bir iş birliğine ve koordinasyona ihtiyaç vardır. Sorumlulukların gerçekleştirilmesi noktasında branş öğretmenlerinin amaçlar etrafında ortak hareket etmeleri zorlaşabilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin okulların değişime açıklığına ilişkin algılarının branş değişkenine göre öğretmenlerin değişime açıklık alt boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin değişime açıklığı ve okulların değişim baskısına yönelik öğretmen algılarının branş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırma sonuçlarına benzer çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Zorlu (2017), öğretmen algılarının okulların değişime açıklık düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaştığını belirlemiştir. Kurşunoğlu (2006) yaptığı araştırmada değişime ilişkin öğretmen algılarının branş değişkenine göre farklılaştığı sonucuna

ulaşmıştır. Er (2013) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin değişime açıklığına ilişkin öğretmen algılarında branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulmamıştır. Mevcut araştırmada sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlerin değişime açıklık algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum sınıf öğretmenlerinin hitap ettikleri yaş grubunun daha küçük olması ve bu yaştaki öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek ve güdülenmelerini sağlamak amacıyla farklı yöntemlere yönelmelerinden kaynaklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde sağlam temellerin atılması açısından gelişmeleri takip etmeleri ve değişimi benimsemeleri farklılığın sebebi olabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik algılarının otoriter yönetim tarzı alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul etkililiğine yönelik öğretmen algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterdiği (Olorunsola ve Olayemi, 2011; Saeed vd., 2011; Yağ, 2019) geçmiş araştırmalarda da belirtilmektedir. İş birlikli yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yöntem tarzlarına yönelik öğretmen algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin okul yöneticilerinin, iletişim, değişim, uzmanlık, liderlik gibi becerilerine yönelik beklentileri daha yüksek olabilir. Bundan dolayı okul yöneticileri ile öğretmenler arasında zaman zaman anlaşmazlıklar yaşanabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik tutum ve davranışlarının daha etkin değerlendirildiği ifade edilebilir. Böylece okul yöneticilerinin yanlış davranışlarının eleştirildiği ileri sürülebilir. Bu durum eğitim düzeyine göre anlamlı farklılığın oluşmasına sebep olabilir. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin otoriter yönetim tarzına yönelik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim zorunlu değildir. Öğretmenler lisansüstü eğitimlerine devam ederken okul yönetimleri ile zaman zaman sorunlar yaşayabilmektedir. Özellikle sınıf öğretmenleri lisansüstü eğitim süreçlerinde herhangi bir ders gününü boşaltmadıklarından bu süreçte ciddi problemler ile karşılaşabilmektedir. Bu durum

öğretmenler ile yöneticileri karşı karşıya getirebilmektedir. Otoriter yönetim tarzına yönelik farklılık bu durumdan dolayı kaynaklanabilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre değişime uyum alt boyutunda farklılaştığını ortaya koymuştur. Etkili iletişim, kriz yönetimi ve bilişsel süreçler alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Lisans düzeyi eğitime sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin değişime uyum yeterliklerinin daha yüksek olduğunu algıladıkları görülmüştür. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lisansüstü eğitimleri boyunca yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarını incelemekte, ilgili makaleleri okumakta ve yaşanan gelişmeleri takip edebilmektedir. Bu sayede yönetim süreçlerini karşılaştırma olanağı bulabilir. Bundan dolayı lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinden değişime uyum alt boyutuna yönelik algılarının daha düşük olduğu ifade edilebilir. Spillane ve Anderson (2014) okul yöneticilerinin değişim konusunda istekli ve bilinçli davranmaları gerektiğini, değişim sürecine öğretmenlerin de katılımını sağlayarak kolektif bir öğrenme ortamının oluşturulmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu bilinçle hareket eden okul yöneticilerinin değişime uyum konusunda daha başarılı olabilir.

Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul etkililiğine yönelik öğretmen algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür (Alanoğlu, 2014; Atcioğlu, 2018; Fuller ve Clarke, 1994; Kanmaz ve Uyar, 2016; Karahasanoğlu, 2014; Kuşaksız, 2010; Küçük, 2020; Yalçın, 2019; Yılmaz, 2006). Okul hedeflerinin açık biçimde belirtilmesi ve öğretmenlerin bu hedefler doğrultusunda objektif değerlendirmeler yapmaları sonucu eğitim durumu açısından anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı düşünülebilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin okulların değişim baskısına yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin değişime açıklığı ile müdürlerin değişime açıklığı alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin değişim baskısını daha çok hissettikleri ifade edilebilir. Bu durum lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde daha yenilikçi yöntemler izlediği şeklinde yorumlanabilir. Canlı vd. (2015), okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmada, yüksek lisans mezunu yöneticiler lehine anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Urat (2016), öğretmenlerin değişime açıklığına ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaştığını bulmuştur. Zorlu (2017) yaptığı araştırmada değişime açıklığına yönelik öğretmen algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda farklı bulgulara ulaşılması verilerin toplandığı okulların bulunduğu sosyo kültürel çevrenin niteliğinden kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik algılarının tüm alt boyutlarda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın, iş birlikli yönetim ve ilgisiz yönetim tarzında 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri, otoriter yönetim tarzında 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri, karşı koyucu yönetim tarzında 1-5 yıl, 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin iş birlikli yönetim tarzına yönelik algıları yüksekken, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarına yönelik algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Kıdem beraberinde deneyimi de getirmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin kıdemi fazla olan öğretmenlere yönelik yaklaşımları daha farklı olabilir. Onların bilgi birikimlerine ve deneyimlerine saygı duyabilir. Anlamlı farklılık bu sebepten kaynaklanabilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçların olduğu belirlenmiştir (Olorunsola ve Olayemi, 2011; Saeed vd., 2011; Taş, Çelik ve Tomul, 2007; Varlı, 2015; Yılmaz, 2016).

Araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma

bulguları öğretmenlerin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının kıdem değişkenine göre ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda farklılaştığını ortaya koymuştur. Anlamlı farklılığın ölçek toplamında 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri, etkili iletişimde 1-5 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri, değişime uyumda 6-10 yıl, 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri, kriz yönetiminde 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri, bilişsel süreçlerde 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin okul yöneticilerini daha yakından tanımaları ve sağlıklı bir biçimde iletişim kurmaları etkili olabilir. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında güvene dayalı bir ilişki kurulmuş olabilir.

Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının ölçek toplamında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın ölçek toplamında 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akan, 2007; Beştepe, 2002; Cotton, 1995; Ermeydan, 2019; Fuller ve Clarke, 1994; Kaya, 2015; Levine ve Lezotte, 1990; Sivri, 2019; Şahin, 2011; Tutkan, 2019). Eğitim öğretim sürecinde hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Öğretmenlerin söz konusu değişimlere uyum sağlaması önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri, çağın gerekliliklerine uyum sağlayamamalarından kaynaklı var olan durumu yeterli görmelerinden kaynaklanabilir. Diğer taraftan yaşanan gelişmeleri takip eden, araştıran öğretmenlerin var olan gelişimin hızından dolayı okul etkililiğine yönelik algıları daha düşük çıkmış olabilir. Oral (2005) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul etkililiği algılarının kıdem değişkenine göre farklılaştığını belirlemiştir. Küçük (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul etkililiği algılarının kıdem değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okulların değişime açıklığına yönelik algılarının ölçek toplamında ve alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın ölçek toplamında 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri, öğretmenlerin değişime açıklığında 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl üzeri ile 21 yıl ve üzeri, müdürlerin değişime açıklığında 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri, okulların değişim baskısında 6-10 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir (Bentea-Corina, 2013; Demirtaş, 2012; Çalık ve Er, 2014; Hargreaves, 2005; Taşdan, 2013; Zorlu, 2017). Kıdem yılı arttıkça mesleki tükenmişlik düzeylerinde artış olabileceğinden öğretmenler var olan durumu muhafaza etme eğiliminde olabilir. Bununla birlikte mesleğe yeni başlayan genç öğretmenler değişime uyum sağlama konusunda daha istekli ve başarılı olabilir. Değişimi içselleştirmiş, değişime direnç göstermeyen öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşanan gelişmeleri takip etmeleri daha kolay olabilir. Dolayısıyla mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler gerçekleşen değişimleri yeterli görürken, mesleki kıdemi az olan öğretmenler yaşanan değişimleri yetersiz görebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik algılarının iş birlikli ve otoriter yönetim tarzı alt boyutlarında okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İlgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yöntem tarzına yönelik öğretmen algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Kahraman (2019), demokratik yönetim tarzı ve ilgisiz yönetim tarzında okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Taş, Çelik ve Tomul (2007) yöneticilerin yönetim tarzında okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğunu belirlemiştir. İbrahim ve Al-Taneiji (2013) ve Namlı (2017) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. İş birlikli yönetim tarzına yönelik öğretmen algılarının ilkokullarda ortaokullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Otoriter yönetim tarzında ise ortaokul öğretmen algılarının ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İkokullarda disiplin sorunlarının az olmasından dolayı okulda daha olumlu bir iklim olabilir.

Stresin daha az yaşanması paydaşlar arasındaki ilişkileri de olumlu etkileyebilir. İlkokullarda görevli öğretmenlerin ve yöneticilerin çoğunlukla aynı branştan olmaları fikir alışverişinin de daha çok olmasını sağlayabilir. Anlamlı farklılığın olması bu sebeplerden kaynaklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik algılarının okul kademesi değişkenine göre ölçek alt boyutlarında anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Tüm kademelerdeki öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin algılarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İlkokul ve lise öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre okullarını daha etkili algıladıkları ifade edilebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçların olduğu görülmüştür (Beşir, 2019; Küçük, 2020; Yalçın, 2019). İlkokul öğretmenlerinin okullarını ortaokul öğretmenlerine göre etkili görmesi, küçük yaştaki öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin değerli ve küçük başarıların dahi önemli görülmesinden kaynaklanabilir. Diğer taraftan lise öğrencilerinin fiziksel ve bilişsel gelişimlerinin daha üst düzeyde olması sebebi ile profesyonel ürünler ortaya çıkarabilmeleri anlamlı farklılığın oluşmasına sebep olabilir. Cheng (1996) öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde ortaya koydukları ürünlerin ve sergiledikleri performansın, okulların etkililiği üzerinde önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir. Etkili okullarda öğrencilerin olayları yorumlama ve sorunları çözme becerileri üst düzeydedir (Ayık, 2007; Şişman, 2012; Çubukçu ve Girmen, 2006).

