



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM SÜREÇLERİNDE VERİ KULLANIMININ
ETKİLİ OKUL BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM
ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

Abdullah ÇEVİK

Danışman: Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Malatya-2023

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM SÜREÇLERİNDE VERİ KULLANIMININ
ETKİLİ OKUL BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM
ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

Abdullah ÇEVİK

Danışman: Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Malatya-2023

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımının Etkili Okul Bağlamında
İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

HAZIRLAYAN
Abdullah ÇEVİK

Jürimiz tarafından 20/11/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı **Doktora** Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı	İmza
1.Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER	
2.Prof. Dr. Çağlar ÇAĞLAR	
3.Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ	
4.Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN	
5.Dr. Öğrt. Üyesi Ufuk ERDOĞAN	

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım ***Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımının Etkili Okul Bağlamında İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması*** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Abdullah ÇEVİK

Rahmetli anneme...



ÖNSÖZ

Bilgi yıllar boyunca insanların yaşam becerilerini artıran bir değer olmuştur. Özellikle yazının icadından sonra insanların deneyimlerini ve yaşadıkları olayları kaydetmeye başlamasıyla bilgi amaçlı verilerin toplanması ve toplanan verilerin depolanması büyük artış göstermiştir. Verinin bu denli artışı insanları, veriyi daha fazla kullanabilme ve ondan daha fazla yarar sağlama arayışına itmiştir. Eğitim de son dönemde bu arayışın içinde olan alanlardan biridir.

Toplumun geleceğinin şekillendirilmesinde eğitimin rolü çok büyüktür. Eğitim yöneticileri de bu rolün sorumluluğunu üstlenen en önemli aktörlerden biridir. Eğitim yöneticilerinin asli görevi eğitim ve öğretimle ilgili etkinliklerde en iyiyi bulmak ve bunu eğitimin formal örgütü olan okullardaki öğretmen ve öğrenciler vasıtasıyla hayata geçirmektir. Eğitim yöneticileri en iyiyi bulma sürecindeki yönetsel etkinliklerini veri ile desteklerlerse okulun gelişimine katkı sağlayacakları gibi okulun amaçlarına ulaşmasını da kolaylaştırabilirler. Bu nedenle de araştırmanın odak noktası okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde bu verileri kullanmasının okul etkililiği bağlamında incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma konusunun belirlenmesinde, yönlendirici olan ve doktora eğitimimin her aşamasında kendimi geliştirebilmem için sürekli yol gösteren, araştırmanın başlangıcından bitimine kadar tecrübelerini ve bilgisini benimle paylaşan değerli danışman hocam, Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a içtenlikle teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde yer alarak daha nitelikli bir tez yazabilmem adına bana yol gösteren değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet Üstüner ve Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN'a tez sürecinde yapmış oldukları katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Aynı zamanda hayatım boyunca eğitimim için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, sevgi ve desteklerini her zaman hissettiğim aileme, birlikte geçirmemiz gereken vakitten feragat ederek doktora eğitimim sürecinde bana manevi destek sunan sevgili eşim Ayda Nur'a ve biricik kızım Asya'ya, son olarak da bu araştırmada bana yardımcı olan tüm okul yöneticileri ve öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Abdullah ÇEVİK

Malatya, 2023

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM SÜREÇLERİNDE VERİ KULLANIMININ ETKİLİ OKUL BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

ÇEVİK, Abdullah
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Ekim-2023, XV+211

Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarını etkili okul bağlamında incelemeyi amaçlayan bu araştırma, karma yöntem araştırmalarından açımlayıcı sıralı desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Birbirini takip eden iki araştırma dizisinden oluşan bu desende ilk önce nicel veriler çözümlenmiş, nicel verilerin açıklanmasında ise nitel verilerden faydalanılmıştır. Nicel boyutta okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanım düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye odaklanıldığından ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir. Nitel boyutta ise okul yöneticilerinin hangi tür verileri kullandıkları betimleyici fenomenoloji, veri kullanımının avantaj ve dezavantajları, kullanım amaçları ve kullanıldığı yönetsel uygulamalar ile kullanıma dair önerileri ise yorumlamacı fenomenoloji kapsamında ele alınmıştır.

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş'ta resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 305 öğretmen ve 143 okul yöneticisinden oluşmuştur. Nitel aşamanın çalışma grubunda ise maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla farklı okul kademelerinden seçilen 13 okul yöneticisi yer almıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımı Ölçeği” ile Hoy (2009) tarafından geliştirilmiş, Yıldırım ve Ada (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Etkili Okul Ölçeği” kullanılmıştır. nitel boyutunda ise yine araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler farklı yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin

analizinde okul yöneticileriyle yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda toplanan kayıtlar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde ise açık kaynak kodlu R programı kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanım düzeylerinin hem öğretmen hem de yönetici görüşlerine göre “Katılıyorum” aralığında olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yönetim süreçlerinde veri kullanımları cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken yöneticilik kıdemi ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Okul yöneticileri yönetim süreçlerinde veri kullanımının en önemli avantajının eksikliklerin tespit edilmesini kolaylaştırması olarak ifade etmişlerdir. Bunun yanında verinin ön bilgi oluşturmada, okul verimliliğine katkı sağlaması ve süreç değerlendirme imkânı sağlaması gibi avantajlarının olduğu yönünde de görüşler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veriyi kullandıkları yönetsel uygulamalar; okul, öğrenci ve personel işleri olarak üç farklı kategori altında toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticileri bakanlığa yönelik en fazla, okullara daha fazla veri sağlanması ve okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesi; taşra teşkilatlarına yönelik değerlendirmelerin bütüncül yapılması, diğer okul yöneticilerine yönelik ise veri toplamak amacıyla daha fazla etkileşime girmeleri önerilerini sunmuştur.

Araştırmada okul yöneticilerinin planlama sürecinde en fazla özellikle görüş ve öneri verileri ile akademik başarı verilerini, karar verme, örgütleme ve etkileme süreçlerinde akademik başarı verilerini, iletişim kurma sürecinde okul gösterge verilerini, eşgüdümleme sürecinde demografik verileri, denetim sürecinde performans verilerini kullandıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin veriyi kullanım amaçları ise karar verme ve planlama sürecinde en fazla öğrenci gelişimi, örgütleme sürecinde maksimum verimlilik, iletişim kurma sürecinde haberdar etme, etkileme sürecinde paydaşları ikna etme, eşgüdümleme sürecinde proje ve çalışmaların koordine edilmesi, denetim sürecinde ise objektif değerlendirmedir.

Araştırmada hem öğretmen görüşlerine göre hem de yönetici görüşlerine göre okullarının etkililik düzeyinin “Katılıyorum” aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubun görüşlerine göre de okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımı etkili okulun anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğretmen görüşlerine göre %52 olan

yordayıcılık düzeyi yönetici görüşlerine göre % 42'dir. Araştırmaya katılan tüm okul yöneticileri okulu daha etkili hale getirmek için veriden faydalanmanın önemli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Okul etkililiğinde verinin avantajları sırasıyla; bilgi sağlamaı, süreç takibi yapılabilmesi, aksayan yönleri göstermesi, objektiflik sağlamaı, güvenilirlik kazandırması ve örgütsel bağılılığı geliştirmesi olarak sıralanmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlara göre bakanlık, taşra teşkilatları ve okul yöneticileri özelinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Veri, yönetim, yönetim süreçleri, yönetici, etkili okul.



ABSTRACT

INVESTIGATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS' USE OF DATA IN MANAGEMENT PROCESSES IN THE CONTEXT OF AN EFFECTIVE SCHOOL: A MIXED METHODS RESEARCH

ÇEVİK, Abdullah

Phd, Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Educational Administration

Supervisor: Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
October-2023, XV+211

This study, which aims to examine the data usage of school administrators during management processes in the context of effective schools, was conducted by using an explanatory sequential design which is one of the mixed method researchs. Quantitative data was analyzed first in this design which consist of two consecutive research sequences and qualitative data was used to explain the quantitative data. A correlative survey design was preferred because it was focused on the relationship between data usage level of school administrators during management processes in the quantitative dimension and school effectiveness. In the qualitative dimension, descriptive phenomenology which is about what type of data school administrators use, the advantages and disadvantages of data usage, the purposes of usage, the administrative practices in which they are used, and their suggestions for usage were analyzed within the scope of interpretative phenomenology.

The population of the study consisted of school administrators and teachers working in public primary, secondary and high schools in Kahramanmaraş in the 2021-2022 academic year. The sample consisted of 305 teachers and 143 school administrators determined by stratified random sampling method which is one of the random sampling method. The study group of the qualitative phase included 13 school administrators selected from different school levels to ensure maximum diversity. In the quantitative dimension of the study, "The Scale of Data Usage during Management Processes of School Administrators" developed by the researcher and "The Effective School Scale" developed by Hoy (2009) and adapted into Turkish by Yıldırım and Ada (2018) were used as the data collection tools. In the qualitative dimension, a semi-structured interview form developed by the researcher was used. The quantitative and qualitative data obtained

in the study were analyzed with different methods. In the analysis of the qualitative data of the study, the records collected as a result of face-to-face interviews with school administrators were analyzed with the content analysis technique. Open-source R program was used in the analysis of quantitative data.

As a result of the research, it was seen that data usage level of school administrators during management processes was in the "Agree" range according to both teacher and administrator opinions. According to the opinions of school administrators, the data usage during school management processes does not show a statistically significant difference according to the variables of gender and educational level, but it differs according to the variables of seniority in administration and school level. School administrators stated that the most important advantage of using data during management processes is that it facilitates the identification of deficiencies. In addition, some opinions were obtained that the data has advantages such as creating preliminary information, contributing to school efficiency and providing process evaluation opportunities. According to the results of the research, the administrative practices in which school administrators used data during their management processes were come under three different categories: school, student and personnel affairs. As a result of the research, school administrators made the most of the suggestions for the ministry, such as providing more data for schools and organizing in-service trainings for school administrators; evaluating the provincial organizations holistically and interacting more to collect data for other school administrators.

In the study, it was observed that school administrators used opinion and suggestion data and academic achievement data mostly in the planning process; academic achievement data in the decision-making, organizing and influencing processes; school indicator data in the communication process; demographic data in the coordination process, and the performance data in the supervision process. The purposes of school administrators' data usage are development of students in the decision-making and planning process; maximum efficiency in the organizing process, giving information in the communication process; persuading stakeholders in the influencing process; coordinating projects and studies in the coordination process and objective evaluation in the supervision process.

In the study, it was concluded that the level of effectiveness of the schools was in the "Agree" range according to both teachers' and administrators' views. According to the views of both groups, data usage of school administrators during management processes is a significant predictor of effective schools. The predictive level, which is 52% according to teachers' views, is 42% according to administrators' views. All school administrators who participated in the research stated that it is important to make use of data to make the school more effective. The advantages of data in school effectiveness are listed respectively as providing information, enabling process follow-up, showing the failing aspects, providing objectivity, gaining credibility and improving organizational commitment. According to the results obtained at the end of the research, suggestions developed for the ministry, provincial organizations and school administrators are given.

Keywords: Data, management, management processes, administrator, effective school.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Nicel Araştırma Alt Problemleri	6
1.2.2. Nitel Araştırma Problemleri	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.5. Araştırmanın Varsayımları	10
1.6. Tanımlar	10
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Kuramsal Bilgiler	11
2.1.1. Yönetim	11
2.1.2. Eğitim Yönetimi	13
2.1.2.1. Eğitim Yönetimi Tarihi	16
2.1.2.2. Eğitim Yönetiminin Kuramsal Temelleri	17
2.1.3. Yönetim Süreçleri	21
2.1.3.1. Karar Verme	22
2.1.3.2. Planlama	26
2.1.3.3. Örgütlenme	29
2.1.3.4. İletişim	33
2.1.3.5. Eşgüdümleme	37
2.1.3.6. Etkileme	40
2.1.3.7. Değerlendirme	43
2.1.4. Veri	48
2.1.4.1. Veri Bilimi	51
2.1.4.2. Veriye Dayalı Yönetim	53
2.1.4.3. Eğitimde Veriye Dayalı Yönetim	54
2.1.4.4. Veri Okuryazarlığı	58
2.1.4.5. Veri Görselleştirme	59

2.1.5.	Etkili Okul.....	61
2.1.5.1.	Etkili Okul Modelleri	65
2.1.5.2.	Etkili Okul Özellikleri	66
2.1.5.3.	Etkili Okullarda Yönetici	68
2.2.	İlgili Araştırmalar.....	70
2.2.1.	Konu ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	70
2.2.2.	Konu ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	80
YÖNTEM		86
3.1.	Araştırmanın Deseni.....	86
3.1.2.	Nicel Aşamanın Yöntemi	87
3.1.2.	Nitel Aşamanın Yöntemi	88
3.2.	Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	89
3.3.	Veri Toplama Araçları	91
3.3.1.	Nicel Veri Toplama Araçları	91
3.3.2.	Nitel Veri Toplama Aracı	101
3.4.	Verilerin Analizi.....	102
BULGULAR		104
4.1.	Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular	104
4.1.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	104
4.1.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	105
4.1.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	109
4.1.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	109
4.1.5.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	111
4.1.6.	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	112
4.1.7.	Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	112
4.1.8.	Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	113
4.1.9.	Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	119
4.1.10.	Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	120
4.1.11.	On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	121
4.1.12.	On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	122
4.2.	Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular	123
4.2.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	123
4.2.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	126
4.2.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	132
4.2.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	137

4.2.5.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	140
4.2.6.	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	144
SONUÇ VE TARTIŞMA		148
5.1.	Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımları.....	148
5.1.1.	Okul Yöneticilerinin Karar Verme Sürecinde Veri Kullanımları.....	154
5.1.2.	Okul Yöneticilerinin Planlama Sürecinde Veri Kullanımları.....	156
5.1.3.	Okul Yöneticilerinin Örgütlenme Sürecinde Veri Kullanımları.....	158
5.1.4.	Okul Yöneticilerinin İletişim Kurma Sürecinde Veri Kullanımları	160
5.1.5.	Okul Yöneticilerinin Etkileme Sürecinde Veri Kullanımları	162
5.1.6.	Okul Yöneticilerinin Eşgüdümleme Sürecinde Veri Kullanımları.....	164
5.1.7.	Okul Yöneticilerinin Denetim Sürecinde Veri Kullanımları.....	166
5.2.	Okul Etkililiğinde Veri Kullanımı	169
5.3.	Öneriler	172
5.3.1.	Bakanlık Merkez Teşkilatına Yönelik Öneriler.....	172
5.3.2.	Taşra Teşkilatlarına Yönelik Öneriler	173
5.3.3.	Okul Yöneticilerine Dönük Öneriler	173
5.3.4.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	175
KAYNAKÇA.....		177
EKLER		197

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Nicel Bölümündeki Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	89
Tablo 2. OYYSVKÖ Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	94
Tablo 3. OYYSVKÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri.....	100
Tablo 4. Ölçek Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	102
Tablo 5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanma Düzeyleri.....	104
Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanma Düzeyleri.....	105
Tablo 7. Görev Yaptıkları Okul Kademesi Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımına İlişkin Görüşleri.....	106
Tablo 8. Okul Kademesine Göre Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımı Öğretmen Görüşlerinin Scheffe Testi Sonuçları.....	107
Tablo 9. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanım Düzeyleri.....	108
Tablo 10. Okulların Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	109
Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri.....	109
Tablo 12. Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	110
Tablo 13. Okul Kademesine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Scheffe Testi Sonuçları.....	110
Tablo 14. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri.....	111
Tablo 15. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki.....	111
Tablo 16. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımları ile Okul Etkililiğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 17. Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanım Düzeyleri.....	113
Tablo 18. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanım Düzeyleri.....	114
Tablo 19. Yöneticilik Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanım Düzeyleri.....	115
Tablo 20. Yöneticilik Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	116
Tablo 21. Öğrenim Durumlarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanım Düzeyleri.....	117
Tablo 22. Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanım Düzeyleri.....	118
Tablo 23. Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	119

Tablo 24. <i>Okul Etkililiğine Yönelik Yönetici Görüşleri</i>	120
Tablo 25. <i>Okul Etkililiğine İlişkin Yönetici Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	121
Tablo 26. <i>Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin Yönetici Görüşleri</i>	121
Tablo 27. <i>Öğrenim Durumuna Göre Yöneticilerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri</i>	121
Tablo 28. <i>Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin Yönetici Görüşleri</i>	122
Tablo 29. <i>Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki</i>	122
Tablo 30. <i>Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımları ile Okul Etkililiğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	123
Tablo 31. <i>Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımına Yönelik Kategori ve Kodlar</i>	123
Tablo 32. <i>Yönetim Süreçlerinde Kullanılan Veri Türlerine Yönelik Kategori ve Kodlar</i>	126
Tablo 33. <i>Yönetim Süreçlerinde Verilerin Kullanım Amacına Yönelik Kategori ve Kodlar</i>	133
Tablo 34. <i>Hangi Tür Yönetimsel Uygulamalarda Verinin Kullandığına Yönelik Kategori ve Kodlar</i>	137
Tablo 35. <i>Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanım Önerilerine Yönelik Kategori ve Kodlar</i>	141
Tablo 36. <i>Okul Etkililiğinde Verinin Önemine Yönelik Kategori ve Kodlar</i>	144

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Data Use of Education Sorgusuna Gösterilen İlgisi.....	9
<i>Şekil 2.</i> Eğitim Yönetimi Kuramları.....	18
<i>Şekil 3.</i> İletişim Süreci Öğeleri.....	34
<i>Şekil 4.</i> Değerlendirme Sürecinin Aşamaları.....	45
<i>Şekil 5.</i> Denetim Türleri.....	47
<i>Şekil 6.</i> Veri Bilimi Adımları.....	52
<i>Şekil 7.</i> Okulda Veri Projesi Adımları.....	57
<i>Şekil 8.</i> OYYSVKÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli.....	99
<i>Şekil 9.</i> Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımının Avantajları.....	126
<i>Şekil 10.</i> Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımının Dezavantajları.....	126
<i>Şekil 11.</i> Yönetim Süreçlerinde Kullanılan Veri Türleri.....	131
<i>Şekil 12.</i> Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veriyi Kullanım Amaçları...	136
<i>Şekil 13.</i> Okul Yöneticilerinin Verileri Kullandığı Yönetimsel Uygulamalar.....	140
<i>Şekil 14.</i> Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımına Yönelik Önerileri.....	144
<i>Şekil 15.</i> Okul Etkililiğinde Verinin Avantajları.....	147
<i>Şekil 16.</i> Okul Etkililiğinde Verinin Dezavantajları.....	148

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

5. Sınıftan 8. Sınıfa kadar 4 farklı sınıf seviyesinin olduğu ve öğrencilerin ortaöğretimde puanla öğrenci alan bir liseye gidebilmek için merkezi sınava girmek zorunda oldukları bir okula, okul müdürü olarak görevlendirilen ve daha önce müdürlük tecrübesi bulunmayan bir okul müdürü, göreve başladığı andan itibaren gerek personelden gerek öğretmenlerden gerekse de öğrenci ve velilerden gelen yoğun taleplerle yüzleşmek zorundadır. Görevi gereği kendisinden genel beklenti ise okulunu hesap verebilirlik ilkeleri çerçevesinde şeffaf bir şekilde yönetmesi, öğrenci ve öğretmenlere rehberlik etmesidir.

Göreve başlama esnasında üst yönetim tarafından kendisine okulunun merkezi sınav puan ortalamalarının son üç yıldır düşüşte olduğu belirtilen okul müdürü, görev yaptığı okulun akademik başarısını artırmak için sistematik bir planlamaya ihtiyacı olduğunu anlamalıdır. Peki bu okul müdürü ne yapacaktır? Bütün eğitimci ve yöneticilerin aklına gelecek ilk şey, okulun tüm paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, veli, çevre, üst yönetim vb.) bu olumsuz durumla ilgili bildiklerini öğrenmektir. Yani sorunu tanımlayabilmek amacıyla ihtiyacı olan verileri toplamak. Çünkü hiçbir yöneticilik veya liderlik eğitimi almamış kişiler dahi paydaşlardan elde edeceği verilerin, okulun genel durumunu ortaya koyacağını, sorunun nedenine ilişkin fikir oluşturacağını ve çözüme yönelik yol haritası geliştirmek için bilgi sağlayacağını düşünürler.

Yukarıda yer alan durum aslında bir araştırmanın da başlangıcıdır. İster bilimsel isterse farklı amaçla yapılsın her araştırmanın temeli veriye dayanmaktadır. Veri size yaşadığınız sorunla ilgili çıkarımlar yapabilmeniz için yol gösterecektir. Aynı zamanda veri, etkili karar verebilmeniz de ham materyalidir. Veriden elde edilen enformasyona yükleyeceğiniz anlam, veriyi sizin için bilgiye dönüştürür. Nitekim bilginin sürecine baktığımızda; verinin işlenmesiyle enformasyona, enformasyonun anlamlandırılmasıyla bilgiye, bilginin kullanılması ile de bilgeliğe ulaşılır (Clark, 2004).

Bilgi yıllar boyunca insanların yaşam becerilerini artıran bir değer olmuştur. Özellikle yazının icadından sonra insanların deneyimlerini ve yaşadıkları olayları kaydetmeye başlamasıyla bilgi amaçlı verilerin toplanması ve toplanan verilerin depolanması büyük artış göstermiştir. Bu durumu veri tarihi açısından birinci büyük sıçrama olarak kabul edebiliriz. İkinci büyük sıçrama ise teknolojinin gelişmesidir. Teknolojinin gelişmeye başlaması, veriye ve bilgiye eskiye nazaran çok daha kolay ulaşılmasına ve depolanmasına olanak sağlamıştır. Nitekim yazının icadından 2003 yılına kadar geçen 5.000 yıllık sürede toplanan veri miktarının beş eksabayt büyüklüğünde olduğu tahmin edilirken, bugün bu rakam insanların günlük olarak ürettiği veya depoladığı veri miktarının çok altında bir rakamdır (Kelleher ve Tierney, 2018/2020). 2020 yılında günlük üretilen ortalama veri miktarının tahmini 25 eksabayt olarak hesaplandığı (Bulao, 2022) düşünülürse, günümüzde her gün 2003'e kadar üretilen verinin 5 katından daha fazlasının üretildiği ve internette etkileşim oranının artmasıyla bu oranın daha da artacağı söylenebilir. Verinin bu denli artışı insanları, veriyi daha fazla kullanabilme ve ondan daha fazla yarar sağlama arayışına itmiştir. Bu durum da bilgiye ve bilginin ham maddesi olan veriye sahip kişilerin güç kazanmaya başlamasına yol açmıştır.

2021 yılında dünyanın en değerli üçüncü şirketi olan Google (Ang, 2021), sadece arama motorunda her gün 20 petabayttan fazla veri işlemektedir (SeedsScientific, 2021). Bu durumda dünyada üretilen günlük veri miktarının 1/1000'ini sadece tek bir arama motorunun işlediği söylenebilir. 2021 yılında dünyanın en değerli şirketi seçilen Amazon firmasının (Ang, 2021), 1.400.000'den fazla sunucusunda bir eksabayt depolanmış verisinin olduğu, bu veriler sayesinde kişiye özgü pazarlama stratejileri oluşturduğu, en değerli şirket olma yolundaki başarısını da bu veri stratejisine borçlu olduğu belirtilmektedir (Price, 2015). Yukarıda yer alan iki örnekte de veriyi işleyip onu kullanabilen firmaların son yıllarda ne kadar önem kazandığı ve ne kadar büyüdükleri açıkça görülmektedir.

Veri şirketlere maddi anlamda değer katmasının yanı sıra yönetsel anlamda da gelişmelerine katkı sağlıyor. Örneğin Google 2008 yılında yönetici ve çalışan performanslarını geliştirmek amacıyla İnsan Kaynakları Analitiği Bölümünü kurmuştur. Bu bölümün amacı, liderlikten üretkenliğe kadar birçok alanda yapacağı araştırmalar sonucunda elde ettiği verilerle, şirket verimini ve rekabet avantajını artırmaktır. Kurulduğu yıl İnsan Kaynakları Analitiği bölümü üst düzey yöneticilerin neler yaptıklarını, davranış

ve becerilerini belirlemek amacıyla “Project Oxygen” adlı bir proje başlatmıştır. Proje süresince farklı liderlik tarzlarının çalışan bağlılığı ve üretkenliği üzerindeki etkisini belirlemek için performans değerleri ve çalışan geri bildirimleri analiz edilerek elde edilen veriler, verimlilik ölçümleriyle karşılaştırılmıştır. Verilerin yorumlanması sonucu bölüm “Eight Habits of Highly Effective Google Managers” adlı bir rapor yayınlayarak etkili yöneticilerin nasıl davranması gerektiğine dair kendi yöneticilerine eğitimler düzenlemiştir. Bu eğitimlerin sonunda yönetici davranışlarında yaşanan değişimle, çalışanların şirkete olan bağlılıklarının arttığı, işten ayrılmaların azaldığı ve Google’ın birçok insanın çalışmak istediği şirket sıralamalarında ilk sıralara yükseldiği görülmüştür (Nicol, 2019). Google burada insan davranış ve becerilerini şirket amaçları doğrultusunda yönlendirebilmek ve şirket verimliliğini artırmak amacıyla, çalışanlarından toplamış olduğu verileri kullanmıştır. Bu verileri doğru yorumlayarak eyleme dönüştürmüş ve bunu bir kurum kültürü haline getirmiştir.