Öğretmenlerin okulların değişime açıklığına yönelik algılarının ölçek alt boyutlarında okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın tüm alt boyutlarda ilkokul ve ortaokul arasında olduğu görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin okullarını değişime daha açık olarak algıladıkları ifade edilebilir. Kahraman

(2019) okul kademesine göre öğretmenlerin okulların değişime açıklığına ilişkin algılarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çağlar (2013) yaptığı araştırmada okul kademesine göre öğretmenlerin değişime açıklık algıları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Ortaokulda sınav baskısının yaşanması, bu doğrultuda akademik başarıya daha çok önem verilmesi ve sınav odaklı bir eğitim sürecinin yaşanması değişime açıklık önünde bir engel olabilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, “Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine, okul etkililiğine ve okulların değişime açıklığına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırmada okul yöneticilerinin yönetim tarzları, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri, okulların etkililiği ve değişime açıklığı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda bağımlı değişken olan okul etkililiği ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiş ve okul yöneticilerinin yönetim tarzları, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ve okulların değişime açıklığı ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Shaw (1981) okul yöneticilerinin eğitim sürecinde ortaya koyduğu tutum ve davranışların okulların hedeflerini gerçekleştirmeleri noktasında önemli olduğunu ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin iş birlikli yönetim tarzları okulların hedeflerini gerçekleştirme bağlamında kolaylık sağlayabilir. Öğretmenler ile birlikte hareket eden, öğretmenlerin destekçisi olduğunu söz ve davranışları ile ortaya koyan, onları cesaretlendiren okul yöneticileri okulların hedeflerine ulaşması noktasında görev yaptığı okula katkı sağlayabilir. Bu durum öğretmenlerin motive olmaları açısından önem teşkil edebilir. Motivasyonun bireyleri harekete geçiren bir güç olduğu düşünüldüğünde, kendilerini görev yaptıkları okula aday olan öğretmenlerin daha başarılı olmaları beklenen bir durumdur. İstek ve çaba başarının sağlanması açısından önemlidir. Okul yöneticilerinin iş birliğine yönelik tutumları öğretmenler açısından rol model olabilir. Bu durum öğretmenler arasında paylaşımın artmasını sağlayabilir. Birlikten kuvvet doğar düşüncesiyle hareket eden öğretmenlerin

eğitim örgütlerine daha fazla katkı sağlamaları beklenebilir. İş birliği aynı zamanda çalışanlar arasındaki iletişimi güçlendirerek olumlu bir iklimin oluşmasına ve okulda güven temelli ilişkilerin yaşanmasına zemin hazırlayabilir. Hallinger ve Heck (2010) yaptıkları araştırmada liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin okul etkililiği açısından daha iyi sonuçlar elde edeceğini ifade etmiştir. Etkili okullarda yöneticilerin öğretim lideri olarak hareket ettiklerini ve bu sayede hedeflere ulaşılabildiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmada okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile anlam yaratma yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri açısından etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Okulda otoriter, ilgisiz ya da karşı koyucu yönetim tarzlarından birini benimseyen yöneticilerin öğretmenler ile sağlıklı iletişim kurmaları mümkün olmayabilir. Bu tür durumlarda yöneticiler kendi söylediklerinin kesin doğru olduğunu düşünebilir ya da ilgisiz kalarak çevresinde söylenenlere itibar etmeyebilir. İş birlikli yönetim tarzında ise etkili iletişim söz konusudur. İş birliği karşılıklı düşüncelerin paylaşımına zemin hazırlayabilir. Bu durumda öğretmenlerin okul yöneticilerinin karmaşık durumlarda ortaya koyduğu çözüm önerilerine itibar etmeleri daha kolay olabilir. Bu durum değişim sürecinde de etkili olabilir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzları değişime karşı olan direncin kırılmasında etkili olabilir. Olayları doğru biçimde analiz eden, olaylar arasında ilişki kurabilen, karmaşık durumlar karşısında etkili çözümler üretebilen okul yöneticileri öğretmenler ile iş birliği içinde hareket ederek yönetim sürecinde çok daha etkili olabilir. Bu sayede okulların hedeflerine ulaşmasında hızlı bir biçimde yol alınabilir. Albolino vd. (2007), Weick (1995) çalışmalarında yöneticilerin anlam yaratma yeterlikleri kapsamında çevreleriyle etkileşimde bulduklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla bu tutum ve davranış ortak bir anlayışın oluşturulmasında etkilidir. Ortak hareket edebilmek anlam yaratma sürecinde önemli bir unsurdur.

Yapılan araştırmalar yöneticilerin ortaya koydukları yönetim tarzlarının örgütsel değişim açısından önemli olduğu sonucunu ortaya koymuştur (Morrison ve Milliken, 2000; Stanley vd., 2005; Wanberg ve Banas, 2000; Weiner vd., 2008). Okul yöneticileri eğitim

örgütlerinde gerekli değişimlerin gerçekleştirilmesi yönünde çaba göstermelidir. Okulda değişim konusunda öğretmenleri harekete geçirecek kişi okul yöneticisidir (Jasarevic ve Kuka, 2016). Değişim, örgütler için kaçınılmaz bir gerçektir. Okul yöneticileri değişim sürecini planlı bir biçimde başlatmalı ve öğretmenleri sürece dâhil etmelidir. Bu nedenle öğretmenler ile iletişime geçerek değişimin gerekliliği konusunda onları bilgilendirmelidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin demokratik tutumlar sergilemeleri, öğretmenlerin karar sürecine katılımlarını sağlamaları değişim sürecinin daha sağlıklı bir biçimde yürütülmesinde etkilidir (Bush ve Glover, 2003). Okul içinde güvene dayalı ilişkiler oluşturan ve etkili görev paylaşımı yapan yöneticilerin değişim konusunda başarılı olmaları beklenir (Harris, 2006). Spillane ve Anderson (2014), öğretmenlerin değişim konusunda okul yöneticileri tarafından şekillendirilerek sürece dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Balcı (2011) çevrelerine uyum sağlayan okulların etkili olabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda okulların değişime açık olmaları etkili okulların oluşturulmasında önemli bir unsur olarak görülmüştür. Öğrenen örgütlerin değişim sürecinde daha etkili olmaları mümkündür. Okullarda değişim kültürünün oluşturulması için değişimi ön planda tutan ve yeniliklere önem veren yapıların oluşturulması gerekmektedir (Kılıç vd., 2011).

Araştırmanın Dördüncü, Beşinci, Altıncı, Yedinci, Sekizinci, Dokuzuncu, Onuncu ve On Birinci Alt Problemlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, “Okul yöneticilerinin iş birlikli, otoriter, ilgisiz, karşı koyucu yönetim tarzları okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” ile “Okul yöneticilerinin iş birlikli, otoriter, ilgisiz, karşı koyucu yönetim tarzları ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulların değişime açıklılığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin birlikte aracılık rolü var mıdır?” sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının okul etkililiğini yordamasına ilişkin yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin eğitim öğretim sürecindeki yönetsel davranışları okulların etkililiği açısından önemlidir. Doğru ve destekleyici müdahalelerde

bulunan okul yöneticileri hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır (Rutherford, 1985). Okulların etkililiği açısından eğitim öğretim ile ilgili tüm öğelerin uyumlu bir şekilde bir bütün olarak hareket etmesi gerekmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bu durum okul yöneticilerinin iş birlikçi bir ortam hazırlaması ile mümkün olabilir. Burada okul yöneticilerinin ortaya koyduğu yönetim anlayışı etkilidir. Okul içerisinde korku temelli bir yaklaşımın benimsenmesi, yöneticilerin ellerinde bulunan yasal güçlerini kullanarak öğretmenleri tehdit etmesi, ödül gücü yerine cezaların ön planda tutulması öğretmenlerin motivasyonlarını düşürebilir. Bu durum onların işe yabancılaşarak görevlerini verimli biçimde yapmalarına engel olabilir. Dolayısıyla okul yöneticileri otoriter davranışlar sergilememeli, demokratik bir okul iklimi oluşturmalı, okul içinde yaşananlara karşı duyarsız kalmamalı, sorumluluk bilinci ile hareket ederek sorunların üstesinden gelebilmelidir. Bu sayede etkili okullar oluşturulabilir.

Mevcut araştırmada, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının okul etkililiğini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte mevcut araştırma okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının okul etkililiğini, okulların değişime açıklığı ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri üzerinden dolaylı olarak etkilediğini ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin yönetim tarzları okulların değişime açıklığını ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerini etkilemekte ve bu da okulların etkililiğini desteklemektedir.

Kurgulanan modellere ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde, yönetim tarzlarının okul etkililiği üzerinde doğrudan ve değişime açıklık ile anlam yaratma aracılığıyla dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Geçmiş araştırmalarda yönetim tarzlarının okul etkililiği üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karimi vd., 2011; Lileka, 2017; Ogunola vd., 2013; Parks ve Barrett, 1994; Wachira vd., 2017). Yönetim amaçlar doğrultusunda insan ve madde kaynaklarının eş güdümünü sağlama işidir. Yönetim tarzı ise yöneticilerin yönetim esnasında ortaya koyduğu tutum ve davranışlar ile ilgilidir. Amaçların gerçekleştirilmesi ise örgütlerin etkililiği açısından önemli bir göstergedir (Bratton ve Gold, 2000). Cheng (1996) yaptığı araştırmada eğitim örgütlerinin etkililiği

açısından değişimin önemli bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Eğitim örgütlerinin değişim konusunda istekli olmaları açısından yöneticilerin öncü olmaları ve ilgili kişileri değişimin gerekliliğine ikna etmeleri önemlidir. Değişim ve gelişim yeniliklerin takip edilmesi açısından gereklidir. Eğitim örgütleri, varlıklarını etkili bir biçimde devam ettirebilmek için değişimi benimsemeli ve bu doğrultuda hareket etmelidir. Değişim süreci belirsizlikleri de beraberinde getirebilir. Bu süreçte okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri de etkili olabilir. Okul yöneticilerinin durumu etkili bir biçimde analiz etmesi ve öğretmenlere anlaşılır biçimde açıklamaları yapılacak iş ve işlemlerin etkililiğini artırabilir. Coburn (2005) okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri açısından daha başarılı olabilmeleri için öğretmenler ile etkili iletişim kurmaları gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmada kurgulanan modele ilişkin bulgular doğrultusunda okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının okul etkililiği üzerinde etkisi olduğu, okulların değişime açıklığı ile okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin etkili okulların oluşturulmasında önemli birer unsur olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının okulların değişime açıklığı ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ile birlikte okulların etkililiği üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin yönetim tarzları, okul yönetiminde ortaya koydukları tutum ve davranışlar okul etkililiğini olumlu ya da olumsuz bağlamda etkilemektedir (Lileka, 2017). Cheng (1996) yaptığı araştırmada okul etkililiği açısından değişimin öneminden söz etmiştir. Okullarda değişimin yaşanması açısından okul yöneticilerinin uygun yönetim tarzlarını benimsemesi önemlidir. Öğretmenlerin değişim yönünde düşüncelerinin ortaya konulmasında, kullanılan yönetim tarzları etkili olmaktadır (Littrell vd., 1994). Okulların çevrelerinde meydana gelen gelişmeleri doğru ve etkili olarak yorumlamalarında ise anlam yaratma yeterlikleri ön plana çıkmaktadır (Gioia ve Chittipeddi, 1991). Yönetim tarzları, değişime açıklık, anlam yaratma ve okul etkililiği üzerine yapılan tüm bu araştırma sonuçları, yapılan araştırmada elde edilen bulgular ile değerlendirildiğinde etkili okullar oluşturmak için yönetim tarzlarına dikkat edilmesine ihtiyaç duyulduğu,

okulların değişim bağlamında karşılaştıkları durumları doğru biçimde yorumlamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları okulların etkililiğinde okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının, okulların değişime açıklılığının ve okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Değişimin ve anlam yaratmanın etkililik üzerindeki önemi dikkate alındığında okul yöneticilerinin bu konuda başarılı olmaları açısından uygun yönetim tarzlarını sergilemeleri gereklidir.

Öneriler

Mevcut araştırma, okul etkililiği üzerinde etkili olan yönetim tarzları, değişime açıklık ve anlam yaratma ile ilgili faktörleri ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, uygulayıcılar ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmaktadır.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine yönelik en düşük düzeyde algılanan boyutun kriz yönetimi boyutu olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin kriz durumlarında olayları etkili bir biçimde analiz etmeleri ve çözüm önerilerinden uygun olan seçenekleri belirlemeleri kriz yönetimi becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda okul yöneticileri yaşanan durumları iyi yorumlayabilmeli ve bu durumların olası sonuçlarını tahmin edebilmelidir. Dolayısıyla yöneticilerin kriz yönetimi ile ilgili öncelikle teorik bilgiye sahip olması ve sonrasında olası krizler karşısında nasıl davranılması gerektiği ile ilgili bilgileri hayata geçirmesi kriz yönetimi becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin kriz yönetimi ile ilgili yapılan araştırmaları incelemeleri, kriz yönetimi konusunda bilgisine güvendiği kişilerin desteğini alması, onların deneyimlerinden yararlanması ve sorunların çözümü noktasında olayları etkili biçimde analiz etmesi yararlı olabilir.

2. Okulların değişime açıklılığına yönelik en düşük ortalamanın okul çevresinin değişim baskısı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okullarda veli katılımının sağlanması

değişim sürecinin etkili biçimde yürütülmesini olumlu yönde etkileyebilir. Okul aile iş birliğinin kurulması ve ilgili paydaşların etkin katılımının sağlanması okul ve veli iletişiminin etkili yürütülmesini kolaylaştırabilir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin velilerin duygu ve düşüncelerine önem vermeleri, görüş ve önerilerine açık olmaları okulda değişime yol açabilir. Bu durum sayesinde değişim sürecindeki iş yükünün paylaşımı da mümkün olabilir. Bu noktada okul yöneticileri ve öğretmenler, veliler ile etkili iletişim kurarak velilerin desteğini alabilir.