Yönetim açısından düşünüldüğünde bilgi, yöneticiye özellikle karar verme konusunda güç kazandıran kıymetli bir yönetim aracıdır. Nitekim yönetim süreci kararla başlayıp kararla biten bir süreçtir. Hatta süreç içerisinde dahi yönetici birçok defa karar vermek durumunda kalabilir. Yöneticinin vereceği kararların somut bir dayanağının olması kararın uygulanması noktasında yöneticiye güç kazandıracaktır ve verilecek kararların da dayanağını oluşturacak her şey veridir.

Yöneticinin örgüt içerisinde veri elde edebileceği birçok alan bulunmaktadır. Personel davranışları, personelin kişilik özellikleri, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için örgüt içerisinde yürütülen faaliyetler, örgüt çevresi, örgütün hitap ettiği kitle vb. yöneticinin veri elde edebileceği kaynaklar arasında gösterilebilir. Yönetici bütün bu kaynaklardan elde ettiği verilerle kararlarını şekillendirip, yönetim faaliyetlerini yürütebilir. Hatta yönetici, bilimsel yönetim süreçlerinin tüm aşamalarında elde etmiş olduğu verilerden faydalanabilir. Yönetimin geneli için geçerli olan bu durum, alt dalı olan eğitim yönetimi için de geçerlidir.

Eğitimi, toplumda yer alan insanların geleceğini şekillendirme girişimi olarak düşündüğümüzde, toplumun tüm kesimlerini ilgilendiren bir olgu olarak ifade edebiliriz. Bu nedenle de toplumun geleceğinin şekillendirilmesinde eğitimin rolü çok büyüktür. Yukarıda yer alan örneklerde veri kullanımı ve yorumlanmasının şirketlere sağladığı faydalar örneklendirilmiştir. Şirketlere bu kadar fayda sağlayan verinin, toplumun

geleceğini inşa eden eğitime de fayda sağlayacağı aşîkardır. Eğitimde yapılacak reformlarla ilgili kararların veriye dayalı olması, eğitim ve öğretim etkinliklerinin veriye dayalı değerlendirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarının ve kişilik özelliklerinin veri olarak kullanılması, öğrenci gelişimlerinin düzenli takip edildiğı veri sistemlerinin kurulması, eğitimdeki kaynak dağılımlarının veriye dayalı olarak yapılması ve veriye dayalı bir kurum kültürünün gelişmesi eğitimin niteliğinin artmasına katkı sağlayabilir. Bu nedenle de eğitimde veri kullanımının her yönüyle araştırılıp, uygulamaya dair önerilerin sunulması eğitimin etkililiğı yönünden önem arz etmektedir. Eğitimle ilgili yukarıda yer alan veriye dayalı etkinliklerin yapılabilmesinde en önemli sorumluluk ve görev de eğitim yöneticilerine düşmektedir.

Eğitim yöneticilerinin asli görevi eğitim ve öğretimle ilgili etkinliklerde en iyiyi bulmak ve bunu eğitimin formal örgütü olan okullardaki öğretmen ve öğrenciler vasıtasıyla hayata geçirmektir. Eğitim yöneticileri bu görevlerini yaparken veri kullanımını ne kadar artırırlarsa, şirket örneklerindeki gibi okullarının değerlerini de o kadar artırırlar. Okul yöneticileri veriyi, alacakları kararlarda, yapacakları planlamalarda, okul içi eşgüdüm ve koordinasyonu sağlamada, iletişimde, liderlik etme sürecinde ve denetimde kullanabilir. Bu noktada okul yöneticilerinin okulla ilgili farklı türden verileri, yönetimin farklı süreçlerinde kullanabilecekleri ifade edilebilir. Nitekim yönetim süreçlerine baktığımızda, merkezinde karar vermenin yer aldığı, onu sırasıyla planlama, örgütleme, iletişim kurma, etkileme, eş güdümlleme ve denetim süreçlerinin izlediğı görülmektedir (Kıral ve Deliveli, 2020). Literatürde yönetim süreçleri farklı şekillerde sıralansa da bu araştırmada yönetim süreçleri olarak bu sıralama ele alınmıştır. Yöneticilerin yönetim süreçleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları, sahip oldukları bilgileri pratiğe dökebilmeleri ve okulun gelişimi için kullanabilmeleri önemlidir. Yöneticiler bütün süreçlerde yönetsel etkinliklerini veri ile desteklerlerse okulun gelişimine katkı sağlayacakları gibi okulun amaçlarına ulaşmasını da kolaylaştırabilirler. Bu araştırmanın çerçevesi de bu doğrultuda oluşturulmuştur.

Okulu geliştirmenin temel amaçlarını, tüm öğrencilerin öğrenebildiğı bir ortam oluşturma, okulun yaşadığı sorunları kendi başına çözebilme becerisini kazanma ve öğrencilere bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor becerileri kazandırma olarak sıralayabiliriz (Balcı, 2014). Okul geliştirme okulun etkililiğini artırma yoluyla da gerçekleştirilebilir. Okulların hammaddesi öğrenci olduğu için, çıktısı da öğrenci ürünleridir. Bir okulun etkililiğini gösteren başat özellik de o okulun çıktısı olan

öğrencilerinin eğitim öğretim süreci sonunda öğrendikleri bilgiler ve kazandıkları olumlu davranışlardır. Etkili okulun yaratılmasında okul yöneticisi liderliğinde, okulun paydaşları, eğitim öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler ile eğitim ve öğretim süreci önemlidir. Okul yöneticilerinin yönetim sürecinde vereceği kararlar, yapacağı planlamalar ve oluşturacağı olumlu bir okul kültürü okulun etkililiği üzerinde büyük öneme sahiptir (Girgin, 2019). Özellikle karar ve planlamaların veriye dayandırılması bu etkililiği daha da artıracaktır (Yoon, 2016; Demir, 2019; Tabak, Şahin ve Yavuz Tabak, 2020; Başarıcı ve Seferoğlu, 2021). Okul yöneticilerinin okulun etkililiğini artırma noktasında kullanabileceği veriler; paydaş görüşleri, yöntemlerin değerlendirilmesine dönük veriler ve süreç içerisinde yapılan gözlemler olarak ifade edilebilir. Araştırmanın odak noktası da okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde bu verileri kullanmasının okul etkililiği bağlamında incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmada okul yöneticilerinin veri kullanımlarının her bir yönetim süreci için ne düzeyde olduğu, sürecin neresinde verilerden daha çok faydalandığı ve veri okuryazarlık becerilerinin, ilgili yönetim sürecinin yürütülmesinde ne gibi katkılar sağlayacağı araştırılmıştır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımının okul etkililiği ile ilişkisine de bakılarak, etkili okulu tanımlayıcı bir değişken olarak yönetim süreçlerinde veri kullanımının önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Temel amacı okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları ile etkili okul arasındaki ilişkiyi ortaya koymak olan bu araştırma iki boyutlu olarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın birinci boyutu olan nicel bölümde amaç, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanım düzeylerinin ve okulun etkililik düzeyinin hem öğretmen hem de yönetici görüşlerine göre belirlenmesidir. Bunun yanında okul yöneticilerinin veri kullanım düzeyleri ile okul etkililik düzeyinin görev yapılan okul kademesine, cinsiyete, öğrenim durumuna ve yöneticilikteki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi, okul yöneticilerinin veri kullanım düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki ve okul yöneticilerinin veri kullanım düzeyinin okulun etkililik düzeyine etkisinin belirlenmesi nicel bölümün amaçları arasında yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci boyutu olan nitel bölümün amacı ise okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bunun yanında okulda kullanılan veri türlerinin ve veri kullanım uygulamalarının belirlenmesi

ile veri kullanımına yönelik önerilerin saptanması da nitel bölümün amaçları arasında yer almaktadır.

Yukarıda yer alan amaçlar doğrultusunda araştırmanın ana problem cümlesi “Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının etkili okul ile ilişkisi ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu ana problem doğrultusunda ise aşağıda yer alan ve araştırmanın bölümlerine göre belirlenmiş alt problemler oluşturulmuştur.

1.2.1. Nicel Araştırma Alt Problemleri

1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanma düzeyi nedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptıkları okul kademesi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Okulların etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin düzeyi nedir?
4. Okulların etkililik düzeyi, öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptıkları okul kademesi ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları ile okul etkililiği arasındaki ilişki düzeyi nedir?
6. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları, etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
7. Okul yöneticilerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları ne düzeydedir?
8. Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları cinsiyet, yöneticilik kıdemi, öğrenim durumu ve görev yapmakta oldukları okul kademesi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre görev yapmakta oldukları okulun etkililiği ne düzeydedir?

10. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre görev yapmakta oldukları okulların etkililik düzeyi cinsiyet, yöneticilik kıdemi, öğrenim durumu ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, yönetim süreçlerinde veri kullanımı ile okul etkililiği arasındaki ilişki düzeyi nedir?
12. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerinde veri kullanımı, etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.2.2. Nitel Araştırma Problemleri

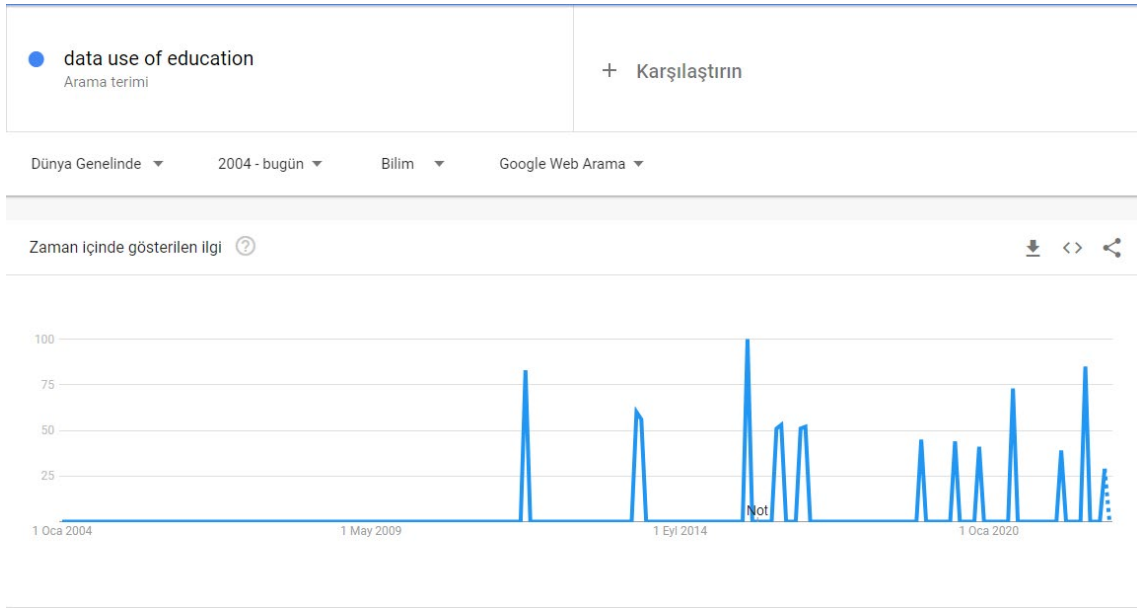
1. Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticileri yönetim süreçlerinde hangi tür verileri kullanmaktadırlar?
3. Okul yöneticileri yönetim süreçlerinde verileri hangi amaçlarla kullanmaktadırlar?
4. Okul yöneticileri yönetim süreçlerinde verileri ne tür uygulamalarda kullanmaktadır?
5. Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımına ilişkin önerileri nelerdir?
6. Okul etkililiğinde verinin önemine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Teknolojinin gelişmesi, kullanılabilir veri oranının artmasına, verilerin işleme ve yorumlanma sürelerinin kısılmasına, üst düzey uzmanlık gerektiren veriyi kullanma becerisinin çeşitli araçlar vasıtasıyla daha da kolaylaşıp yaygınlaşmasına ve veriden elde edilen enformasyon ve bilginin daha hızlı ve anlaşılır bir şekilde iletilmesine yol açmıştır. Bu da beraberinde veriye dayalı bilimsel çalışmaların artmasını, veri biliminin ayrı bir uzmanlık olarak ele alınmasını ve veriden elde edilecek faydanın artırılmasına yönelik uygulamaların çoğalmasını sağlamıştır. Bütün bu gelişmeler verinin, başta kâr amacı güden sektör ve şirketler olmak üzere tüm sektörlerde kullanımını artırmış ve büyük bir hızla da artırmaya devam etmektedir. Eğitim sektörü de bu sektörler arasında yer

almaktadır. Eğitimde verinin kullanılması gerek kaynakların etkili dağıtımı gerekse eğitim öğretimin niteliğinin artırılması açısından önemlidir. Yapılan araştırmalarda verinin okul yönetim süreçlerinin her aşamasında kullanımının hem yöneticiye kolaylık sağlayacağı hem de daha doğru ve isabetli kararlar vermesini kolaylaştıracağını göstermektedir (Arnold, 2007; Coyne, 2006; Evans, 2009). Okul yöneticiliği uzmanlık gerektiren bir alandır. Okul yöneticisinin yönetime bilimsel bir olgu olarak bakması, yaptığı yönetsel faaliyetlerde bilimselliği gözetmesi ve okulun gelişimi için yapacağı eylemleri bilimsel süreçlerle yürütmesi ancak yönetim süreçlerini özümsemesiyle mümkündür. Bu nedenle verilecek kararlarda, yapılacak planlamalarda, okul içi ve okul dışı uygulamalarda ve uygulamaların değerlendirilmesinde bilimsel bir yaklaşım için veri kullanımı okul müdürüne avantaj ve kolaylıklar sağlayacaktır. Eğitim yönetiminde veri kullanımı sadece okul müdürüne avantaj sağlamaz. Eğitimde politika geliştiriciler için de büyük kolaylıklar sunmaktadır. Burstein (1984) veriyi temel alan eğitim politikalarının daha etkili olduğunu belirtmiştir (Akt. Sincer ve Atanur Baskan, 2021).