3. Branş öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin daha otoriter davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Ortaokullarda ya da liselerde görevli okul yöneticilerinin öğretmenlerin karara katılımlarını sağlamaları ve bu bağlamda demokratik tutumlar sergilemeleri yöneticilere karşı oluşan olumsuz düşüncelerin değişimine zemin hazırlayabilir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile ilgili çalışmaları incelemeleri, otoriter yönetim tarzlarının öğretmenler ve okul üzerindeki olası olumsuz etkilerinin bilinmesi açısından önem teşkil edebilir. Okul yöneticilerinin yasal güçlerini bir korku aracı olarak kullanmamaları, liderlik davranışları sergileyerek ilgili kişileri hedefler doğrultusunda harekete geçirmeleri, bir öğretimsel lider olarak gelişime önem vermeleri ve gereken zemini hazırlamaları başarının yakalanmasına katkı sağlayabilir.

4. Branş öğretmenlerinin okul etkililiğine yönelik algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öncelikle hedeflerin gerçekleşme düzeylerinin nesnel biçimde belirlenmesi etkili olabilir. Öğretmenler, hedefler doğrultusunda oluşturulan derecelendirme ölçeklerini kullanarak objektif bir değerlendirme yapılabilir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin bu süreçte aktif olması, sorumluluğu üstlenmesi ve ilgili kişileri koordine etmesi işlerin başarılı biçimde yürütülmesine zemin hazırlayabilir. Hedeflerin gerçekleşmesinin önündeki engellerin belirlenmesi, sorunun tanımlanması etkililik düzeyinin artırılmasında gerekli tedbirlerin alınmasını sağlayabilir. Öğretmenlerin mesleki anlamda yetersizliklerinin olması durumunda, öğretmenler gerekli eğitimlere yönlendirilebilir. Öğrenci kaynaklı sorunlar var

ise öğrencilerin motivasyonları artırılabilir. Öğrencilerin yetenekleri keşfedilerek öğrenciler bu doğrultuda yönlendirilebilir.

5. Branş öğretmenlerinin değişime açıklık düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Değişim çok hızlı biçimde yaşanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada okul yöneticilerinin değişimin gerekliliği ve faydaları konusunda öğretmenleri bilgilendirmeleri değişime karşı direnci kırabilir. Değişim sürecine katkı sağlayan, sürece aktif katılım sağlayan öğretmenler ödüllendirilerek teşvik edilebilir. Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından il veya ilçelerde değişim konusunda ortaya konulan başarılı örnekler öğretmenler ile paylaşılarak farkındalık oluşturulabilir. Öğretmenler arasında toplantılar düzenlenerek deneyim aktarımı gerçekleştirilebilir. Bu konuda öğretmenler arasında iş birliği düzeyleri artırılabilir.

6. Lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin okul yöneticilerini daha otoriter olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu durum lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin yönetim tarzları ile ilgili bilgi düzeylerinin fazla olmasından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin yönetim tarzları hakkında bilgi sahibi olması okul yöneticilerinin ortaya koyduğu davranışları daha etkili biçimde değerlendirmelerine katkı sağlayabilir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almaları teşvik edilebilir. Bu bağlamda halihazırda Milli Eğitim Müdürlükleri ile üniversiteler arasında iş birliği yapılmaktadır. Kontenjanlar artırılarak var olan durum yaygınlaştırılabilir. Okul yöneticilerine hizmet içi eğitimler düzenlenerek yöneticilerin yönetim tarzları ve olası sonuçları hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Okul yöneticiliği yapacak olan yöneticilerin öğretmenler arasından seçilmesi; fakat eğitim yönetimi alanında eğitim alınması yöneticilerin öz değerlendirme yapmalarına da olanak sağlayabilir.

7. Araştırmada okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin iş birlikli yönetim tarzını benimsemeleri okul etkililiğine ilişkin daha olumlu algıların oluşmasına katkı sağlayabilir. İş birliğinin artırılması

açısından okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları önemlidir. Açık, anlaşılır, samimi bir iletişim ortamının sağlanması öğretmenlerin motive olmalarını sağlayabilir. Okul yöneticileri fikir alışverişinde bulunmaları için zümre öğretmenlerinin belirli zamanlarda toplantı yapmalarına zemin hazırlayabilir. İş birliği bağlamında okul yöneticilerinin adil olmaları, öğretmenlere görev dağılımında adaletli davranmaları hedeflerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırabilir.

8. Araştırmada okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile anlam yaratma yeterlikleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında iş birliğinin etkili biçimde ortaya konulması öğretmenlerin okul yöneticilerine olan güven düzeylerini artırabilir. Bu durum okul yöneticilerinin belirsiz durumlarda ortaya koyduğu düşüncelerin öğretmenler tarafından daha kolay biçimde benimsenmesini sağlayabilir. Bu durum okul yöneticilerinin kendilerini daha rahat biçimde ifade etmelerine, öğretmenleri cesaretlendirmelerine yardımcı olabilir.

9. Araştırmada okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile okulların değişime açıklığı arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okul ile ilgilenmeyen, okulda yapılanlara kayıtsız kalan, baskıcı tutum sergileyen ya da yapılacak faaliyetlere karşı çıkan okul yöneticilerinin varlığı değişimin yaşanmasına engel teşkil edebilir. Dolayısıyla yöneticilerin demokratik tutum ve davranışlar sergilemesi, karar sürecine öğretmenlerin, velilerin katılımının sağlanması değişim engellerini ortadan kaldırabilir. Bu durum uygulayıcıların görev ve sorumluluklarını daha etkili biçimde gerçekleştirmelerine katkı sağlayabilir.

10. Okul yöneticileri anlam yaratma yeterliklerini etkili biçimde kullanarak okulların hedeflerini gerçekleştirme düzeylerini artırabilir. Bu nedenle okul yöneticileri sağlıklı iletişim kurmalı, değişime uyum sağlamalı, ortaya çıkan belirsiz durumlara yönelik hızlı ve etkili çözümler üretmeli ve olayları doğru biçimde yorumlamalıdır. Bu durum aynı zamanda ortaya çıkan değişimlerin de daha kolay benimsenmesine zemin hazırlayabilir.

11. Araştırmada test edilen yapısal eşitlik modellerinin doğrulandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin iş birlikli yönetim tarzını benimsemeleri okul etkililiğini artırabilir. Bununla birlikte okul etkililiğini sağlamaları için değişimi benimsemeleri ve belirsiz durumlar karşısında anlam yaratma yeterliklerini başarılı biçimde kullanmaları önerilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Yapılan araştırmada cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre oluşan anlamlı farklılıkların nedenlerini ortaya koymak amacıyla öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.

2. Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ile ilgili ulusal bağlamda yapılan araştırmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin farklı değişkenler ile ilişkilendirildiği araştırmalar yapılabilir.

3. Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin yaşadığı olayların ortaya konulacağı nitel çalışmalara yer verilebilir.

4. Bu araştırmada yalnızca devlet okullarından veri toplanmıştır. Özel okullardan veri elde edilmemiştir. Dolayısıyla devlet okullarından ve özel okullardan veriler toplanarak karşılaştırma yapmaya imkân tanıyacak çalışmalar yapılabilir.

5. Bu araştırma Erzurum ili merkez ilçelerinde bulunan okullar ile sınırlı olduğundan farklı illerden toplanacak veriler ile çalışma tekrarlanabilir.

Kaynaklar

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Abdurrezzak, S., & Üstüner, M. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 151-168.
- Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ada, Ş., & Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.
- Adair, J. (2004). *Etkili stratejik liderlik* (Çev. S. F. Güneş). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Agocs, C. (1997). Institutionalized resistance to organizational change: Denial, inaction and repression. *Journal of Business Ethics*, 16(9), 917-931.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Erzurum ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akat, İ. (1984). *İşletme yönetimi*. İzmir: Üçel Yayınevi.
- Akbaşı, S., & Balıkçı, A. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 366-377.

- Akbaşı, S., & Diş, O. (2019a). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Akbaşı, S., & Diş, O. (2019b). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile iş birliğinin okul ortamına yararları. *Turkish Studies*, 14(7), 3597-3613.
- Aksoy, B. (2014). Örgütsel analizde alternatif bir bakış açısı: Karl Weick ve anlam yaratma. *Akdeniz İ. İ. B. F. Dergisi*, (29), 42-63.
- Aktan, C. C. (2011). Organizasyonlarda değişim yönetimi: Değişim mühendisliği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 67-96.
- Akyüz, Y. M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(4), 109-119.
- Alamdar, S. (2015). *Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyum ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Albolino, S., Cook, R., & O'Connor, M. (2007). Sensemaking, safety, and cooperative work in the intensive care unit. *Cogn Tech Work*, 9(3), 131-137.
- Allbright, D. E. (2000). *Shared sensemaking disconnects within one marketing research firm's strategic dialogues* (Unpublished doctoral thesis). Athens: The University of Georgia.

- Allen, C. D., & Penuel, W. R. (2015). Studying teachers' sensemaking to investigate teachers' responses to professional development focused on new standards. *Journal of Teacher Education, 66*, 136-149.
- Altschuld, J. W., & Zheng, H. Y. (1995). Assessing the effectiveness of research organizations. *Evaluation Review, 19*(2), 197-216.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management, 5*(1), 6-14.
- Ancona, D. (2012). Sensemaking: Framing and acting in the unknown. In S. A. Snook, N. N. Nohria, & R. Khurana (Eds.), *The handbook for teaching leadership* (pp. 3-19).
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411-423.
- Antoni, C. H. (2004). Research note: A motivational perspective on change processes and outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 13*(2), 197-216.
- Apker, J. (2004). Sensemaking of change in the managed care era: A case of hospital-based nurses. *Journal of Organizational Change Management, 17*(2), 211-227.
- Arbabi, A., & Mehdinezhad, V. (2012). School principals' collaborative leadership style and relation it to teachers' self-efficacy. *International Journal of Research Studies in Education Available, 1*(1), 1-11.
- Argon, T., & Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies, 9*(2), 161-181.

- Argon, T., & Özçelik, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89.
- Arıkan, S. (2001). Otoriter ve demokratik liderlik tarzları açısından Atatürk'ün liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 231-257.
- 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.
- Armenakis, A. A., & Harris, S.G. (2002). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal of Organizational Change Management*, 15(2), 169-183.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681-703.
- Ashmos, D. P., & Nathan, M. L. (2002). Team sense-making: A mental model for navigating uncharted territories. *Journal of Managerial Issues*, 14(2), 198-217.
- Aslan, M., Beycioğlu, K., & Konan, N. (2008). Principals' openness to change in Malatya, Turkey. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(8), 1-13.
- Atcioğlu, E. (2018). *Okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Atcioğlu, E., & Köse, A. (2018). The relationship between the levels of teachers' and administrators' work engagement and the effectiveness of the schools. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(32), 915-947.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.

- Aydın, Ö. (2014). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direncin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydoğan, İ. (1999). Etkili okul. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(8), 213-219.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ayık, A., Diş, O., & Çelik, Z. (2016). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 547-564.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 379-394.
- Aytürk, N. (1990). *Yönetim sanatı*. Ankara: Emel Yayınevi.
- Azah, V. N. (2014). *District influence on principals' efficacy and sensemaking in their school improvement efforts* (Unpublished doctoral thesis). University of Toronto, USA.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 12(70), 21-30.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tekağaç Basım Yayım.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Balçık, B. (2002). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Atlas Yayıncılık.
- Balıkçı, A. (2004). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değişime ilişkin algıları ve değişimin eğitim açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bansler, J. R. P., & Havn, E. (2006). Sensemaking in technology-use mediation: Adapting groupware technology in organizations. *Computer Supported Cooperative Work*, 15(1), 55-91.
- Barnett W. P., & Glenn, R. C. (1995). Modeling internal organizational change. *Annual Review of Sociology*, 21, 217-236.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bartunek, J. M., Krim, R. M., Necochea, R., & Humphries, M. (1999). *Sensemaking, sensegiving, and leadership in strategic organizational development*. *Advances in Qualitative Organization Research*, 2, 36-71.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development intransformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J.(1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Başaran, E. İ. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Başaran, İ. E., & Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- Baş-Collins, A. (2002). School-based supervision at a private Turkish school: A model for improving teacher evaluation. *Leadership and Policy in Schools, 1(2)*, 172-190.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(29)*, 76-83.
- Bateman, T. S., & Snell, S. A. (2016). *Management*. (Çev. S. Besler ve C. Erbil). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. (Çev. S. Turan, M. Şişman). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28*, 573-592.
- Batmaz, M. (2012). *Yöneticilerin yönetim tarzlarının çalışanların iş doyumlarına etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 18(6)*, 5-13.
- Beechler, S., & Yang, Y. (1994). The transfer of Japanese-style management to American subsidiaries: Contingencies, constraints, and competencies. *Journal of International Business Studies, 25(3)*, 467-491.
- Beer, M., & Nohria, N. (2000). Cracking the code of change. *Harvard Business Review, 78(2)*, 133- 41.