Yapılacak araştırma; okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanım durumlarını, süreç içerisindeki veri kullanımına dair aksaklıkların belirlenmesini, okul yöneticilerinin veriyi kullanım becerilerinin ortaya çıkarılmasını, etkili ve verimli bir okul yönetimi için veri kullanımına dair görüş ve önerileri, okul yönetiminde veri kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini, okul yöneticilerinin veri ve veri kullanımına dair görüşlerinin belirlenmesini ve eğitimde veri kullanımına dair yapılmış araştırmaların derlemesini içerecektir. Şekil 1’de Google Trends’te “data use of education” sorgusuna ait dünya geneli verileri yer almaktadır.



Şekil 1. Data Use of Education Sorgusuna Gösterilen İlgi (Şubat 2022)

Şekil 1’e baktığımızda eğitimde veri kullanımına dair ilk aramaların 2012 yılında yapılmaya başlandığını, özellikle 2019 yılından itibaren artmaya başladığını görüyoruz. 2019 yılından itibaren artış göstermesinin sebebi olarak, küresel salgın sonucu uzaktan eğitime geçilmesi ve uzaktan eğitim sayesinde öğrencilerden daha hızlı, daha kolay ve daha fazla verinin toplanması gösterilebilir. Aynı kavramın Türkiye’de ilgi görme istatistiklerine bakmak için “eğitimde veri kullanımı” olarak arama, sadece Türkiye’de yapılmış ancak yeterli verinin olmadığı uyarısıyla karşılaşılmıştır. Buradan hareketle eğitimde veri kullanımının ülkemizde henüz yeterince ilgi görmediği söylenebilir. Bu nedenle de yapılan araştırmanın ülkemiz açısından önem taşıdığı ifade edilebilir.

Araştırmayla ülkemizde henüz yeterince ilgi görmese de yurtdışında giderek artan bir ilgiyle karşılaşan okul yönetiminde veri kullanımına dair ilk defa bu kadar kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde yapılan araştırmalar daha çok veriye dayalı karar verme veya veriye dayalı karar alma üzerine yapılmıştır (Demir, 2009; Tabak, Beldağ ve Yaylacı, 2015; Şahin ve Yavuz Tabak, 2020; Doğan, 2021). Karar vermenin yönetim süreçleri basamaklarından sadece biri olduğu düşünülürse, süreç basamaklarının tamamına dair yapılan bu araştırmanın alanın gelişmesine katkı sağlayacağı aşikardır. Aynı zamanda yapılan araştırmada veri kullanımının etkili okul ile ilişkilendirilmesi de veri kullanımının etkili okul değişkenlerinden birisi olup olmadığının ortaya çıkarılması bakımından özgün bir araştırma olduğu düşünülmektedir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın evren ve örnekleminin belirlenmesinde zaman ve maliyet açısından ulaşılabilirlik imkanları düşünülerek araştırmacının görev yaptığı Kahramanmaraş ilinin merkez ilçelerinde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenler tercih edilmiştir.
2. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarında cevaplayıcıların istek durumları ve vakit ayrılacak süre bakımından araştırma konusu ile ilgili davranış ve özellikleri ifade eden sorularla sınırlı tutulmuştur.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

1. Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının etkili okulla ilişkisi olduğu, bu ilişki konusunda öğretmenlerin görüş bildirecek kadar deneyim ve gözlemlerinin bulunduğu varsayılmaktadır.
2. Okul yöneticileri yönetim süreçlerinde verilerden faydalanmaktadır ve yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının etkili okul ile ilişkisini ortaya koyabilecek şekilde görüş bildirdikleri varsayılmaktadır.

1.6.Tanımlar

Veri: Bir olay olduktan sonra ortaya çıkan ve geçmiş zamana ait durum, yani gerçektir (Sütcü ve Aytekin, 2018).

Veri Bilimi: Hacimli veri kümelerinden kolayca saptanamayacak örüntülerin tespit edilmesine yarayan ilkeleri, yaşanan sorunların tanımlarını ve kullanılan algoritmaları içeren süreçtir (Kelleher ve Tierney, 2018/2020).

Veri Okuryazarlığı: Mevcut verileri okumak ve anlamak için gereken bilgi ve becerilerdir (Gummer ve Mandinach, 2015).

Yönetim Süreçleri: Yönetimin işleyiş ve sorumluluklarına ilişkin ilke ve kurallar bütünüdür (Kıral ve Deliveli, 2020).

Etkili Okul: Bünyesindeki tüm öğrencilere temel beceri ve gerekli davranışları öğretmeyi hedefleyen okuldur (Balcı, 2014).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde alanyazından faydalanılarak elde edilen kuramsal bilgilere ve araştırma konusu ile ilgili daha önce yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde yönetim, yönetim süreçleri, veri ve etkili okul kavramları ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Yönetim

Sosyal bir faaliyet olan yönetimin (Şahin, 2020) temel amacı, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için örgütte yer alan madde ve insan kaynaklarını eşgüdümlemektir (Aydın, 2018). Yönetim örgütle iç içe işleyen (Bursalıoğlu, 2019) ve örgüt yapısını canlandıran bir süreçtir (Memduhoğlu, 2013). Bir örgütte yönetimin öncelikli görevi; örgütsel hedefler doğrultusunda personeli bir araya getirerek onları bütünleştirmek ve örgüt içi ortak değer ve algı paylaşımını sağlamaktır (Şişman, 2013). Örgütlerin var olma nedenleri, kuruluş aşamasında kararlaştırılan ve zaman içerisinde değişen şartlara göre güncellenen amaçlarına ulaşabilmektir. Yönetim, örgütsel kaynakları etkili bir şekilde kullanarak, örgütü hedeflerine ulaştırmak amacıyla yapılan uygulama ve faaliyetlerle ilgilenir.

İlk defa yönetimin bilimsel olarak ele alınması 1900’lü yıllara denk gelmektedir (Bakkalbaşı, 2017). Sanayi devrimi sonrasında profesyonel yöneticilerin iş hayatına katılması yönetimin de ayrı bir bilim olarak ele alınmasına zemin hazırlamıştır. 1960’lı yıllarda ise bilimselleşme süreci hız kazanmış, yönetim ve yöneticilik ile ilgili yapılan bilimsel çalışma sayılarında hızlı bir artış yaşanmıştır (Şahin, 2020). Yönetim bilimi tarihi geçmişten günümüze belli dönemlere ayrılmıştır. 1900 yılına kadar olan süreç “Bilimsel Yönetim Öncesi Dönem”, 1900-1930 arasındaki süreç “Klasik Dönem”, 1930-1960 arasındaki süreç “Neo-Klasik Dönem” ve 1960’tan günümüze kadar olan dönem ise “Modern Dönem” olarak adlandırılmıştır (Yenisu, Şahin ve Öztekkeli, 2019).

Bilimsel yönetim öncesi dönemde, yönetim daha çok devletin yönetilmesi olarak algılanmış (Bakkalbaşı, 2017), yöneticiler de kararlarını daha çok sezgisel ve dinsel

temeller doğrultusunda almışlardır. Klasik dönemde, sanayi devrimi sonucu akılcılık ön planda tutulmuş, yönetici kararları üretimi artırmaya dönük alınmıştır. Bu dönemde yönetim, örgütsel yapıyı korumak amacıyla katı ve değişmez kurallar koyarak faaliyetlerini yürütmüştür. Neo-klasik dönem, klasik döneme tepki olarak ortaya çıkmış ve bu dönemde insan ilişkilerinin de üretim üzerinde etkili olduğu görüşü savunulmuştur (Aydın, 2018). Yöneticiler neo-klasik dönemde kararlarını verirken, çalışanların beklenti ve duygularını da sürece katmışlardır. 1960 sonrası dönemde, önceki dönemlerin eksiklikleri görülmüş ve bunlar üzerine odaklanılmıştır. Bu süreçte her zaman her yerde ve her şartta geçerli tek bir yönetim anlayışının olamayacağı, yöneticilerin karar verme sürecinde de bu durumların etkili olduğu görüşü hâkim olmuştur (Öztürk ve Demir, 2017).

Yönetim, örgütü amaçlarına ulaştırabilmek amacıyla gerekli araçların sağlandığı bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2019). Örgütlerde amaçlar önceden kararlaştırılır ve örgüt içi tüm çalışanlar bu amaçlara ulaşabilmek için çaba sarf eder. Yönetimin amaçlara ulaşmadaki temel görevi, örgüt çalışanlarını amaçlar etrafında birleştirerek onları organize etmek ve süreçte gerekli olacak araç gereçlerin teminini sağlamaktır. Yöneticiler bu süreçte örgüt çalışanları arasında iş birliğini ne kadar yüksek tutarsa, kaynak israfını ne kadar engellerse ve koordinasyonu ne kadar iyi sağlarsa örgütün amaçlarına ulaşabilmesi o denli kolaylaşacaktır. Nitekim yönetimin temeli, eldeki insan ve madde kaynağının etkili bir şekilde kullanılmasına dayanmaktadır (Aydın, 2018).

Yönetim yalnızca teknik bir konu değildir. Özellikle son yıllarda sosyal yönü daha fazla ön plana çıkan bir konudur. İnsanın sosyal bir varlık olması ve birlikte yaşama isteği yönetimi zorunlu kılmaktadır (Şahin, 2020). Her insanın kendine has kişiliği, onun örgüt içerisinde farklı davranışlar sergilemesine yol açmaktadır. Yönetim de bu farklılıkları dikkate alarak ortak amaçlar etrafında bütünleştirmeli ve buna uygun stratejiler geliştirmelidir. Nitekim yönetim, değişik ve birbirine aykırı sosyal enerjileri bütünsel bir şekilde koordine etme kapasitesidir (Bursalıoğlu, 2019). Yönetici bireysel farklılıkları dikkate alarak yönetsel faaliyetlerini planlamalı, farklılıkları örgütün amaçları doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde birleştirebilmelidir.

Yönetim değişen koşullara uyum sağlamak zorundadır. Özellikle son yıllarda küreselleşmenin etkisiyle değişimin hızı iyice artmıştır. Değişime hızlı adapte olabilen ve değişimin getirdiği fırsatları önceden görebilen örgütler rakiplerine göre daha fazla ön

plana çıkmışlardır. Örgütte değişimin lokomotifi yönetimdir. Yönetim, yaşanan sosyal, kültürel, toplumsal ve küresel değişimlere ayak uydurabilmek için öncü olmalı, örgütsel kaynakları bu doğrultuda koordine etmelidir. Değişim sürecinde direnç gösteren personelin ikna edilmesi ve örgütsel yapının güncellenmesi yönetimin öncelikli görevlerindendir. İyi yönetilen bir değişim süreci, örgütün gelecekteki başarısı üzerinde etkilidir (Diana ve Aslami, 2022).

Yönetimin bilimselleşme süreci öncelikle kâr amacı güden kuruluşlarla başlamıştır. İlerleyen dönemlerde yönetimin sadece kâr amacı güden kuruluşlarda değil, insanların bir arada faaliyet yürüttüğü bütün kuruluşlarda zorunlu olması gerektiği düşüncesi hâkim olmuştur. Buna bağlı olarak işletme alanıyla başlayan bilimsel yönetim, eğitim ve sağlık gibi alanlarda alt dallara ayrılmıştır. Eğitim yönetimi de 1900'lü yıllardan itibaren bilimselleşme sürecine girmiş, 1960'lı yıllardan sonra ise ayrı bir bilim dalı olarak ele alınmaya başlanmıştır (Balcı, 2008).

2.1.2. Eğitim Yönetimi

Eğitim toplumdaki insan gücü üzerinde doğrudan etkili, toplumun geleceğini şekillendiren ve topluma yön veren bir olaydır. Eğitim, toplumsal değişimlerin öncüsüdür. Çağın gereklerine uygun toplumsal değişiklikler ancak eğitimle sağlanır. Nitekim eğitim modernleşmenin ve çağı yakalamanın en etkili aracıdır (Bursalıoğlu, 2019). Eğitim sayesinde yaşanacak toplumsal değişimler iyi yönetildiğinde ekonomik kalkınmaya da zemin hazırlar. Bu sayede eğitim ekonomiyi ateşler ve toplumsal gelişime katkı sağlar (Can, 2013). Eğitim yalnızca toplumsal kalkınmaya değil bireysel gelişime de doğrudan etki eden bir olgudur. Bireye bilişsel ve duyuşsal bir bakış açısı kazandırarak kişinin yaşamsal bilgi ve beceriler edinmesine katkı sağlar. Toplumsal ve bireysel gelişime bu denli önemli katkısı olan eğitimde, eğitsel faaliyetler büyük ölçüde okullarda yürütülür.

Okullar eğitimin formal örgütleridir (Aydın, 2018). Değerlere dayalı örgütler olan okulları (Erdem, 2015) diğer kurumlardan ayıran en önemli özellik, hammaddesinin insan olması ve bu hammaddenin toplumdan gelip, çıktı olarak tekrar topluma dönmesidir (Can, 2013). Okullar yeni bilgi üreterek, üretilen bilgiyi yayarak, değer geliştirerek ve demokratik bilinç oluşturarak toplumsal değişmeye katkı sağlar (Yavuz Tabak, 2020). Okullar toplumsal değişimin öncüsü olmalıdırlar. Süreç içerisinde yaşanan değişimlere göre kendini güncelleyebilmeli ve değişime ayak uydurabilmelidirler. Huse (1980)'e

göre; yoğun bir bilgi akışının olması, ürünlerin hızla eskimesi, işgücü yapısındaki değişiklikler, kişisel ve toplumsal sorunlara olan ilginin artması ve yapılan işlerin giderek uluslararası nitelik kazanması okulların değişimini zorunlu kılan gelişmelerdir (Akt. Balcı, 2011).

Okullar, bireylerin inşa ettiği kültürel oluşumlardır (Bates, Turan ve Şişman, 2001). Okul hem kültürün oluşturucusu hem de taşıyıcısı konumundadır. Toplumsal kültürün gelecek nesillere aktarılmasında başat aktördür. Eğitimin kültür aktarımı rolü, okulların sorumluluğu altındadır. Okulların görev ve sorumlulukları farklı kuramlar tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır. İşlevselcilere göre okul, toplumun istekleri doğrultusunda şekillenen ve kültürel aktarımı sağlayan bir kurum iken (Dinçer, 2003) eleştirel kuramcılara göre ise okullar, toplumsal ideolojinin korunarak sürdürüldüğü kurumlardır (Peca, 2000).

Eğitim sisteminin temel örgütsel yapısı olan okullar (Ak Küçükçayır, 2020), gevşek yapılı örgütlerdir (Şişman, 2013). Okulların gevşek yapılı olması yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve sivil toplum kuruluşları gibi eğitim paydaşlarının ilişkilerinin de gevşek bir yapıda sürdürülmesini sağlar (Uğurlu, 2007). Bu yapıyı kurmak, korumak ve geliştirmek de okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Okul yöneticileri tüm paydaşların farklı istek ve beklentilerinin olabileceğini bilmeli ve buna göre de yönetim anlayışını çeşitlendirmelidir (Aslanargun, 2007).

Okulların formal örgüt olması onların belli kurallar ve standartlara göre faaliyet yürütmesini gerektirir. Bu kural ve standartların yürütülmesi ve korunmasında ise en önemli görev yönetimlerdedir. Eğitsel kurumlarda yönetimin temel uğraşı insandır (Yılmaz, 2016) hem hammadde hem de çıktısı insan olan eğitim sürecinde bu durum gayet doğaldır. Eğitim kurumlarını amaçlarına ulaştırabilmek amacıyla insan kaynaklarının koordine edilmesi eğitim yönetiminin en öncelikli görevidir.

Amaca dönük bir eylem olan eğitim yönetimi (Özdemir, 2020) oldukça zengin ve farklı disiplinlerle ilişkisi olan bir bilim ve uygulama alanıdır (Yılmaz, 2016). Eğitim yönetiminin felsefe, matematik, doğa bilimleri ve özellikle de sosyal ve beşerî bilimlerle ilişkisi bulunmaktadır (Uslu Çetin ve Özdemir, 2021). Eğitim yönetimi birçok farklı disiplinden beslendiği için kırılgan ve gevşek bir yapısının olduğu söylenebilir (Şahin, 2020). Bu durum da eğitim yönetiminin ayrı bir bilim dalı olarak ele alınması noktasında tartışmalara sebep olmaktadır. Eğitim yönetimini diğer disiplinlerden ayıran temel faktör,

sadece eğitim kurumlarının amaç, yapı ve faaliyet süreçlerini incelemesidir (Özdemir, 2020). Eğitim yönetiminin en fazla etkilendiği alanın sosyal ve beşerî alanlar içerisinde yer alan yönetim alanı olduğu söylenebilir. İşletmecilik alanındaki yönetim çalışmaları, eğitim yönetimi alanında yapılan ilk çalışmalara öncülük etmiş ve yapılan çalışmalar bunlar etrafında şekillenmiştir. İlerleyen dönemlerde bu durum değişse de eğitim yönetimi alanının işletme yönetimi alanından büyük oranda etkilendiğini söylemek mümkündür (Park, 2016).

Her zaman doğru ve geçerli bir eğitim yönetimi bilgisi günümüz şartlarında imkansızdır (Yılmaz, 2016). Nitekim durumsallık teorisine göre de yönetim açısından tek bir doğru yolun bulunması pek olası bir durum değildir. Her okul kendi bağlamı, ihtiyaçları ve kendine özgü yapısı ile birlikte değerlendirilmelidir (Mullins, 2014). Hatta English (2002)'e göre gerek okul gerekse de eğitimin üst yönetimlerinde objektif bir bakış açısı ve bilimsel yöntemlerle doğruluğu kanıtlanabilecek hiçbir bilgi bulunmamaktadır. Bu durum da eğitim yönetiminde bireysel ve örgütsel farklılıkların önemini ortaya koymaktadır.

Eğitim yönetiminde örgütsel amaçlara ulaşma sürecinde mutlaka bireylerin ve kurumun farklılıklarının gözetilmesi gerekir. Okullardaki insan kaynağı hem fiziksel hem de bilişsel olarak fikir ve düşünceleri ile yönetime katılmakta ve okulun amaçlarına ulaşabilmesi noktasında belirleyici bir rol üstlenmektedir (Özer, 2020). Bu nedenle de bireysel ihtiyaçların yönetim tarafından gözetilmesi elzemdir. Bireysel ihtiyaçları, okul yöneticileri tarafından okulun kaynakları da gözetilerek karşılanan personelin iş doyumu ve işe yönelik motivasyonu artmakta (Selvitopu ve Taş, 2020) bu da okul etkililiğini artırmaktadır (Demir, 2019). Okul içerisindeki farklılık ve bireysel ihtiyaçların tehdit kabul edilmediği, bunların kurum içi kültürel zenginlik ve birikim olarak görüldüğü okul yönetimi anlayışlarında, personel tükenmişliği, kurum içi anlaşmazlıklar ve çekişmeler çok az görülmektedir (Aslanargun, 2007). Etkili bir yönetsel liderlik okul içerisindeki personelin ihtiyaç ve davranışlarını anlamayı gerektirir (Aydın, 2018).

Eğitim kurumlarını harekete geçirecek olan yönetimdir (Aydın, 2018). Yönetim okullarda değişimin ve gelişimin öncüsü olmalı, personele bu noktada liderlik etmelidir. Günümüzde yaşanan hızlı değişim göz önüne alındığında, değişime ayak uyduramayan yönetimlerin okulları sıradanlaşmakta ve diğer okullara göre ön plana çıkamamaktadır. Bu durum kurum içi personelin etkili ve verimli olabilmesi önünde ciddi bir engeldir.

Yönetim değişim sürecinde vizyoner bir bakış açısı ile olaylara bakmalı, kurum içi iş ve işlemleri buna göre düzenlemeli, personeli ikna edebilmek amacıyla etkileme gücünü kullanabilmeli ve değişime göre konum alabilmelidir (Erdoğan, 2012). Eğitim yönetimi değişen koşullara göre sosyal değerler geliştirebilmeli ve uygulayabilmelidir (Bursalıoğlu, 2019).

2.1.2.1.Eğitim Yönetimi Tarihi

Eğitim yönetiminin bağımsız bir bilim dalı olarak ele alınması 20. Yüzyılın sonlarında başlamıştır (Yılmaz, 2016). 20. Yüzyılın başlarında kamu yönetiminin alt dalı olarak tanımlanan eğitim yönetimi, bir meslek alanı olarak ilk 19. Yüzyıl sonlarında ortaya çıkmıştır (Oplatka, 2016). İlerleyen süreçte özellikle Taylor'un Bilimsel Yönetim İlkelerini ortaya koyması, eğitim yönetimi alanında araştırmalar yapan bilim insanlarının çalışmalarına da öncülük etmiştir. Bu dönemde bilim insanlarının yapmış olduğu çalışmalar daha çok okulların etkililik ve verimlilikleri üzerinde yoğunlaşmış, okullar da tıpkı fabrikalar gibi mekanik bir yapı olarak ele alınmıştır (Oplatka, 2016). Bu dönemin anahtar kavramının verimlilik olduğu söylenebilir. Bu dönemin öne çıkan bilim insanları; Thorndike, Elliot, Cubberley, Bobbitt ve Strayer'dir (Özdemir, 2020).

1950'li yıllar eğitim yönetimi alanında metodolojik ve epistemolojik tartışmaların başladığı yıllardır. Önceki dönemde oluşturulan bilgi temelleri üzerine bu dönemde, alana katkı sağlamak amacıyla araştırma yöntemleri geliştirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Bu dönem eğitim yönetiminin tarihsel süreci içerisinde "Teori Hareketi" olarak adlandırılmıştır. Teori hareketi döneminde alanın farklı disiplinlerle iş birliği yapması sağlanmış ve bu doğrultuda alana özgü çeşitli bilimsel toplantı ve etkinlikler düzenlenmiştir. Bu da alanın kurumsal bir kimlik kazanmasına zemin hazırlamıştır (English, 2002; Özdemir, 2020).

1970'li yıllardan itibaren eğitim yönetimi alanında o güne kadar hâkim olan, teori hareketi tartışılmaya başlanmıştır. Teori hareketinin en çok eleştirilen noktası mantıksal pozitivizme dayalı olması ve öznelliğe yer vermemesiydi. İlk olarak Thomas B. Greenfield eğitim yönetimi alanının salt teknik bir alana indirgenemeyeceğini, mutlaka bireysel özellikler ve değerlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Eğitim yönetimi alanında yapılacak çalışmalarda çeşitliliğin sağlanması gerektiği ve özellikle nitel araştırmalara da yer verilmesi gerektiğini savunmuştur (Oplatka, 2016;

Özdemir, 2020). Yapılan eleştiriler neticesinde 1970’li yıllardan sonra alanda yapılan çalışmalarda farklı yöntem ve teknikler kullanılarak çeşitliliğin sağlandığı görülmektedir.

1990’lı yıllardan itibaren eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalarda okul geliştirme ve liderlik konularının çalışılmaya başlandığı görülmüştür (Takmak, 2019). Günümüze kadar ulaşan bu çalışmalarda okulların etkililiği ve verimliliği üzerine uygulamalı çalışmalar yapılmış, farklı liderlik stillerinin okulun gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Alanda yapılan çalışma sayısı arttıkça çalışmaların birbirini tekrar etmesi ve benzerlik oranları da artmıştır. Özellikle ülkemizde eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelendiği bir araştırmada; konu seçiminde çok fazla tekrara düğüldüğü, benzer yöntemlerin sıklıkla kullanıldığı ve belli konuların belli yıllarda popülerliğinin arttığı sonuçlarına ulaşmıştır (Uysal, 2013).

Eğitim yönetiminin geçmişten günümüze kadar olan sürecine baktığımızda, farklı dönemlerde belirli konu ve yöntemler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bilimsel olarak ele alınmaya başlandığı 20. Yüzyıl sonlarından itibaren; bilgi temellerinin atıldığı birinci dönem, araştırma uygulamalarının başladığı ikinci (teori) dönem, araştırmalarda kullanılan yöntemlerin çeşitlenmeye başladığı üçüncü dönem ve liderlik üzerine yoğunlaştığı ve günümüzde de devam eden dördüncü dönem olarak sınıflandırılabilir. İleriki dönemlerde veri kullanımının artması, yöneticilerin veri kullanım becerilerinin gelişmesi ve öğrenci ve öğretmenlerin bireysel özelliklerinin daha da önemli hale gelmesi sonucu beşinci dönem olarak veriye dayalı eğitim yönetimi dönemine geçilebilir.