- Begley, P. T., & Zaretsky, L. (2004). Democratic school leadership in Canada's public school systems: Professional value and social ethic. *Journal of Educational Administration, 42*(6), 640-655.
- Bektaş, M. (2014). *Yönetim tarzlarının örgütlerdeki informal iletişim kanallarına etkisi: Burdur ili kamu kurumları örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bempechat, J. (1992). The role of parent involvement in children's academic achievement. *The School Community Journal, 2*(2), 31-41.
- Bennett, R., & Moital, M. (2017). Management style preference and its impact on employee job satisfaction in independent hotels: An exploratory study. *Nova Science Publishers, 303-319*.
- Bensghir, T. K., & Leblebicioğlu, D. N. (2001). Teknolojik gelişmenin örgütler ve örgütsel değişim üzerindeki etkileri. *Amme İdaresi Dergisi, 34*(2), 19-37.
- Bentea-Corina, C. (2013). Investigation of the organizational school climate and attitudes toward change: A case study on a sample of in-service Romanian teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 76*, 100-104.
- Bertalanffy, L. (1950). An outline of general system theory. *British Journal for the Philosophy of Science, 1*, 134-165.
- Beşir, F. H. (2019). *Örgütsel değerlerin okul etkililiğine etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Beştepe, İ. (2002). *The school effectiveness perceptions of administrators, teachers, and 8th grade students in public normal and transported elementary schools*. Unpublished PhD dissertation. Ankara University. Ankara.

- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim veyenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Bingl, B. (2006). *Study to investigate the relationship between crises and openness to change in organizations* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Blair, M. (2002). Effective school leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179-191.
- Blase, J. J. (1987). Dimensions of effective school leadership: *The Teachers' Perspective*, *American Educational Research Journal*, 24(4), 589-610.
- Blau, I., & Peled, Y. (2012). Chais Teachers' Openness to Change and Attitudes towards ICT: Comparison of Laptop per Teacher and Laptop per Student Programs. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 8(1), 73-82.
- Bollen, K. A., & Long, J. S. (1992). Tests for structural equation models: introduction. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 123-131.
- Bommer, W. H., Rich, G. A., & Rubin, R. S. (2005). Changing attitudes about change: longitudinal effects of transformational leader behavior on employee cynicism about organizational change. *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 733-753.
- Bordia, P., Hunt, E., Paulsen, N., Tourish, D., & Di Fonzo, N. (2004). Uncertainty during organizational change: Is it all about control?. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(3), 345-365.
- Borich, G. D. (2004). *Effective teaching methods*. New Jersey: Pearson.

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bosker, R. J., & Scheerens, J. (1989). Issues in the interpretation of the results of school effectiveness research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 741-751.
- Bouckenooghe, D. (2010). Positioning change recipients' attitudes toward change in the organizational change literature. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 46(4), 500-531.
- Bouckenooghe, D., Devos, G., & Van den Broeck, H. (2009). Organizational change questionnaire climate of change, processes, and readiness: Development of a new instrument. *The Journal of Psychology*, 143(6), 559-599.
- Bovey, W. H., & Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: The role of cognitive and affective processes. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(8), 372-382.
- Bozbayındır, F., & Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 293-311.
- Bratton, J., & Gold, J. (2000). *Human resource management: Theory and practice*. (Second Edition). London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brezicha, K. Bergmark, U., & Mitra D. L. (2015). One size does not fit all: differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly* 51(1), 96-132.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Press.

- Brown, M., & Cregan, C. (2008). Organizational change cynicism: The role of employee involvement. *Human Resource Management, 47*(4), 667-686.
- Brown, M. Rutherford, D., & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: the role of the head of department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement 11*(2), 237-258.
- Buchanan, D. A., & Huczynski, A. A. (2017). *Organizational behavior*. (9th Edition). UK: Pearson Education Limited.
- Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. *Yeni Türkiye Dergisi. 4*(20), 1205-1213.
- Bursalioğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2010). *The principles of educational leadership and management*. Singapore: Sage Publications.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham, National College for School Leadership.
- Butt, F. S., Nawab, S., & Zahid, M. (2018). Organizational faktors and individual Effectiveness: Moderating role of change management. *Pakistan Journal of Psychological Research, 33*(1), 75-100.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.

- Cammock, P., Nilekant, V., & Dakin, S. (1995). Developing a lay model of managerial effectiveness: A social, constructionist perspective. *Journal of Management Studies*, 32(4), 443-474.
- Can, A. (2013). *Nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H., Aşan, Ö., & Aydın, M. E. (2011). *Organizasyon ve yönetim*. (8. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (2013). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 18-34.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum.
- Celep, C. (1990). *Yönetici davranışının personelin iş başarısına etkisi ve KİT örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Celep, C. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. C. Celep (Edt.), *Meslek olarak öğretmenlik içinde* (ss. 45-55). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, S. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim tarzlarının öğretmenleri yıldırma (mobbing) düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Chen, J., & Wang, L. (2007). Locus of control and the three components of commitment to change. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 503-512.
- Cheng, K., & Wong, K. (1996). School effectiveness in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 32-39.

- Cheng, Y. C. (1996). A school-based management mechanism for school effectiveness and development. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 35-61.
- Clemens, J. K., & Mayer, D. F. (2001). *Klasiklerden liderlik dersleri*. (Çev. M. Karaş). İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Coburn, C. E. (2001). Sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 145-170.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509.
- Coburn, C. E. (2016). What's policy got to do with it? How the structure-agency debate can illuminate policy implementation. *American Journal of Education*, 122, 465-475.
- Cochran, J. K., Bromley, M. L., & Swando, M. J. (2002). Scheriff's deputies' receptivity to organizational change. *Policing An International Journal of Police Strategies and Management*, 25(3), 507-529.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Edition). London: Routledge.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.
- Comfrey, A., & Lee, H. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. In Comfrey, A., & Lee, H. (Eds.), *A first course in factor analysis* (pp. 240-262). New York: Psychology Press.
- Cooper, J. D. (2010). *Collective efficacy, organizational citizenship behavior and school effectiveness in Alabama Public High Schools* (Unpublished doctoral thesis). The University of Alabama, Alabama, USA.

- Cornelissen, J. P. (2012). Sensemaking under pressure: The influence of professional roles and social accountability on the creation of sense. *Organization Science*, 23(1), 118-137.
- Costley, D. L., Santana C. M., & Todd, R. (1994). *Human relations in organizations*. (5th Edition). St. Paul, Minnesota: West Publishing Company.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*. School Improvement Research Series. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Coutu, D. (2003). Sense and reliability: A conversation with celebrated psychologist Karl E Weick. *Harvard Business Review*, 81(4), 84-90.
- Craig-Lees, M. (2001). Sense making: Trojan horse? Pandora's box? *Psychology and Marketing*, 18(5), 513-526.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cunningham, C. E. (2006). The relationships among commitment to change, coping with change, and turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 29-45.
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., Macintosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(4), 377-392.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların değişime açıklık düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 119-150.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümlenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 536-557.

- Çalık, T., & Er, E. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 151-172.
- 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), 1-16.
- Çelik, E., & Yılmaz, V. (2016). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y.(2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetin, S. K., Nayır, F., & Taşkın, P. (2020). Okul yöneticilerinin eğitimde değişime ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 12-23.
- Çevrik, M. (2022). *Okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Çınar, İ. (2005). İnsan kaynağını geliştirme bağlamında değişim yönetimi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 81-93.
- Çinkır, Ş., & Nayır, F. (2017). Okul aile iş birliği standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 245-264.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki (Erzurum ili)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çobanoğlu, H. O. (2015). *Örgütsel değişim ve Türkiye Futbol Federasyonu'nda altı sigma yönetim modelinin uygulanabilirliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-134.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Çoroğlu, C. (2003). *İş dünyasında geleceğin yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Daft, R. L. (2000). *Management*. (5th Edition). USA: Harcourt College Publishers.
- Daft, R. L., & Weick K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- Dahl, R. A. (2010). *Demokrasi üzerine*. (2. Baskı). (Çev. B. Kadioğlu). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Dahlgaard J. J., Kristensen K., & Kanji, G. K. (1995). Total quality management and education. *Journals Oxford*, 6(5), 445-456.
- Dalbudak, K., & Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı*. (Çev. K. Tosun, T. Somay, F. Aykar, C. Baysal, Ö. Sadullah, S. Yalçın). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

- Dean, J. (2013). *Organising learning in the primary school classroom*. Routledge, London and New York.
- Degn, L. (2015). Sensemaking, sensegiving and strategic management in Danish higher education. *Higher Education*, 69(6), 901-13.
- DeMatteo, L. A. (1994). From hierarchy to unity between men and women managers: Towards an androgynous style of management. *Women in Management Review*, 9(7), 21-28.
- Demirkasımoğlu, N., & Taşkın, P. (2015). Yetenek yönetiminin örgütsel etkililik ile ilişkisi: zel ğretim kurumları rneği. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 268-285.
- Demirtaş, H. (2012). İlkğretim okullarının değişime aıklığı. *İlkğretim Online*, 11(1), 18-34.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile ğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Dennis, R. S., & Schraeder, M. (2008). Enhancing the success of organizational change. *Leadership & Organizational Development Journal*, 30(2), 167-181.
- Dessler, G., & Starke, F. A. (2004). *Management: Principles and practices for tomorrow's leaders*. Toronto, Ontario: Pearson Education Canada Inc.
- Devos, G., Buelens, M., & Bouckenoghe, D. (2010). Contribution of content context and process to understanding openness to organizational change: Two experimental simulation studies. *Journal of Social Psychology*, 147(6), 607-629.
- Dick, G., & Metfalce, B. (2001). Managerial factors and organisational commitment-A comparative study of police officers and civilian staff. *International Journal of Public Sector Management*, 14(2), 111-128.

- Diebig, M., Bormann, C. K., & Rowold, J. (2017). A double-edged sword: Relationship between full-range leadership behaviors and followers' hair cortisol level. *The Leadership Quarterly*, 27, 684-696.
- Dogani, O. (2010). *Yönetim bilinci ve motivasyon*. İstanbul: Karma Yayıncılık.
- Doğan, D. (2010). *Ürün geliştirme takımlarında anlamlandırma yetenekleri ve proje başarısı ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze İleri teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Drucker, P. F. (1994). *Etkin yöneticilik*. (2. Baskı). (Çev. A. Özden ve N. Tunalı). İstanbul: Eti Yayıncılık.
- Drucker, P. F. (1995). *Yönetim uygulaması*. (Çev. E. S. Yarmalı). İstanbul: İnkılap Yayıncılık.
- Drucker, P. F. (2000). *21. yüzyıl için yönetim tartışmaları*. (Çev. İ. Bahçivangil ve G. Gorbon). (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Drucker, P. F. (2010). *Büyük değişimler çağında yönetim*. (Çev. Z. Dicleli). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Dubrin, A. J. (2012). *Essentials of management*. (9th Edition). USA: South Western Cengage Learning.
- Dunham, R. B., Grube, J. A., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Pierce, J. L. (1989). *The development of an attitude toward change instrument*.
- Dunteman, G. H. (1989). *Principal components analysis*. Sage publications.
- Durna, U. (2002). *Yenilik yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Düzgünoğlu, M. A. (2019). *Kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Eby, L. T., Adams, D. M., Russell, J. E. A., & Gaby, S. H. (2000). Perceptions of organizational readiness for change: Factors related to employees' reactions to the implementation of team-based selling. *Human Relations*, 53, 419-442.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Eisenberg, E. M. (2006). Karl Weick and the aesthetics of contingency. *Organization Studies*, 27(11), 1693-1707.
- Elekoğlu, F. (2021). *Öğretmen algularına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda Őeffaflık arasındaki İlişkinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- El-Farra, M. M., & Badawi, M. B. (2012). Employee attitudes toward organizational change in the coastal municipalities water utility in the Gaza Strip, *EuroMed Journal of Business*, 7(2), 61-184.
- Elias, S. M. (2009). Employee commitment in times of change: Assessing the importance of attitudes toward organizational change. *Journal of Management*, 35(1), 37-55.
- Elizur, D., & Guttman, L. (1976). The structure of attitudes toward work and technological change within an organization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 611-623.
- Ellett, C. D., & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation In Education*, 17(1), 101-128.
- Er, E. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algularına göre okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdinç, H. S. (2006). Toplam kalite yönetimi yönünden müfredat laboratuvar okulları ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasındaki

ilişki üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erçetin, Ş. Ş. (1997). İlköğretim okullarında yöneticilerin vizyon geliştirmeye ilişkin tutumları.