2.1.2.2.Eğitim Yönetiminin Kuramsal Temelleri

Eğitim yönetimi alanı da tıpkı diğer bilimsel alanlar gibi belli kuramlar üzerine inşa edilmiş bir alandır. Alana özgü çalışmaların sayısının artması alandaki bilgi birikimini geliştirmiş bu da farklı kuram ve açıklamaların oluşmasına sebep olmuştur. Eğitim örgütleri açısından kuram, okul içi davranışları açıklayan kural ve ilkeler olarak düşünülebilir (Çelik, 1997). Eğitim yönetimi alanının kuramsal gelişimi 3 döneme ayrılmış ve bunlar pozitivism öncesi dönem, pozitivist dönem ve pozitivism sonrası dönem olarak adlandırılmıştır (Hyung, 2001).

Pozitivism öncesi dönem 1850-1920 yılları arasını kapsayan ve yöneticilerin dini ve ahlaki değerlere dayalı olarak yönetim faaliyetlerini sürdürdükleri dönemdir (Taylor ve Medina, 2013). Bu dönemde yöneticilerin aldıkları kararların dayanak noktasını din ve ahlak kuralları oluşturmuştur. 1920’li yıllardan itibaren tüm bilim dallarında pozitivist

paradigma etkili olmaya başlamış ve bu durum eğitim yönetimi alanına da sirayet etmiştir. Eğitim yönetiminin kuramsal gelişim seyrinde 1920’li yıllardan günümüze değin süregelen dönem pozitivist dönem olarak adlandırılmıştır (Clark, 1993). 1950’li yıllardan itibaren artık alanda yorumsamacı paradigmanın etkileri görülmeye başlanmıştır. Bu dönemden itibaren de pozitivism sonrası dönem olarak adlandırılmıştır. Pozitivizm sonrası dönemde bireyin kişilik özellikleri ve duyguları ön plana çıkmış, nesnelliğin yanında öznellikte önem kazanmıştır. Bu durum da kuramsal çeşitliliğin artmasına yol açmıştır (Örücü, 2020). Eğitim yönetimi kuramları genel olarak klasik, neo-klasik ve çağdaş yönetim kuramları olarak üçe ayrılmaktadır.



Şekil 2. Eğitim Yönetimi Kuramları (Aydoğan, 2012; Örücü, 2020)

Klasik kuramlar; bilimsel yönetim kuramı, yönetim süreçleri kuramı ve bürokratik yaklaşım kuramı olarak üç farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Frederick Winslow Taylor tarafından ortaya konulan bilimsel yönetim yaklaşımında, maksimum üretkenlik ve maksimum gelir hedeflenmiştir. Sistemli bir çalışma ve iyi düzenlenmiş kurallarla üretim ve gelirden maksimum düzeye çıkılabileceği iddia edilmiştir. Bilimsel yönetim yaklaşımında iş küçük parçalara ayrılacak, işçilere parça başı ücret ödemesi yapılacak ve dinlenme süreleri buna göre düzenlenecekti (Aydoğan, 2015). Henri Fayol tarafından ortaya konulan yönetim süreçleri yaklaşımında ise yönetime odaklanılmış, yönetim kademesi geliştirilerek verimliliğin artırılacağı iddia edilmiştir. Yönetim süreci yaklaşımı, bilimsel yönetim yaklaşımının eksikleri üzerine odaklanmış, yönetim kademesinin sıkı denetim sonucu mutlak hakimiyeti sağlaması gerektiğini savunmuştur (Eren, 2016). Klasik kuramlar arasında yer alan yaklaşımlardan bir diğeri olan bürokratik yaklaşım Max Weber tarafından geliştirilmiştir. Bürokratik yaklaşım ideal örgüt modeli üzerine odaklanmış, verimliliği artırmak için örgütte katı kurallar ve hiyerarşinin olması

gerektiğini savunmuştur. Bürokratik yaklaşımda verimliliği artırmak amacıyla birtakım ilkeler geliştirilmiştir. Bu ilkeler; uzmanlaşmaya dayalı iş bölümü, örgüt içi kurallar ve düzenlemeler, yetkinin hiyerarşik olarak dağıtımı ve nesnelliktir. Bürokratik yönetim anlayışında her personelin neyi nerede ve nasıl yapacağı kurallarla belirlenmiştir (Aydoğan, 2015).

Neo-klasik kuramlar klasik kuramların eksik yönlerini tamamlamak üzere geliştirilmiş ve kendi içerisinde; Hawthorne araştırmaları, Douglas McGregor'un X ve Y teorisi, Rennis Likert'in sistem modeli ve durumsallık yaklaşımı olarak sınıflandırılmıştır. Hawthorne araştırmaları Elton Mayo ve arkadaşları tarafından, klasik yönetim yaklaşımlarının verimliliğin artırılmasında insan faktörünü göz ardı etmesi ve tamamen fiziksel faktörlere odaklanması sonucu yapılmış araştırmalardır. 1924 yılında yapılan araştırmanın neticesinde üretimde verimliliğin artırılması için grup normlarının önemsenmesi gerektiği savunulmuştur. Personelin yönetim tarzı ve örgüt içi sağlıklı iletişim kanallarının oluşturulması ile motivasyonunun artırılacağı, personelde yaşanacak olumlu değişimlerin de doğrudan verimliliğe etki edeceği gözlenmiştir (Koçel, 2020). Douglas McGregor tarafından geliştirilen X ve Y kuramı ise personeli özelliklerine göre iki şekilde sınıflamıştır. X kuramına göre personel, çalışmayı sevmediği ve sorumluluktan kaçındığı için zorla çalıştırılmalıdır. Bu durum da otoritenin zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır. Y kuramına göre ise personel, gerekli koşullar sağlandığında çalışmaya istekli, örgütsel sorumluluklarının bilincinde ve örgüte katkı sağlayıcı niteliktedir. Bu nedenle de yönetimin personel üzerinde otorite kurmasına gerek yoktur. Y kuramına göre yönetim, personeli destekleyici ve personeli sürece katıcı nitelikte olmalıdır (Aydoğan, 2015). Rennis Likert tarafından geliştirilen Sistem-1 Sistem-4 modeli ise yönetici davranışlarını sınıflandırmıştır. Modele göre yönetici davranışları işe yönelik ve kişiye yönelik olmak üzere genelde ikiye ayrılmaktadır. Sömürücü otoriter ve babacan otoriter yönetim anlayışlarının hâkim olduğu işe yönelik yönetici davranışlarında verimlilik düşüktür. Danışmalı yönetim ve katılmalı yönetim anlayışlarının hâkim olduğu kişiye yönelik yönetici davranışlarında ise verimlilik yüksektir (Öztürk ve Demir, 2017). Durumsallık yaklaşımı hem klasik hem de neo-klasik kuramlardan etkilenmiş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre yönetim açısından her zaman ve her şartta geçerli tek bir doğru yöntem bulunmamaktadır. Her örgüt kendi imkanları içerisinde değerlendirilmeli ve yönetim tarzı da buna göre oluşturulmalıdır. Diğer bir deyişle yönetimler duruma göre strateji ve yöntem belirlemelidirler (Ekinci, 2019).

Çağdaş yönetim kuramları değişen şartlara bağlı olarak geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam eden kuramlardır. Çağdaş kuramlar arasında yer alan kaynak bağımlılığı kuramı, örgüt ve çevre arasındaki etkileşime odaklanmıştır. Karşılıklı etkileşim sonrasında oluşacak güç ve bağımlılık kuramın özünü oluşturmaktadır. Bu kurama göre örgütler hayatta kalmalarını sağlayacak kaynakları çevresinden sağlamalı, çevresi ile buna yönelik ilişki kurmalıdır. Bir örgüt çevresi ile kaynak temini noktasında ne kadar olumlu ilişki kurarsa, rakiplerine göre o denli ön planda olacaktır. Yönetici bu kuramda sadece örgüt içini değil örgüt çevresini de yönetmelidir (Hillman, Withers ve Collins, 2009).

Kurumsalcılık kuramına göre her örgütün geliştirmesi gereken kendine özgü bir karakteri bulunmaktadır. Örgüt karakterinin içerisinde resmi olmayan yapı ve değerler de yer almaktadır. Örgütleri var eden kendilerine has değerler, normlar, kurallar ve inançlar ne kadar geliştirilir ve örgüt buna bağlı bir kimlik edinirse verimlilik de o denli artacaktır (Örücü, 2020). Çağdaş kuramlar arasında yer alan örgütsel ekoloji kuramına göre, örgütler çevrelerinde yaşanan her türlü değişimden etkilenirler. Örgütsel ekoloji kuramında çevrelerinde yaşanan değişimlere ayak uydurabilen örgütler hayatta kalırken, ayak uyduramayan örgütlerin zamanla yok olacağı öne sürülmektedir. Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmelerini çevrelerinde yaşanan sosyal, politik ve ekonomik nedenler belirlemektedir (Erdil, Kalkan ve Alparslan, 2010). Ağbağlar (sosyal ağlar) kuramına göre ise örgüt ve bireyler verimliliklerini artırmak amacıyla başka örgüt ve bireylerle etkileşimi artırmalıdır. Kurama göre örgütsel yapı yatay ve esnek olmalı, örgüt içi eşgüdüm yüksek olmalıdır. Yönetici etkileşimde bulunduğu örgüt ve birey sayısını artırdıkça daha nitelikli işgücüne ve daha fazla kaynağa ulaşabilir (Ağcasulu, 2019).

Eğitim yönetimi alanında kuramların genel sınıflandırmasına bakıldığında klasik yönetim kuramlarının örgüt içi işleyiş ve düzene, neo-klasik yönetim kuramlarının örgüt çalışanlarına, çağdaş yönetim kuramlarının ise çevreye odaklandığı söylenebilir. Ancak günümüz şartları göz önüne alındığında eğitim yöneticisinin duruma göre tüm kuramlardan faydalanabileceği, yönetim anlayışını buna göre geliştirebileceği ifade edilebilir. Okul yöneticileri yönetim süreçlerinin her basamağında farklı kuramların ilkelerini gözeterek kararlar verebilir.

2.1.3. Yönetim Süreçleri

Bilimsel yönetim kuramının uzantısı olan yönetim süreçleri (Örücü, 2020), yönetimin işleyiş, düzenlenme ve sorumluluklarına ilişkin ilke ve kurallardan oluşmaktadır (Kıral ve Deliveli, 2020). Yönetim süreçlerinin belirlenmesindeki amaç, örgütsel kaynaklardan maksimum fayda sağlayarak örgütsel hedeflere ulaşmaktır. Yönetim süreçleri ilk Henri Fayol tarafından 1916 yılında düzenlenmiştir. Henri Fayol tarafından ortaya konulan ilk süreçler; planlama, örgütleme, emir verme, eşgüdümleme ve kontrol etme olarak belirlenmiştir (Demiröl Duyar, 2018). Daha sonra 1937 yılında Luther Gulick tarafından yapılan düzenlemede yönetim süreçleri; planlama, örgütleme, kadrolama, yönlendirme, eşgüdümleme, raporlama ve bütçeleme olarak güncellenmiştir. 1955 yılında Amerikan Okul Yöneticileri tarafından yapılan sınıflandırmada ise yönetim süreçleri; planlama, tahsis etme, harekete geçirme, eşgüdümleme ve değerlendirme olarak belirlenmiştir (Aydın, 2018). 1957 yılında ise Campbell ve Gregg tarafından yönetim süreçlerine iletişim kurma süreci de eklenmiştir. Yönetim süreçlerinin zaman içerisinde güncellenmesindeki temel sebep, yönetimin çalışanlara bakış açısının değişmesidir. Yönetim personelin istek ve ihtiyaçlarını dikkate aldıkça yönetim süreçleri de bu doğrultuda güncellenmiştir. Günümüzde de Campbell ve Gregg tarafından yapılan güncelleştirmeler neticesinde ortaya konulan; karar verme, planlama, örgütleme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme basamaklarından oluşan yönetim süreçleri kullanılmaktadır.

Henri Fayol, yönetim süreçlerini oluşturduktan sonra bunlara ek olarak 14 farklı yönetim ilkesi de belirlemiştir. Bu ilkeleri de yapıyla ilgili, süreçle ilgili ve sonuçla ilgili ilkeler olarak sınıflandırmıştır. Fayol yapıyla ilgili yönetim ilkelerini; iş bölümü, yetki ve sorumluluk, hiyerarşik düzen, yürütme ve merkeziyetçilik olarak, süreçle ilgili ilkelerini; kumanda birliği, disiplin, örgütsel çıkarların üstünlüğü, ücrette adalet ve hakkaniyet olarak, sonuçla ilgili ilkelerini ise; düzen, istikrar, inisiyatif ve ekip ruhunu oluşturma olarak belirlemiştir (Örücü, 2020).

Yönetim süreçlerinde amaç, yönetimin bilimsel temellere dayalı olarak yürüteceği yönetsel eylemlerle örgütü hedeflerine ulaştırmasıdır. Bu nedenle de yönetimin her bir yönetim sürecinde cevaplaması gereken soru bulunmaktadır. Bu sorular (Kıral ve Deliveli, 2020);

- Karar verme aşamasında; “Örgütün daha etkili olabilmesi için ne yapılmalı ve buna yönelik nasıl bir yol izlenmelidir?”
- Planlama aşamasında; “Örgütü hedeflerine ulaştırmak için yapılacak faaliyetlerin taslak çerçevesi nasıl olmalıdır?”
- Örgütlenme aşamasında; “Örgütsel amaçlara ulaşmak için örgütsel kaynaklar ne şekilde düzenlenmelidir?”
- İletişim kurma aşamasında; “Örgütü hedeflerine ulaştırma yolunda yapılandırılacak iletişim sürecinde nelere dikkat edilmelidir?”
- Etkileme aşamasında; “Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için yönetici liderler çalışanları nasıl etkilemelidir?”
- Eşgüdümleme aşamasında; “Örgütsel hedeflere ulaşma yolunda çalışanların birbirlerinin faaliyetlerinden haberdar olmaları için nasıl bir yapılanmaya gidilmelidir?”
- Denetleme aşamasında ise; “Örgütsel hedeflere ne düzeyde ulaşılmıştır?”

Yukarıda yer alan sorular incelendiğinde her süreçte amacın, örgütü hedeflerine ulaştırmak olduğu görülmektedir. Yönetim süreçleri, örgütsel hedeflere ulaşma noktasında her süreçte neler yapılması ve nasıl yapılması gerektiği ile ilgilenir. Bu nedenle de yönetim süreçlerinin genelde yönetim bilimlerinde, özelde ise eğitim yönetimi alanında ayrıntılı incelenmesi ve farklı konularla ilişkilendirilmesi önemlidir. Bu çalışmada da yönetim süreçleri; karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim kurma, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme olarak ele alınmış ve her süreçte okul yöneticilerinin veriden nasıl faydalanabileceğine dair bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.1.3.1.Karar Verme

Örgütlerin faaliyetlerini devam ettirebilmeleri, verdikleri ve verecekleri kararlara bağlıdır. Örgütler alınan kararlar neticesinde faaliyetlerini sürdürürler. Örgütün geleceğini, yönetimlerin almış oldukları kararların doğruluğu şekillendirir. Bu nedenle de karar yönetimin kalbidir (Bursalıoğlu, 2019). Yönetim tarafından verilen kararlar örgütte en alttan en üste kadar tüm birimleri etkiler. Karar yönetimin özü niteliğindedir (Memişoğlu, 2013). Örgütlerin yapı ve işleyişlerini, örgüte has olan karar verme sürecinin

niteliği belirler (Aydın, 2018). Bu nedenle de tüm örgüt üyeleri verecekleri kararların niteliğini gözetmek durumundadırlar.

Örgütsel anlamda karar verme farklı şekillerde tanımlanmıştır. Buna göre karar verme;

- Örgütsel sorunların çözümüne ilişkin yollardan en uygun olanın seçilmesidir (Aydın, 2018),
- Örgütü hedeflerine ulaştırıcı seçenekler konusunda yeterli bilgiye sahip olunduktan sonra, seçenekler arasından hedefe götürücü en uygun seçeneğin seçilmesi sürecidir (Chatoupi, 2007),
- Örgütsel sorunlarla mücadele etmek amacıyla yapılması gereken bir eylemi seçmedir (Osborn, Hunt ve Jaun, 2002),
- Eyleme geçmek amacıyla gerekli olan örgüt içi ve dışı kaynakların tanımlanmasıyla başlayıp, gerçekleştirilecek eyleme dönük bir yargıya varılmasıyla biten dinamik faaliyetler serisidir (Frishammar, 2003),
- Problemi tanımlamak, probleme yönelik eylem planı hazırlamak, olası alternatif ve sonuçları inceleyerek eyleme geçmektir (Gati ve Kulcsar, 2021).

Yukarıda yer alan karar verme tanımlarına bakıldığında tüm tanımlamalarda benzer ifadelerin ve ortak noktaların olduğu görülmektedir. Öncelikle karar verme süreci için karar verilecek bir durumun oluşması şarttır. Daha sonra karar vericinin, içerisinde seçim yapacağı alternatif seçeneklerinin olması ve seçim yapıldıktan sonra eylem veya eylemleri başlatması gerekmektedir. Bu durumda karar vermeyi; örgütsel faaliyetlerde yaşanan veya yaşanması muhtemel durumlar için seçeneklerin tespit edilmesi ve örgütsel açıdan en uygun olanının seçilmesi olarak tanımlamak mümkündür.

Örgütlerde karar verme süreci, çatışmaları önlemek ve çözmek, değişiklik yapmak ve personeli etkilemek amacıyla yürütülen bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2019). Yönetim sürecinin diğer nitelikleri de karar verme sürecine bağlı olarak ilerler (Aydın, 2018). Yönetimde her karar bir amaç doğrultusunda verilir. Amacın iyi tanımlanmaması verilen kararın niteliğini de etkileyecektir. Amaç dışında da karar sürecinin niteliğine etki eden faktörler bulunmaktadır. Bunlar; verilen kararın rasyonellik ölçüsünün hatalı hesaplanması, çalışma kurallarının ağırlığı, yetki alanlarının net olmaması, bilgi akışının tam sağlanamaması ve zamanın uygunluğudur (Bursalıoğlu, 2019).

Karar verme sürecinde tüm olasılıkların iyice hesaplanarak rasyonellik sürecinden geçirilmesi gerekmektedir. Kararların rasyonelliği örgütün verimi üzerinde doğrudan etkilidir. Bunun yanında örgüt içi alınacak kararlarda örgütün çalışma koşullarının göz önünde bulundurulması gerekir. Alınan kararlar çalışma koşullarının altında veya çok üstünde olursa uygulanması zorlaşacaktır. Örgütsel yapılanma ve yetki dağılımı net bir şekilde belirlenmediği zaman alınan kararların uygulanmasında karışıklıklar yaşanabilir. Karar alma sürecinde yetki ve sorumlulukların da net bir şekilde belirlenmesi gerekir. Örgütsel kararların uygulanması ve karar sonucunda maksimum verimin elde edilebilmesi için örgüt içi bilgi akışının iyi yapılandırılması gereklidir. İletişim kanallarının ve örgüt yapısının, bilgi akışını kesintisiz ve zamanında yapılabilecek şekilde düzenlenmesi kararların uygulanabilirliği açısından son derece önemlidir. Karar verme sürecinde zaman en önemli faktörlerden birisidir. Kararların zamanında alınmaması örgüt içi işleyişin aksamasına sebep olabilir.

Yöneticiler karar verme sürecinde belli aşamaları takip etmek durumundadır. Bu aşamalar literatürde karar verme aşamaları olarak adlandırılmaktadır. Aydın (2018) bu aşamaları sırasıyla;

- Problemin tanınması, tanımlanması ve sınıflandırılması,
- Problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi,
- Ölçütlerin ve standartların belirlenmesi,
- Probleme ve çözüme yönelik bilginin toplanması,
- Önemli görülen çözümün ya da çözümlerin seçilmesi,
- Seçilen çözümün uygulanması ve
- Uygulanan çözümün değerlendirilmesi olarak belirlemiştir.

Karar verme aşamaları farklı bilim insanlarınca farklı şekillerde ifade edilse de genel olarak aynı basamakların tanımlandığı görülmektedir. Farklı ifadelerde de genel olarak süreç yine problemin tanımlanması ile başlayıp, alternatiflerin belirlenmesi, seçilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamaları ile sonlandırılıyor. Yönetici karar verme sürecinde, problemi tam olarak tanımlamalı, şans ve fırsatları araştırarak bilgileri doğru olarak tespit edebilmelidir (Kıral ve Deliveli, 2020). Karar verme sürecinde bilgi

oldukça önemlidir. Çünkü yeterli düzeyde bilgi sağlanabildikten sonra karar vermeyi gerektirecek problem tam olarak anlaşılıp çözümlenebilir (Memişoğlu, 2013).

Örgütte kararlar, programlanmış ve programlanmamış kararlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Programlanmış kararlar, örgüt çalışanlarının aşına olduğu ve öncesinde bilgi sahibi olduğu rutin işlerin sürdürülmesi amacıyla alınan kararlardır. Programlanmamış kararlar ise, örgütte ani ve beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan ve genellikle zaman kısıtlaması olan kararlardır. Programlanmamış kararlar genellikle örgütün üst düzey yöneticileri tarafından alınır ve sorumluluk genelde kararı alan yöneticidedir (Kıral ve Deliveli, 2020). Programlanmamış kararlar, programlanmış kararlara göre genelde daha karmaşıktır. Bu da programlanmamış kararların yönetici üzerinde daha fazla baskı oluşturmaya sebep olur (Çelikten, Gılıç, Çelikten ve Yıldırım, 2019).

Karar verme süreci, alınacak kararın içeriğine, süreçte izlenilecek yola, kararın muhatabı olan birey ve örgütlerin özelliklerine göre modellenmektedir. Karar verme modelleri, rasyonel ve rasyonel olmayan karar verme modelleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Rasyonel karar verme modeli, amacın önceden belirlendiği, tüm seçeneklerin ayrıntılı bir şekilde incelendiği ve bunlar arasından uygulama ve verimlilik bakımından en uygun olanının seçildiği modeldir (Lunenburg ve Ornstein, 2021). Rasyonel olmayan karar verme modeli ise, içinde bulunulan yer ve zamana göre değişiklik gösteren, karmaşık, belirsiz ve mantık dışı durumlar söz konusu olduğunda kullanılan modeldir. Bireyleri tatmin etmek amacıyla alınan ve sezgisel kararlar rasyonel olmayan karar verme modelleri içerisinde yer alan kararlardır (Kıral ve Deliveli, 2020). Alınan kararlarda rasyonelliği sınırlayan etkenler; yöneticinin değerleri, bilgisi ve yönetsel becerileridir (Bursalıoğlu, 2019).

Karar süreci farklı etkenler tarafından niteliği etkilenebilecek bağımlı bir değişkendir (Bursalıoğlu, 2019). Süreci etkileyecek en önemli değişkenlerden birisi de karardan etkilenecek kişilerin sürece katılmasıdır. Demokratik örgütlerde bireylerin, kendilerini etkileyici kararlarda söz sahibi olması gerekir (Aydın, 2018). Örgütteki bireylerin karara katılması, çatışmaların önlenmesi ve çözülmesi açısından da kolaylaştırıcı bir araçtır. Kararlara katılım, kararların çalışanlar tarafından daha net anlaşılması, daha iyi benimsenmesi ve daha verimli uygulanması açısından da oldukça önemlidir. Eğitim örgütlerinde de personelin kuruma bağlılığını olumlu yönde artırmak

amacıyla, mümkün olduğunca kararlara katılımın sağlanması gerekmektedir (Polat ve Yavuz, 2021). Nitekim eğitim kurumlarının kendine has yapısı ve özgünlüğü birçok kararın grup yoluyla verilmesini gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2019). Okul yöneticileri uygun şartlar altında okul personelinin de nitelikli ve uygulanabilir kararlar verebileceğine inanmalıdır (Memişoğlu, 2013).

2.1.3.2. Planlama

Planlama, yönetim süreçleri içerisinde karar verme sürecinden sonra yapılması gereken aşamadır. Bu aşamada verilen kararların nasıl uygulanacağına dair öngörüler ortaya konur ve eyleme dönük etkinlikler düzenlenir. Planlama örgütün geleceğine yönelik düşünme sürecidir (Memişoğlu, 2013). Örgütsel planlama sürecinde bugünden hareketle geleceğe bakılır ve buna yönelik faaliyetler düzenlenir.

Yönetim ve çalışanlar için pusula görevi gören planlama (Kıral ve Deliveli, 2020), eyleme geçmeden önce düşünmeyi öngören zihinsel bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2019). Planlama örgütte aksayan yönlemlere ve karşılaşılan sorunlara karşı etkin çözümler sunan proaktif bir süreçtir (Aydın ve Önder, 2020). Planlama süreci özünde akılcı, sonucunda ise müdahaleci bir süreçtir (Soyak, 2003). Yöneticiler planlarını, aksayan yönlemlere müdahale edici nitelikte ve akılcı yöntemlerle yapmalıdırlar.

Planlama sürecinde örgütsel anlamda yanıtlanması gereken iki soru bulunmaktadır. Bu sorulardan ilki, “Gerçekleştirilmesi ya da başarılması gereken nedir?” sorusudur (Aydın, 2018). Bu soru planlamanın amacını oluşturur. Neden planlama yapıldığı ve planlama sonucunda nelere ulaşılabileceği bu sorunun cevabını oluşturur. Planlama sürecinde yanıtlanması gereken ikinci soru ise “Nasıl gerçekleştirilecektir?” sorusudur (Aydın, 2018). Bu noktada, sorunun çözümü noktasında neyin nasıl yapılacağı kararlaştırılır. Yapılacak eylem faaliyetleri detaylandırılır ve ayrıntılı bir yol haritası belirlenir.