21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu.

Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Erdoğan, İ. (2012). *Pozitivist metodoloji ve ötesi.* Ankara: Erk Yayınları.

Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi.* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* (15. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Ermeydan, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Eroğluer, K. (2014). Örtük liderlik üzerine bir analiz: İmalat sektörü çalışanlarının kişilik özelliklerinin liderlik algılarına etkisi. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 105-147.

Erwin, D. G., & Garman, A. N. (2010). Resistance to organizational change: Linking research and practice. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(1), 39-56.

- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1996). *Effective school management*. London: Paul Chapman Pub.
- Fırat, H. (2013). *Adana il merkezindeki ilkokullarda görevli okul yöneticilerinin yönetim biçimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Fichter, J. (2001). *Sosyoloji Nedir?*. (Çev. N. Çelebi). Ankara: Atilla Kitabevi.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th Edition). Boston: McGraw Hill.
- Fraser, B. J., Wahlberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 144-252.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8). 16-20.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Amsterdam: Teachers College.
- Fullan, M. (2013). *Motion leadership in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119-157.

- Furnas, G., & Russell, D. M. (2005). Making sense of sensemaking. Conference: Extended Abstracts Proceedings of the 2005 Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI, Portland, Oregon, USA, April 2-7.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300.
- Ganon-Shilon, S., Shaked, H., & Schechter, C. (2020). Principals' voices pertaining to shared sense-making processes within a generally-outlined pedagogical reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 1-25.
- Gardner, J. (1990). *Yenilikçi birey, zinde toplum*. (Çev. Ş. Özalp ve H. Seçim). İstanbul: İlgı Yayınları.
- Gawlik, M. A. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53, 393-415.
- George, J. M., & Jones, G. R. (2001). Towards a process model of individual change in organizations. *Human Relations*, 54(4), 419-444.
- Gephart, R. P., Topal, C., & Zhang, Z. (2010). *Future-oriented sensemaking: Temporalities and institutional legitimation*. T. H. (Edt.) *Process, sensemaking, and organizing* içinde, (ss. 275-312). Oxford: Oxford University Press.
- Gilbert, G. R., Collins, R. W., & Brenner, R. (1990). Age and leadership effectiveness: From the perceptions of the follower. *Human Resource Management*, 29(2), 187-196.
- Gilley, A., Gilley, J. W., & Mcmillan, H. S. (2009). Organizational change and characteristics of leadership effectiveness. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(1), 38-47.
- Gioia, D. A., & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12(6), 433-448.

- Gioia, D. A., Thomas, J. B., Clark, S. M., & Chittipeddi, K. (1994). Symbolism and strategic change in academia: The dynamics of sensemaking and influence. *Organization Science*, 5(3), 363-383.
- Girouz, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.
- Glynn, M. A., & Abzug, R. (2002). Institutionalizing identity: Symbolic isomorphism and organizational names. *Academy of Management Journal*, 45(1), 267-280.
- Goh, S. C., Cousin, J. B., & Elliott, C. (2006). Organizational learning capacity. Evaluative inquiry and readiness for change in schools: Views and perceptions of educators. *Journal of Educational Change*, 7(4), 289-318.
- Goodson, I. F. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2(1), 45-63.
- Gökçe, F., & Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Gören, R. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcı düşünce özellikleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gözde, M. (2019). *Üst düzey yöneticilerin stratejik anlamlandırmasına yönelik nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *Milbank Quarterly*, 82(4), 581-629.

- Greer, R. D. (2002). *Designing teaching strategies: An applied behavior analysis systems approach*. Academic Press, London.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 33-41.
- Guthrie, J. W., & Schuermann, P. J. (2010). *Successful school leadership: Planning, politics, performance and power*. United States of America: Pearson Education.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 147-159.
- Güney, S. (2000). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürsel, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi: Kavramlar, süreçler ve uygulamalar*. (10. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Hambrick, D. C. (1984). Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers. *The Academy of Management Review*, 9(2), 193-206.
- Hambrick, D. C. (2007). Upper echelons theory: An update. *Academy of Management Review*, 32(2), 334-343.
- Hannaway, J., & Talbert, J. E. (1993). Bringing context into effective schools research: Urban Suburban differences. *Educational Administration Quarterly*, 29(2), 164-186.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: International perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359-367.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.

- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership Management, 21*(3), 261-270.
- Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change, 7*, 9-18.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers' perspectives on effective school leadership. *Teachers and Teaching, 9*(1), 67-77.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 967-983.
- Harman, H. H. (1976). *Modern factor analysis*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Heller, H. R., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership, 3*(1), 74-86.
- Hellriegel, D., & Slocum, W. J. (1980). *Organization behavior*. Newyork, West Publishing Company.
- Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 41-60.
- Helvacı, M. A., & Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri (Uşak ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi, 21*, 1-30.
- Herold, D.M., Fedor, D. B., & Caldwell, S. D. (2007). Beyond change management: Amultilevel investigation of contextual and personal influences on employees' commitment to change. *Journal of Applied Psychology, 92*(4), 942-951.

- Herscovitch, L., & Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a three component model. *Journal of Applied Psychology, 87*(3), 474.
- Hinduan, Z. R., Wilson-Evered, E., Moss, S., & Scannell, E. (2009). Leadership, work outcomes and openness to change following an Indonesian bank merger. *Asia Pacific Journal of Human Resources, 47*(1), 59-78.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management, 21*(5), 967-988.
- Hodgetts, R. M. (1997). *Yönetim, teori, süreç ve uygulama*. (Çev. C. Çetin ve E. Can Mutlu). İstanbul: Der Yayınları.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership and organization: Do American theories apply abroad?. *Organizational Dynamics, 9*(1), 42-63.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal psikoloji*. (Çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A. Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of Applied Behavioral Science, 43*(2), 232-255.
- Hoobler, J. M., Lemmon, G., & Wayne, S. J. (2011). Women's underrepresentation in upper management. *Organizational Dynamics, 40*(3), 151-156.
- Hoogendoorn, M. (2007). *Modeling centralized organization of organizational change*. *Computational & Mathematical Organization Theory, 13*(2), 147-184.
- Hopkins, D., Harris, A., & Jackson, D. (1997). Understanding The school's capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership and Management, 17*(3), 401-411.
- Hopkins, D., & Levin, B. (2000). Government policy and school development. *School Leadership & Management, 20*(1), 15-30.

- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.
- Hoy, K. H., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Edt. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1995). *Evaluating model fit*. In Hoyle. R. H. (Ed.), *Structural equation modeling: concepts, issues and applications*, (pp.76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage publications.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Isabella, L. A. (1990). Evolving interpretations as a change unfolds: How managers construe key organizational events. *Academy of Management Journal*, 33(1), 7-41.
- Ito, K., & Inohara, T. (2015). A model of sense-making process for adapting new organizational settings; Based on case study of executive leaders in work transitions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 142-149.
- Iverson, R. D. (1996). Employee acceptance of organizational change: The role of organizational commitment. *The International Journal of Human Resource Management*, 7(1), 122-149.

- İbrahim, A. S., & Al-Taneiji, S. (2013). Principal leadership style, school performance, and principal effectiveness in Dubai schools. *International Journal of Research Studies in Education, 2*(1), 41-54.
- İnandı, Y. (2000). Eğitim örgütlerinde değişim nasıl olmalıdır?. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(18), 219-225.
- Jasarevic, F., & Kuka, E. (2016). Management change in education. *Metodicki Obzori, 11*(1), 92-101.
- Jensen, E. (2009). Sensemaking in military planning: A methodological study of command teams. *Cognition, Technology & Work, 11*(2), 103-118.
- Jeong H. S., & Brower, R. S. (2008). Extending the present understanding of organizational sensemaking three stages and three contexts. *Administration and Society, 40*(3), 223-252.
- Jimenez, E., Lockheed, M. E., Luna, E., & Paqueo, V. (1991). School effects and costs for private and public schools in the Dominican Republic. *International Journal of Educational Research, 15*(5), 393-410.
- Jones, R. A., Jimmieson, N. L., & Griffiths, A. (2005). The impact of organizational culture and reshaping capabilities on change implementation success: The mediating role of readiness for change. *Journal of Management Studies, 42*(2), 362-386.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. (2004). Transformational and transactional leadership: A metaanalytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology, 89*(5), 755-768.
- Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanmaz, A., & Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136.
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, E. (2011). Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurgular: Fenomonolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 25-40.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 65-82.
- Karahasanoğlu, M. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre etkili okul müdürü özelliklerinin incelenmesi* (Üsküdar ilçesi örneği). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karimi, F., Hosseinzadeh, D., & Azizi, G. (2011). Relationship between management style and productivity of employees in Islamic Azad University Islamshahr Unit. *World Applied Sciences Journal*, 12(10), 1685-1690.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 443-465.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-257.

- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kaya, K., & Tuna Uysal, M. (2017). Yöneticilerde yönetim zihniyetinin eyleme dönüşmesi. *Sosyoloji Konferansları-İstanbul Journal of Sociological Studies*, 56(2), 97-115.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerini sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kelly, J. A. (1982). *Social skill training a practical guide for interventions*. New York, Springer Publishing Company.
- Kerber, K., & Buono, A. F. (2005). Rethinking organizational change: Reframing the challenge of change management. *Organization Development Journal*, 23(3), 23-38.
- Kezar, A., & Eckel, P. (2002). Examining the institutional transformation process: The importance of sensemaking, interrelated strategies, and balance. *Research in Higher Education*, 43(3), 295-328.
- Kılıç, E. D., Üstün, A., & Önen, Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde etkili liderlik: Burdur örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), 5-22.
- Kılıç, M. Y. (2019). *Otantik liderliğin, yöneticiye güven ve okulların değişime açıklık düzeyleri bakımından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kiesler, S., & Sproull, L. (2006). Managerial response to changing environments: Perspectives on problem sensing from social cognition. *Administrative Science Quarterly*, 27(4), 548-570.

- Kippenberger, T. (2002). *Leadership styles*. UK: Capstone Publishing.
- Kipping, M., Engwall, L., & Üsdiken, B. (2008). The transfer of management knowledge to peripheral countries. *International Studies of Management & Organization*, 38(4), 3-16.
- Klecker, B. M., & Loadman, W. E. (1999). Measuring principals' openness to change on three dimensions: Affective, cognitive and behavioral. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 213-225.
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Muijtjens, A., Willems, J., & Van Hout, H. (2009). Organisational values in higher education: Perceptions and preferences of staff. *Quality in Higher Education*, 15(3), 233-249.
- Klein, G., Moon, B., & Hoffman, R. R. (2006). Making sense of sensemaking 1: Alternative perspectives. *IEEE Intelligent Systems*, 21(4), 70-73.
- Klein, K. J., Conn, A. B., & Sorra, J. S. (2001). Implementing computerized technology: An organizational analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 811–824.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd Edition). New York: Guilford Press.
- Knippenberg, B., Martin, L., & Tyler, T. (2006). Process-orientation versus outcomeorientation during organizational change: The role of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 685-704.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. (13. Baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Koontz, H., & O'Donnell, C. (1968). *Principles of management: An analysis of managerial functions*. (4th Edition). USA: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Kopfová, A., & Tomášková, E. (2010). Management Style at Market Orientation, *Economics and Management*, 15, 814-819.

- Koşar, D., Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Er, E., & Öğdem, Z. (2016). Öğretmenlerin örgüt kültürü ile değişim kapasitesi algıları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 39-59.
- Koşar, D., & Ceylan, Ö. Ö. (2016). Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 25-38.
- Kowalski, T. J. (2010). *The school principal: Visionary leadership and competent management*. New York and London: Routledge.
- Kreitner, R. (2009). *Management*. (11th Edition). Canada: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Kurşunoğlu, A. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları (Denizli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kuvaas, B. (2006). Work performance, affective commitment, and work motivation: The roles of pay administration and pay level. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(3), 365-385.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- La Pointe, M., & Davis, S.H. (2006). Effective schools require effective principals. *Leadership*, 36(1), 16-38.
- Larry, B., Christensen, R., Burke, J., & Lisa, A. T. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz*. (Çev. Edt. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Lashway, L. (2006). *The effects of leadership*. California: Corwin Press.
- Lau, C. M., & Woodman, R. W. (1995). Understanding organizational change: A schematic perspective. *Academy of Management Journal*, 38(2), 537-554.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Louis, K., & Anderson, S. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). Usually effective schools: A review and analysis of research and practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 221-224.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299.
- Lezotte, L. W. (1991). Correlates of effective schools: The first and second generation. Retrieved from <http://www.effectiveschools.com/Correlates>.
- Lezotte, L. W., & Bancroft, B. A. (1985). Growing use of the effective schools model for school improvement. *Educational Leadership*, 42(6), 23-27.
- Liedtka, J. M., & Rosenblum J. W. (1996). Shaping conversations: Making strategy, managing change. *California Management Review*, 39(1), 141-157.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Lileka, M. (2017). *An investigation of the effects of school leadership on learners' achievements in the Oshikoto Region: Education directorate* (Unpublished Master's

- Thesis). Stellenbosch University, Faculty of Economic and Management Sciences, SouthAfrica.
- Lines, R. (2005). The structure and function of attitudes toward organizational change. *Human Resource Development Review, 4*(8), 8-32.
- Littrell, P., Billingsley, B., & Cross, L. (1994). The effects of support on general and special educators' stress, job satisfaction, health, commitment, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education, 15*(5), 297-310.
- Litwin, G., & Stringer, R. (1968). Motivation and organizational climate. *Division of Research Graduate School of Business Administration*, Printed United States Of America, Boston, 29-146.
- Louis, K. S., & Robinson, V. M. (2012). External mandates and instructional leadership: School leaders as mediating agents. *Journal of Educational Administration, 50*, 629-665.
- Louw, G. J., & Martins, N. (2004). Exploring inertia in a typical state organisation. *SA Journal of Industrial Psychology, 30*(1), 55-62.
- Lunenburg, C. F., & Ornstein, C. A. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt. Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior, 29*, 219-238.
- Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(3), 249-279.
- Lüscher, L. S., & Lewis, M. W. (2008). Organizational change and managerial sensemaking: Working through paradox. *Academy of Management Journal, 51*(2), 221-240.

- Maloy, R. W., & Seldin, C. A. (1983). School climate and school effectiveness: Summary of teacher, student and parent attitudes in one rural community. *Research In Rural Education, 2*(2), 65-68.
- Maitlis, S. (2005). The social processes of organizational sensemaking. *Academy of Management Journal, 48*(1), 21-49.
- Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *The Academy of Management Annals, 8*, 57-125.
- Maitlis, S., & Sonenshein, S. (2010). Sensemaking in crisis and change: Inspiration and insights from Weick (1988). *Journal of Management Studies, 47*(3), 551-580.
- McDonnell, L. M., & Weatherford, M. S. (2013). Evidence use and the common core state standards movement: From problem definition to policy adoption. *American Journal of Education, 120*, 1-25.
- McEwan, E. (2018). *Ten traits of highly effective principals*. (Çev. N. Cemaloğlu). Ankara: Pegem Akademi.
- McGuire, R. (2005). Which management style to use. *The Pharmaceutical Journal, 275*, 317-320.
- Memduhoğlu, H. B. (2010). *Yönetim düşüncesinin evrimi ve yönetişim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (4th Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meydan, H. C., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellenmesi amos uygulaması*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Miller, V. D., Johnson, J. R., & Grau, J. (1994). Antecedents to willingness to participate in a planned organizational change. *Journal of Applied Communication Research*, 22(1), 59-80.
- Minarik, M. M. (2008). Building knowledge through sensemaking: Connecting the dot with the new information. Reno: University of Nevada.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. USA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Mitchell, T. R., & Larson R. J. (1987). *People in organizations, an introduction to organizational behavior*. (3th Edition), Singapore: McGrawHill.
- Mohrman, S. A., Tenkasi, R. V., & Mohrman Jr., A. M. (2003). The role of networks in fundamental organizational change: A grounded analysis. *The Journal of Applied Behavioral Sciences*, 39(3), 301-323.
- Moiden, N. (2002). Evolution of leadership in nursing. *Nursing Management*, 9(7), 20-26.
- Moran, M. T., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Morris, V. D. (1964). Organizational climate of Alberta Schools. *C.S.A. Bulletin*, 3(5), 3-7.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Mortimore, P., & Sammons, P. (1987). New evidence on effective elementary schools. *Educational Leadership*, 45(1), 4-8.
- Mossholder, K. W., Settoon, R. P., Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2000). Emotion during organizational transformations: An interactive model of survivor reactions. *Group & Organization Management*, 25(3), 220-243.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in UK. *Teaching And Teacher Education*, 22(8), 961-972.

- Mullins, L. J. (2010). *Management & Organizational behaviour*. (9th Edition). England: Pearson Education Limited.
- Nadeem, M. (2012). Participative management style: A tool to enhance quality education. *Journal of Humanities And Social Science*, 4(2), 8-14.
- Namlı, A. (2017). *Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Nayır, F., & Çinkır, Ş. (2017). Değişen zaman, değişen ihtiyaçlar: Türkiye’de kuşaklararası eğitimin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 19-28.
- Negandhi, A. R. (1983). Cross-cultural management research: Trend and future directions. *Journal of International Business Studies*, 14(2), 17-28.
- Neill, S., McKee, D., & Rose, G. M. (2007). Developing the organization’s sensemaking capability: Precursor to an adaptive strategic marketing response. *Industrial Marketing Management*, 36, 731-744.
- Ocaklı, E. (2006). *Okul müdürlerinin duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlarda değişime açıklıklarının ölçülmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ogunola, A. A., Kalejaiye, P. O., & Abrifor, C. A. (2013). Management style as a correlate of job performance of employees of selected Nigerian Brewing Industries. *African Journal of Business Management*, 7(36), 1-8.
- Olorunsola, E. O., & Olayemi, A. O. (2011). Teachers participation in decision making process in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, 3(6), 78-84.

- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology, 88*(4), 680-693.
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*(1), 73-101.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., & Kalahan, R. C. (1998). *Teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Owens, R. G. (1987). *Organizational behavior in education*. New Jersey: Prentice Hall International.
- Özbaş, M., & Akbaşlı, S. (2013). İlköğretim okulları yönetsel uygulamalarının eğitim yönetimi bilim alanı yeterliklerine uygunluk düzeyine ilişkin eğitim denetçisi algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 71-87.
- Özdemir, M. (2018). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 19*(1), 116-134.
- Özdemir, M., & Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 323-348.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2007). *Yönetici tarzlarının astlar tarafından değerlendirilmesi ve bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4*(4), 599-620.

- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2004). *Örgütsel davranış*. (2. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ.(2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3rd Edition). Berkshire: Open University Press.
- Panigrahi, M. R. (2014). School effectiveness at primary level of education in relation to classroom teaching. *International Journal of Instruction*, 7(2), 51-64.
- Parish, J. T., Cadwallader, S., & Busch, P. (2008). Want to, need to, ought to: Employee commitment to organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 21(1), 32-52.
- Parks, D., & Barrett, T. (1994). Principals as leader of leaders. *Principal*, 74(2), 11-12.
- Parry, J. (2003). Making sense of executive sensemaking: A phenomenological case study with methodological criticism. *Journal of Health Organization and Management*, 17(4), 240-263.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Peker, Ö. (1995). *Yönetimi geliştirmenin sürekliliği*. Ankara; TODAİ Yayınları.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391.

- Petko, D., Egger, N., Cantieni, A., & Wespi, B. (2015). Digital media adoption in schools: Bottom-up, top-down, complementary or optional?. *Computers & Education, 84*, 49-61.
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review, 25*(4), 783-794.
- Ping, A. T. (2015). *The relationship between leadership styles and employees' jobsatisfaction in small and medium enterprises* (Unpublished Master's Thesis). Universiti Tunku Abdul Rahman, Malaysia.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879-903.
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2018). Türkiye'de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education 8*(3), 8-24.
- Pop, M. T., & Pop, D. (2008). Types of managers and management styles. *Fascicle of Management and Technological Engineering, 7*(17), 2604-2610.
- Powell, G. N., & Graves, L. M. (2003). *Women and men in management*. UK: Sage Publications.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891.
- Pressley, M., Raphael, L., Gallagher, J. D., & Dibella, J. (2004). Providence-St. Mel School: How a school that works for African American students Works. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 216-235.
- Price, J. L. (1972). The study of organizational effectiveness. *The Sociological Quarterly, 13*(1), 3-15.

- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Qu, Y., & Furnas, G. W. (2008). Model-driven formative evaluation of exploratory search: A study under a sensemaking framework. *Information Processing and Management*, 44, 534-555.
- Rad, A. M., & Yarmohammadian, M. H. (2006). A study of relationship between managers leadership style and employees. *Job Satisfaction Leadership in Health Services*, 19(2), 11-28.
- Rashid, Z. A., Sambasivan, M., & Rahman, A. A. (2004). The influence of organizational culture on attitudes toward organizational change. *Leadership and Organization Development Journal*, 25(2), 161-179.
- Ray, K. W., & Goppelt, J. (2011). Understanding the effects of leadership development on the creation of organizational culture change: A research approach. *International Journal of Training and Development*, 15(1), 58-75.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 130-141.
- Regan, P. (2012). Making sense of uncertainty: An Examination of environmental interpretation. *International Journal of Business and Management*, 7(6), 18-29.
- Reid, D. B. (2020). US principals' sensemaking of the future roles and responsibilities of school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 251-267.
- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 37-58.

- Rigby, J. G. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration* 53(3), 374-392.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları*. (Çev. Edt. A. Öğüt). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., Coulter, M., & Anderson, I. (2014). *Fundamentals of management*. (7. Canadian Ed.). New Jersey: Pearson.
- Robbins, S., & Judge, T. (2013). *Organizational behaviour*. (Çev. Edt. İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Rollie, D. L. (2006). *Preface. The problem of continuous school ipmrovement*. London: Sage Publications.
- Rouleau, L. (2005). Micro-practices of strategic sensemaking and sense giving: How middle managers interpret and sell cahnge everyday. *Journal of Management Studies*, 42, 1413-1441.
- Rowold, J., & Schlotz, W. (2009). Transformational and transactional leadership and followers chronic stress, Kravis Leadership Institute. *Leadership Review*, 9, 35-48.
- Rubagiza, J., Umutoni, J., & Kaleeba, A. (2016). Teachers as agents of change: Promoting peacebuilding and social cohesion in schools in Rwanda. *Education as Change*, 20(3), 202-224.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- Rutherford, W. L. (1985). School principals as effective leaders. *Phi Delta Kappan*, 67(1), 31-34.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. (4. Baskı). Ankara: Alfa Aktüel Yayınları.

- Saeed, R., Azizollah, A., Zahra, A., Abdolghayoum, N., Zaman, A., & Peyman, Y. (2011). Effect of female principal's management styles on teacher's job satisfaction in Isfahan-Iran, Girls High Schools. *International Education Studies*, 4(3), 124-132.
- Sağır, A. (2010). *Yöneticilerin liderlik yaklaşımları ile değişime açıklıkları arasındaki ilişki: Eğitim sektöründe bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağır, M. (2013). *Okul liderliği*. Niyazi Can (Ed.). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* içinde (ss. 183- 216). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Salancik, G. R., & Pfeffer, J. (1977). Who gets power and how they hold on to it: A strategic-contingency model of power. *Organizational Dynamics*, 5(3), 3-21.
- Salehi M., & Babajani B. M. (2017). The relationship between work ethics and management style with job satisfaction employees university. *Iran Journal Bioethics*, 7(23), 29-38.
- Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 123-129.
- Sandberg, J., & Tsoukas, H. (2015). Making sense of the anlamlandırma perspective: Its constituents, limitations, and opportunities for further development. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 6-32.
- Sarı, M., Yıldız, E., & Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208.
- Sarmiento, J. W., & Stahl, G. (2006). Sustaining and bridging sense-making across multiple interaction spaces. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 43(1), 1-6.
- Schein, V. E. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57(4), 675-688.

- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling, research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J., & Stoel, W. (1988). Development of theories of school effectiveness. *Annual Meeting of American Educational Research Association*, 1-28.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74.
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak*. (Çev. Y. Özden). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350-353.
- Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*, 28, 447-479.
- Schneider, B., Brief, A. P., & Guzzo, R. A. (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational change. *Organizational Dynamics*, 24(4), 7-19.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seligman, L. (2000). *Adoption as sensemaking: toward an adopter-centered process model of IT adoption*. Proceedings of the twenty first international conference on Information systems (s. 361-370). Association for Information Systems.
- Sezgin, E. (2018). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmen algılarına göre entelektüel sermaye ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Shadare, O. A. (2011). Management style and demographic factors as predictors of managerial efficiency in work organizations in Nigeria. *International Business & Economic Research Journal*, 10(7), 85-94.
- Sharma, G., & Good, D. (2013). The work of middle managers: Sensemaking and sensegiving for creating positive social change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 49(1), 95-122.
- Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics: The psychology of small group behavior*. New York: McGraw Hill.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2004). Getting students to school: Using family and community involvement to Reduce Chronic Absenteeism. *School Community Journal*, 14(2), 39-56.
- Sherry, G. S., & Chen S. (2019). School principals' sensemaking of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300.
- Smith, E. R., & Miller F. D. (1979). Salience and the cognitive mediation of attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(12), 2240-2252.
- Simon, H. A., Smithburg, D. W., & Thomson, V. A. (1985). *Kamu Yönetimi* (Çev. C. Mihçioğlu). Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Sivri, H. (2019). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ve okul etkililiğine yönelik görüşleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Southworth, G., & Quesnay, H. D. (2005). School leadership and system leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 212-220.
- Spillane, J. P., & Anderson, L. (2014). The architecture of anticipation and novices' emerging understandings of the principal position: Occupational sense making at

- the intersection of individual, organization, and institution. *Teachers College Record*, 116(7), 1-42.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72, 387–431.
- Spillane, J. P., & Thompson, C. L. (1997). Reconstructing conception of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious instructional reform. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 185-203.
- Stanley, D. J., Meyer, J. P., & Topolnytsky, L. (2005). Employee cynicism and resistance to organizational change. *Journal of Business & Psychology*, 19(4), 429-459.
- Starratt, R. J. (2004). Leadership of the contested terrain of education for democracy. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 724-731.
- Steigenberger, N. (2015). Emotions in sensemaking: A change management perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 28(3), 432-451.
- Stensaker, I., Falkenberg, J., & Grønhaug, K. (2008). Implementation activities and organizational sensemaking. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44(4), 162-185.
- Stieglitz, S., Milad, M., & Maximilian, M. (2018). Social positions and collective sensemaking in crisis communication. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 34(4), 328-355.
- Stoner, J. A. F., & Freeman, R. E. (2007). *Management*. (5th Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Sturdy, A. (2004). The adoption of management ideas and practices: Theoretical perspectives and possibilities. *Management Learning*, 35(2), 155-179.

- Sungurhan, H. (2008). *Mesleki ve teknik okullardaki okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı demokratik davranış düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türkiye Bilim Araştırma Vakfı Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tal, C., & Yinon, Y. (2002). Teachers' conservatism, openness to change, transcendence and self-enhancement in daily life and in school situations. *Social Psychology of Education*, 5, 271-293.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (2004). A systems approach to quality in elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 539-554.

- Taş, A., Çelik, K., & Tomul, E. (2007). Yeni ilköğretim programlarının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 85-98
- Taşdan, M. (2013). İlköğretim okulu öğretmenleri için kişisel ve mesleki değişime açıklık ölçeklerinin geliştirilmesi: Bir uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-20.
- Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı okul yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Teddlie, C., Kirby, P. C., & Stringfield, S. (1989). Effective versus ineffective schools: Observable differences in the classroom. *American Journal of Education*, 97(3), 221-236.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev. Edt. T. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tepe, N. (2018). *Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Terzi, A. R., & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-112.
- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim biçimlerine ilişkin algıları ve velilere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ataürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463.
- Thomas, J. B., Clark, S. M., & Gioia, D. A. (1993). Strategic sensemaking and organizational performance: Linkages among scanning, interpretation, action, and outcomes. *Academy of Management Journal*, 36(2), 239-270.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Tietjen, M. A., & Myers, R. M. (1998). Motivation and job satisfaction, management decision. *MCB University Press*. 36(4), 226-231.
- Timperley, H. S., & Parr, J. M. (2005). Theory competition and the process of change. *Journal of Educational Change*, 2, 281-300.
- Tokat, B., Kara, H., & Karaa, M. Y. (2013). A-B kişilik özelliklerine sahip işgörenlerin olası bir örgütsel değişime yatkınlıklarının araştırılması. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 8(8), 1973-1988.
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base*. (3rd Edition). Cincinnati, OH: Atomic Dog.
- Tsoukas, H., & Chia, R. (2002). *On organizational becoming: Rethinking organizational change*. *Organizational Science*, 13(5), 567-582.
- Tuğsal, T. (2015). Finansal krizler ve anlamlandırma teorisi: 2008 Krizine retrospektif bir yaklaşım. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 111-124.
- Tuncel, H. (2013). *Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüştürücü liderlik rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Tutkan, C. (2019). *Özel okullarda okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tüz, M. (2004). *Değişim ve kaos ortamında işletme davranışı*. Bursa: Alfa Akademi.
- Uche, N., & Timinepere, C. O. (2012). Management styles and organizational effectiveness: An appraisal of private enterprises in Eastern Nigeria. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(9), 198-204.
- Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2016). Etkili okullar için kim ne yapmalı?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 53-75.
- Urat, C. (2016). *Okulların değişime açıklığı ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Kayseri ili bağımsız anaokulları örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Urlu, R. (2002). *Okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457.
- Vakola, M., & Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change: What is the role of employees' stress and commitment?. *Employee Relations*, 27(2), 160-174.
- Van de Ven, A. H., & Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of management review*, 20(3), 510-540.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Visagie, C. M., & Steyn, C. (2011). Organisational commitment and responses to planned organisational change: An exploratory study. *Southern African Business Review*, 15(3), 98-121.
- Wachira, F. M., Gitumu, M., & Mbugua, Z. (2017). Effect of principals' leadership styles on teachers' job performance in public secondary schools in Kieni West Sub- County. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(8), 72-86.
- Waheed, A., Zulfiqar, M., & Rafi, W. (2010). Diffusion of Japanese management practices in the developing countries: A case of Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Bussiness*, 2(7), 315-336.
- Wallace, M. (2004). Orchestrating complex educational change: Local reorganisation of schools in England. *Journal of Educational Change*, 5(1), 57-78.
- Walsh, J. P., & Ungson, G. R. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review*, 16(1), 57-91.
- Wanberg, C. R., & Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 132-142.
- Weck, K. R. (2019). *Principal sensemaking of policy reform in illinois: Focused supervision and evaluation of teachers* (Unpublished doctoral thesis). University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.
- Weick, K. E. (1979). The social psychology of organizing. *Management*, 18(2), 189-193.
- Weick, K. E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 628-652.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weick, K. E. (2001) *Making sense of the organization*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Weick, K. E. (2009). *Making sense of organization: Vol. 2. The impermanent organization*. Chichester: Wiley.

- Weick, K. E. (2015). Ambiguity as grasp: The reworking of sense. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 23, 117-123.
- Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 361-386.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 14(4), 409-421.
- Weiner, B. J., Amick, H., & Lee, S. Y. D. (2008). Conceptualization and measurement of organizational readiness for change: A review of the literature in health services research and other fields. *Medical Care Research and Review*, 65(4), 379-436.
- Weiner, J. B. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science*, 4(67), 67-75.
- Weinberg, A., Wiesner, E., & Fukawa-Connelly, T. (2014). Students' sense-making frames in mathematics lectures. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 168-179.
- Werner, İ. (1993). *Liderlik ve yönetim*. (Çev. V. Üner). İstanbul: Rota Yayınları.
- Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the new science*. California: Berrett-Koehler.
- Wiersema, M. F., & Bird, A. (1993). Organizational demography in Japanese firms: Group heterogeneity, individual dissimilarity, and top management team turnover. *Academy of Management Journal*, 36(5), 996-1025.
- Willower, D. J., & Carr, C. F. (1965). The school as a social organization. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196501_willower.pdf web sayfasından 14.05.2021 tarihinde indirilmiştir.
- Wilson, J. H. (2010). Authority in the 21st century: Likert's system 5 theory. *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 33-41.

- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: an evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement, 73*(6), 913-934.
- Wrege, C. D. (1995). F.W. Taylor's lecture on management. *Journal of Management History, 1*(1), 4-32.
- Wren, D. A. (2001). Henri Fayol as strategist: A nineteenth century corporate turnaround. *Management Decision, 39*(6), 475-487.
- Wren, D. A., Bedeian, A., & Breeze, J. D. (2002). The foundations of Henri Fayol's administrative theory. *Management Decision, 40*(9), 906-918.
- Yağ, T. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile hesap verebilirlik yönelimleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yalçın, A. (2019). *Okullardaki stratejik planlamanın okul etkililiği üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yavuz, P. (2019). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Ünal, A., & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(2), 92-109.

- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, İ., Akan, D., & Yalçın, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 69-81.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2016). Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının sosyo-demografik faktörleri bağlamında incelenmesi: Kadın yöneticiler üzerinde bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 293-313.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Düzce ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, A., & Eroğlu, C. (2008). *Meslek yüksek okulları için davranış bilimleri ve örgütsel davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment and job satisfaction as predictors of attitudes toward organizational change in a Non-Western Setting. *Personnel Review*, 29(5), 567-592.
- Yousef, D. A. (2017). Organizational commitment, job satisfaction and attitudes toward organizational change: A study in the local government. *International Journal of Public Administration*, 40(1), 77-88.
- Yörük, D., & DüNDAR, S. (2011). Türkiye'deki yerel yöneticilerin benimsedikleri liderlik tarzlarına göre boyun eğici davranışlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 93-106.

- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. England: Pearson Education Limited.
- Yulcu, N. T. (2018). *Destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim ilişkisi (Balıkesir ili Bandırma, Gönen ve Erdek ilçeleri ilkokullar örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yükçü, S., & Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-19.
- Yüksel, Ö. (2001). *Örgüt geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409.
- Zadeoğulları, S. (2010). *Örgütsel değişime açıklık ve örgütsel bağlılık ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Zenger, T. R., & Lawrence, B. S. (1989). Organizational demography: The differential effects of age and tenure distributions on technical communication. *Academy of Management Journal*, 32(2), 353-376.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-111.
- Zorlu, E. (2017). *Okulların değişime hazırbulunuşluk düzeyleri (Afyonkarahisar ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

EK-A: Ölçeklerin Kullanılması İçin Alınan İzin Belgeleri

Ölçek İzin

mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/KtboxLHTCLdqbbqjXVrpNwBTqjklFzNB

Gmail

Postalarda arayın

822 ileti dizisinden 1.

Ölçek İzin Gelen Kutusu x

Alici: mehmet.ustuner

Sn. Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER

Merhaba Sayın Hocam, Ben Okan DİŞ. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Teşekkürler.

MEHMET ÜSTÜNER

Alici: ben

16:04 (6 saat önce)

Sayın OKAN DİŞ, bahsi geçen ölçeği (Algılanan Müdür Yönetim Tarzı) yapacağınız araştırmada kullanmanızda tarafımdan bir sakınca görülmektedir, kullanabilirsiniz, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim, hoşçakalın.

Okan DİŞ 26 Ara 2020 Cmt, 13:56 tarihinde şunu yazdı:

...

Mehmet ÜSTÜNER, Prof. Dr.
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Başkanı
<http://inonu.edu.tr/tr/eyd>

Ölçek İzin

mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/QgrclHsHkRplTJrxVbFSTLzQKtKHMxflyv

Gmail

Postalarda arayın

948 ileti dizisinden 3.

Ölçek İzin Gelen Kutusu x

Alici: Nihan

Sn. Doç Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

Merhaba Sayın Hocam, Ben Okan DİŞ. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Danışmanlığınızda yürütmekte olduğum doktora tezimde Türkçe'ye uyarlamasını yaptığınız Okulun Etkililiği Ölçeği'nizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Teşekkürler.

Nihan Demirkasimoglu

Alici: ben

6 Aralık Paz 15:50 (1 gün önce)

Merhaba Okan,
Ölçeği kullanmandan memnuniyet duyarız. Kolaylıklar dilerim.

Nihan Demirkasimoglu, Doç. Dr.
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
06800 Beytepe/ANKARA
...
Nihan Demirkasimoglu, Associate Professor

Ölçek İzin - [Redacted]

mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/KtbxLwgZXTcJISfDnFFfgzmBWLsqrRgq

Gmail

Postalarda arayın

Oluştur

Gelen Kutusu

Yıldızlı

Ertelenenler

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar 7

Meet

Yeni toplantı

Toplantıya katıl

Hangouts

Okan -

Hangouts kişisi yok

822 ileti dizisinden 6.

Ölçek İzin

Gelen Kutusu x

Okan DİŞ

Alıcı: hasan.demirtas

Sn. Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Merhaba Sayın Hocam. Ben Okan DİŞ. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde Türkiye'ye uyarlamasını yaptığımız Okulların Değişime Açıklığı Ölçeği'nizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Teşekkürler.

HASAN DEMİRTAŞ

Alıcı: ben

Değerli Meslektaşım,
Öncelikle ilgin için teşekkür ediyorum. "Okulların Değişime Açıklığı Ölçeği" ni doktora tez çalışmada kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

Okan DİŞ 26 Ara 2020 Cmt, 13:55 tarihinde şunu yazdı:

Hasan Demirtaş (Doç. Dr.)
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü EYD
B Blok Kat:1 No:120
Battalgazi-MALATYA

23:04

EK-B: Veri Toplama Araçları

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek formu, "Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları, Anlam Yaratmaları, Okul Etkiliği ve Okulların Değişime Açıklığı Arasındaki İlişkiler" adlı doktora tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek beş bölümden oluşmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra, size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar tamamen akademik amaçlı bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Okan Diş

MEB Sınıf Öğretmeni

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

E-Posta: okandis25@gmail.com

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
2.Branşınız:	<input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmeni <input type="checkbox"/> Diğer Branşlar: (Lütfen Yazınız)
3.Öğretmenlik kademiniz:	<input type="checkbox"/> 1-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16-20 yıl <input type="checkbox"/> 21 yıl ve üzeri
4.Eğitim durumunuz:	<input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü
5.Görev yaptığınız okul kademesi:	<input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise

BÖLÜM 2: ALGILANAN MÜDÜR YÖNETİM TARZI ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde verilen numaraları yuvarlak içine alarak belirtiniz.	Hükûr zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1. Müdürümüz okul yönetiminde öğretmenlerle birlikte hareket etmeye çalışır.	1	2	3	4	5
2. Müdürümüz, sorunlar karşısında çözümü öğretmenlerle birlikte üretmeye çalışır.	1	2	3	4	5
3. Müdürümüz, bizlere rehberlik ederken güvenilir bir ilişki kurar.	1	2	3	4	5
4. Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder.	1	2	3	4	5
5. Müdürümüz, başarıların sadece birkaç öğretmenin değil bütün öğretmenlerin olduğuna inanır.	1	2	3	4	5
6. Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşümü dikkate alır.	1	2	3	4	5
7. Müdürümüz, problemler karşısında kendi çözüm yollarımızı bulmamıza yardımcı olur.	1	2	3	4	5
8. Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde, hatalara hoşgörü göstermeyeceğini hiss ettirir.	1	2	3	4	5
9. Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast üst ilişkisine önem verir.	1	2	3	4	5
10. Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde başat (baskın) olmaya çalışır.	1	2	3	4	5
11. Müdürümüz öğretmenlerle ilişkilerinde katıdır.	1	2	3	4	5
12. Müdürümüz, bulunduğu konumdan dolayı öğretmenlerin kendisine itaat etmesini bekler.	1	2	3	4	5
13. Müdürümüz, istemlerinde emir verici bir tarz kullanır.	1	2	3	4	5
14. Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur.	1	2	3	4	5
15. Müdürümüz, sorunları çözmeyi erteler.	1	2	3	4	5
16. Müdürümüz, sorunları görmezden gelir.	1	2	3	4	5
17. Müdürümüz, eğitim öğretime ilişkin karşılaşılan sorunlar hakkında kendi görüş ve düşüncelerini belirtmez.	1	2	3	4	5
18. Müdürümüz, her öğretmene şirin gözükmeye çalışır.	1	2	3	4	5
19. Müdürümüz, okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmez.	1	2	3	4	5
20. Müdürümüz, okulun eksiklerinin farkında değildir.	1	2	3	4	5
21. Müdürümüz, "Çalışan" - "Çalışmayan" ayrımı yapmaz.	1	2	3	4	5
22. Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar.	1	2	3	4	5
23. Müdürümüz, rutinin dışına çıkmayı istemez.	1	2	3	4	5
24. Müdürümüz, sanki her girişimin sonunda sorun çıkacakmış gibi davranır.	1	2	3	4	5
25. Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz.	1	2	3	4	5

BÖLÜM 4: OKUL YÖNETİCİLERİNİN ANLAM YARATMA YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde verilen numaraları yuvarlak içine alarak belirtiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1.Okul müdürümüz, ile rahat bir biçimde konuşabiliriz.	1	2	3	4	5
2.Okul müdürümüz, konuştuğu kişileri dikkatle dinler.	1	2	3	4	5
3.Okul müdürümüz, iletişim konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
4.Okul müdürümüz, kararlarının nedenini açıklar.	1	2	3	4	5
5.Okul müdürümüz, konuşması ile dinleyenleri etkiler.	1	2	3	4	5
6.Okul müdürümüz, anlaşılır bir şekilde iletişim kurar.	1	2	3	4	5
7.Okul müdürümüz, değişen durumlara kolaylıkla uyum sağlar.	1	2	3	4	5
8.Okul müdürümüz, okuldaki değişim sürecinde öğretmenleri yönlendirebilecek bilgi ve beceriye sahiptir.	1	2	3	4	5
9.Okul müdürümüz, değişimin okul üyeleri üzerinde ne gibi etkiler yaratacağını önceden kestirmeye çalışır.	1	2	3	4	5
10.Okul müdürümüz, değişime gösterilen dirençlere karşı etkili bir yönetim sergiler.	1	2	3	4	5
11.Okul müdürümüz, değişim sürecinin gereklerini uygularken risk almaktan çekinmez.	1	2	3	4	5
12.Okul müdürümüz, değişimin sağlayacağı yararların herkes tarafından anlaşılmasını sağlar.	1	2	3	4	5
13.Okul müdürümüz, kriz oluşmadan önce kriz sinyallerini fark eder.	1	2	3	4	5
14.Okul müdürümüz, kriz durumunda olayların nedenlerini düşünür.	1	2	3	4	5
15.Okul müdürümüz, beklenmedik bir olay meydana geldiğinde olaylar arasında ilişki kurmaya çalışır.	1	2	3	4	5
16.Okul müdürümüz, kriz durumlarına ilişkin çözümler üretir.	1	2	3	4	5
17.Okul müdürümüz, olayları dikkatli bir biçimde gözlemler.	1	2	3	4	5
18.Okul müdürümüz, olayları yorumlamak için bilgi toplar.	1	2	3	4	5
19.Okul müdürümüz, topladığı bilgileri analiz eder.	1	2	3	4	5
20.Okul müdürümüz, olaylar arasında ilişki kurar.	1	2	3	4	5
21.Okul müdürümüz, karmaşık olaylar karşısında ne yapılması gerektiğini belirler.	1	2	3	4	5
22.Okul müdürümüz, yaşanan karmaşık durumların olası sonuçlarını tahmin eder.	1	2	3	4	5
23.Okul müdürümüz, karmaşık durumlara ilişkin ipuçlarına odaklanır.	1	2	3	4	5
24.Okul müdürümüz, ipuçlarından hareketle karmaşık olayları anlamlandırır.	1	2	3	4	5
25.Okul müdürümüz, karmaşık durumlara ilişkin yaratıcı fikirler ortaya koyar.	1	2	3	4	5
26.Okul müdürümüz, okulda olup bitenler hakkında ilgili kişileri bilgilendirir.	1	2	3	4	5

BÖLÜM 3: OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde verilen numaraları yuvarlak içine alarak belirtiniz.					
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tam Katılmıyorum
1. Bu okulda üretilen ürün ve hizmetlerin niteliği sıradışıdır.	1	2	3	4	5
2. Bu okulda üretilen ürün ve hizmetlerin sayısı yüksektir.	1	2	3	4	5
3. Okulundaki öğretmenler olağanüstü durumların ve aksaklıkların üstesinden gelme konusunda iyi iş çıkarırlar.	1	2	3	4	5
4. Bu okulda hemen herkes değişiklikleri benimser ve kendilerini değişikliklere uyarlar.	1	2	3	4	5
5. Bu okulda değişiklik yapıldığında, öğretmenler hızlıca benimser ve uyum sağlarlar.	1	2	3	4	5
6. Bu okulda/okulunda öğretmenler kendilerini etkileyebilecek yeni yöntemler hakkında iyi bilgilendirilmişlerdir.	1	2	3	4	5
7. Bu okulda öğretmenler sorunları önceden sezerler ve onlara engel olurlar.	1	2	3	4	5
8. Bu okulda öğretmenler mevcut kaynakları etkili biçimde kullanırlar.	1	2	3	4	5

BÖLÜM 5: OKULLARIN DEĞİŞİME AÇIKLIĞI ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde verilen numaraları yuvarlak içine alarak belirtiniz.					
	Tamamen katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Bu okuldaki öğretmenler değişime açıktır.	1	2	3	4	5
2. Bu okuldaki öğretmenler yenilikçi fikirlere açıktır.	1	2	3	4	5
3. Bu okulda müdür yeni önerilere sıcak bakmaz.	1	2	3	4	5
4. Bu okuldaki öğretmenler köklü değişimleri kolay benimserler.	1	2	3	4	5
5. Bu okulda müdür değişim konusunda oldukça yavaş davranır.	1	2	3	4	5
6. Bu okuldaki öğretmenler yeni kuralları ve prosedürleri kolaylıkla benimserler.	1	2	3	4	5
7. Bu okulda müdür köklü değişimlere tamamen açıktır.	1	2	3	4	5
8. Bu okulda müdür velilerden gelen değişim önerilerine kapalıdır.	1	2	3	4	5
9. Bu okulda müdür değişime yönelik girişimleri olumlu karşılar.	1	2	3	4	5
10. Bu okulda öğretmenler yenilikleri memnuniyetle karşılar.	1	2	3	4	5
11. Bu okulda, okul-aile birlikleri ya da veli toplantılarında ortaya çıkan öneriler okulda değişime yol açar.	1	2	3	4	5
12. Bu okulda müdür köklü değişimlere tamamen kapalıdır.	1	2	3	4	5
13. Okul paydaşlarının çoğu bu okuldan memnundur.	1	2	3	4	5
14. Bu okulda öğretmenler, velilerin görüş ve önerilerine açıktır.	1	2	3	4	5

YANITLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Tarih: 14/01/2022
Sayı: E-35853172-300-00001977286
00001977286



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001977286
Konu : Okan DİŞ Hk. (Etik Komisyon İzni)

14.01.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.12.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001917611 sayılı yazınız.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencilerinden Okan DİŞ'in, Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları, Anlam Yaratmaları, Okul Etkililiği ve Okulların Değişime Açıklığı Arasındaki İlişkiler" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 11 Ocak 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 91DEB764-7E0D-478D-9206-C23E48654A08

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ba-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
E-posta: yazind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik
Ağı: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992
Kop: hacettepeuniversitesi@ba01.kop.tr

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

Menzar

Telefon: .



EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

11/07/2023

(İmza)

Okan DİŞ

EK-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

11/07/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları, Anlam Yaratmaları, Okul Etkililiği ve Okulların Değişime Açıklığı Arasındaki İlişkiler

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
05/06/2023	303	544658	11/07/2023	%16	2109458873

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Okan DİŞ

Öğrenci No.: N17241791

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

EK-G: Dissertation Originality Report

11/07/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Administration

Thesis Title: The Relationships Between School Principals' Management Styles, Sensemaking, School Effectiveness and Schools Openness to Change According to Teachers' Views

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
05/06/2023	303	544658	11/07/2023	%16	2109458873

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Okan DİŞ
Student No.: N17241791
Department: Educational Sciences
Program: Educational Administration
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Assoc. Prof. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

11/07/2023

(imza)

Okan DİŞ

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarda yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