Örgütsel planlar belirli amaçlar dahilinde yapılır. Her planın kapsadığı bir veya birden fazla amaç vardır (Kıral ve Deliveli, 2020). Yönetim, örgütün önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda faaliyetlerini devam ettirebilmesi amacıyla planlamalar yapar. Bu planlamalar örgütü hedeflerine ulaştıracak yol haritalarıdır. Bu nedenle planlama sürecinin tüm ayrıntılarıyla hesaplanarak nitelikli yürütülmesi esastır. Plansızlık, örgütsel hedeflere ulaşma noktasında ciddi bir engeldir. Planlamada göz ardı edilen ve tam hesaplanamayan durumlar eylem sürecinde daha büyük aksaklıklara sebep olabilir.

Yönetim tarafından yapılan planlamaların örgüte katkı sağlayıcı eylemlere dönüştürülebilmesi için yönetimin planları çalışanlara kabul ettirmesi şarttır. Bunu yaparken de yönetim farklı yollara başvurabilir. Bu yollardan ilki inandırmaadır. Yönetim tarafından yapılan planlar en ince ayrıntısına kadar olumlu ve olumsuz yönleriyle birlikte çalışanlara açıklanırsa ikna ve inandırma süreci kolaylaşacaktır. Diğer bir yöntem ise baskı yapmadır. Üst yönetim tarafından hazırlanan planlar çalışanlara zorla kabul ettirilebilir. Bu yöntemde yapılan planlar çalışanlara açıklanmadan doğrudan uygulanması istenir. İnandırma yöntemine göre daha az tercih edilmesi gereken bir yöntemdir. Çalışanlara planları kabul etme sürecinde uygulanabilecek yöntemlerden birisi de özendirme yöntemidir. Planlama aşamasına çalışanların katılması sonucu, yapılan planlamaların uygulanabilirliği artırılabilir ve çalışanlar tarafından daha fazla kabul edilebilir. Son yöntem ise liderliktir. Lider kişiliği ve davranışlarıyla çalışanları etkileyen kişidir. Liderler gerek bilgisi gerek kişiliği gerekse de örgüt içi davranışlarıyla çalışanları etkileyerek, onların planlama sürecini sahiplenmelerini ve eylemlerin etkililiğini artırabilirler (Bursalıoğlu, 2019).

Örgütsel planlama yapılırken planlamanın etkililiğini artırmak amacıyla bazı ilkelerin gözetilmesi gerekir. Öncelikle planlama açık bir şekilde belirlenmiş kesin ve uygulanabilir bir amaca sahip olmalıdır ve bu amacın da aynı zamanda tüm örgüt personeli tarafından kabullenilmesi gereklidir. Örgüt planlamaları devamlılık taşımalıdır. Planlar süreç içerisinde belirli kriterlere göre değerlendirilmeli, gerekli durumlarda güncellenebilir nitelikte esnek olmalıdır. Bir örgütte yapılan planlama o örgütün standartları ve politikaları ile uyumlu olmalıdır. Aksi takdirde planlamanın eyleme dönüşmesi zorlaşacaktır. Son olarak planlama yapılırken planın uygulanabilirliği, her aşamasında göz önünde bulundurulmalıdır (Kıral ve Deliveli, 2020). Örgütün imkanları dahilinde uygulanabilirlik kriterlerine uygun olmayan planlar örgüt için hem zaman hem de emek kaybına yol açacaktır. Bunun yanında Kaya (1991) tarafından da planlamanın üç temel ilkesine değinilmiştir. Bunlar; planın tekliği, planın esnekliği ve planın açıklığı ilkesidir.

Örgütün, yapılan planlara göre yönetilmesi örgüt açısından birtakım faydalar sağlamaktadır. Planlama örgütte yapılacak işleri kolaylaştırır. Çalışan veya yöneticiler tarafından yapılması muhtemel keyfi uygulamaları engeller. Çalışanların örgütsel kararlara katılım göstermesini sağlar. Örgüt içi koordinasyonu artırır. Planlama sürecine çalışanların da katılması onların güdülenmesini ve bu sayede verimlerinin artmasını

sağlar. Çalışanların örgüt içerisinde eylemlerine yön verir. Son olarak planlama yapılması örgüt içi aksayan noktaların tespit edilmesine ve buna yönelik önlem alınmasına katkı sağlar (Kıral ve Deliveli, 2020). Bunun yanında örgütte planlama yapılması; örgütsel faaliyetlerin yürütülmesi noktasında zaman sağlar, örgütün enerji ve güç kaybına engel olur, diğer yönetim süreçlerinin uygulanmasını kolaylaştırır ve etkili bir denetim sağlar (Yılmaz, 2021).

Planlama sadece kâr amacı güden örgütlerin yapması gereken bir faaliyet değildir. Eğitim örgütleri de tıpkı diğer örgütler gibi planlama yapmak zorundadır. Nitekim eğitim öğretim süreci, planlı bir şekilde yürütülmesi gereken faaliyetler sürecidir. Eğitim planlaması, eğitsel hedefleri gerçekleştirebilmek amacıyla, gerekli girdilerin temin edilmesi ve girdilerin kullanma yollarının kararlaştırılması sürecidir (Memişoğlu, 2013). Eğitimde planlama yapılması gerek eğitsel sorunların çözümü gerekse de toplumsal değişim ve gelişim sürecinin sağlanması için bir araçtır (Küçüker, 2010). Eğitim planlamalarının hedefe ulaşabilmesi için; iyi düzenlenmiş, sorunları öngörür nitelikte ve sistemle bütünleşmiş bir şekilde yapılması gereklidir (Pulita ve Fitria, 2021).

Eğitim planlaması yapılırken, planlamanın etkililiğini artırmak amacıyla belirli aşamaların takip edilmesi gerekir. Eğitsel planlama sürecinde takip edilmesi gereken aşamalar (Aydın, 2018);

- Geçici hedeflerin belirlenmesi,
- Eğitimin o andaki durumunun saptanması,
- Hedeflerin belli bir programa dönüştürülmesi,
- Yapılacak eylemlerin yönünün belirlenmesi,
- Planın eyleme dönüştürülmesi,
- Programın etkililiğinin sürekli olarak değerlendirilmesi
- Değerlendirme sonuçlarına göre ihtiyaç halinde planlamanın yeniden yapılmasıdır.

Eğitim planlaması, çevresel ve toplumsal olarak değişiklik gösterebilir (Memişoğlu, 2013). Her şartta ve her durumda geçerli bir eğitim planlaması mümkün gözükmemektedir. Bu nedenle her okul kendi eğitim planlamasını yapmalı ve hedeflerini kendi özelinde değerlendirmelidir. Eğitim planlaması yapılırken öncelikli amaçlar,

verilecek eğitimin öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarını karşılaması ve eğitimin toplumsal amaçlara ulaşma noktasında etkililik ve verimliliğinin artırılmasıdır (Aydın, 2018). Bu genel amaçlar doğrultusunda her okul çevresel koşullarını da gözетerek alt amaçlarını belirlemeli ve planlamalarını buna göre yapmalıdır.

Eğitim birtakım amaçlar gözетilerek planlanır. Eğitimin planlanmasındaki amaçlardan ilki, eğitim sektöründeki sorunları çözebilmek amacıyla düşünölen faaliyetlerin sonuçlarını kestirebilmektir (Aydın, 2018). Nitekim planlama geleceğe ilişkin olası belirsizliklerin saptanması sürecidir. Planlama süreci bu noktada en efektif çözüмün uygulanmasını sağlar. Eğitimin planlanmasındaki bir diğер amaç ise, genel bir çerçeve planının hazırlanmasıdır (Aydın, 2018). Planlamalar doğrultusunda hazırlanan çerçeve planı sonraki uygulamalar için yol gösterici nitelikte olacaktır.

2.1.3.3.Örgütleme

İnsan doğası gereğı başka insanlarla birlikte yaşamak ve işbirliği yapmak mecburiyetindedir. Bu durum, insanların bir arada yaşamalarına, zamanla da bu birlikteliğın sonucunda örgütlerin oluşmasına olanak sağlamıştır. Kurulan örgütler ortak bir amacın gerçekleştirilmesi ve bireysel ihtiyaçların karşılanması amacıyla kurulmuş ve örgüt üyeleri bu kuruluşlardan maksimum fayda sağlamayı hedeflemişlerdir. Nitekim örgüt, koordine edilmiş insan çabaları sistemidir (Aydın, 2018). Zamanla bu örgütler resmi nitelik kazanmış, belli kural ve standartlara göre de yönetilmeye başlanmıştır. Bu durum örgütleme sürecinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Örgütleme, örgütü hedeflerine ulaştırmak amacıyla örgütsel yapının kurulması, girdi ve çıktıların bütünleştirilmesi sürecidir (Memişoğlu, 2013). Örgütler amaçları uğruna yaşayan sistemlerdir. Amaçlarını gerçekleştirebildiğı sürece varlıklarını devam ettirirler. Bu nedenle örgütleme sürecinin, örgütün amaçları ekseninde yürütölmesi gerekir. Bu amaçlara ulaşma noktasında örgütsel kaynakların etkili ve bütüncöl bir şekilde kullanılması örgütleme sürecinin niteliğine bağlıdır.

Örgütleme sürecinde düzenlenecek örgütsel kaynaklardan birisi insan kaynağıdır. Her düzeydeki yetki ve sorumlulukların saptanması, belirlenen yetki ve sorumluluklar özelinde personel atamalarının yapılması, kurum içi ilişki ve iletişimin belirlenmesi örgütleme sürecinde yapılmaktadır (Aydın, 2018). Örgüt personelinin işe alım kriterleri, örgütteki yetki ve sorumlulukları, yapacağı faaliyetler ve iş başı yetiştirmeleri dahil tüm yapacakları örgütleme sürecinde kararlaştırılır. İnsan kaynakları açısından, örgüt

personelinin ilişkilerinin karşılıklı olarak iyi olması, örgütlemenin iyi yapılandırıldığına göstergesidir (Kıral ve Deliveli, 2020).

Örgütlenme sürecinde amaca uygun faaliyetler ile bu faaliyetlerin yürütülmesi için kullanılacak yöntem ve araçlar da hazırlanır (Açıl, 2020). Örgütü amaçlarına ulaştıracak en uygun faaliyetlerin seçilmesi, iş ve işlemlerin yapılması sürecinde tercih edilecek yöntemin belirlenmesi ve hangi araçların kullanılacağına karar verilmesi örgütlenme süreci içerisinde planlanır. Bu planlama ne kadar nitelikli ve örgütsel kapasiteye uygun olarak yapılırsa, örgütün amaçlarına ulaşması da o denli kolaylaşacaktır. Örgütlenme süreci örgüt içi tüm kaynaklardan maksimum verimin elde edilmesini amaçlayan süreçtir.

Örgütlenme aşamasında sadece çalışanların yapacağı işler belirlenmez. Yönetim kadrosunun da neleri nasıl yapacağı belirlenir. Yöneticinin yönetim faaliyetlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için neler yapacağı, yöneticilik faaliyetlerinde kimlerin yardımcı olacağı, yöneticinin bu faaliyetleri yürütürken kimlere karşı sorumlu olacağı, hatta hangi yöneticiye hangi çalışanların sorumluluğunun verileceği örgütlenme sürecinde belirlenir (Ertürk, 2009). Örgütlenme yönetim kademesinin de faaliyetlerinin kararlaştırıldığı süreçtir. Örgütlenme her kademedeki çalışan ve yöneticilerin görev, yetki ve sorumluluklarının sınırlandırıldığı ve belirlendiği süreçtir (Kıral ve Deliveli, 2020).

Örgüt yapısı oluşturulurken bazı kriterlerin göz önünde bulundurulması gereklidir. Dikkat edilmesi gereken bu kriterler; amaç birliği, yeterlilik, iş bölümü ve uzmanlaşma, kadrolaşma, görev tanımlarının netleştirilmesi, hiyerarşi, yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması, merkezileşme derecesi, komuta ve yönetim birliği ile esneklik ve denge ilkesidir (Aydın, 2018). Öncelikle örgüt içi tüm personelin ortak örgütsel amaçlar etrafından birleşmesi gerekmektedir. Bu da ancak örgütsel amaçların çalışanlara yeterince aktarıldığı ve farklı yöntemlerle ikna edildiği örgütlerde mümkündür. Görev dağılımı yaparken personelin yeterlilikleri göz önünde bulundurulmalı ve dağılım buna göre yapılmalıdır. Bu da ancak personeli yeterince tanımayla mümkündür. Her personelin görevi ile ilgili uzmanlaşması esastır. Yetiştirme maliyeti göz önüne alındığında uzmanlaşmış bir personelin kurumda tutulmasının yolunun da iyi bir örgüt yapısı ile mümkün olabileceği söylenebilir. Örgüt içerisinde her personele yetkisi dahilinde sorumluluk verilmelidir. Her personel sorumlu olduğu yöneticiyi, her yönetici de kontrol edeceği çalışanı bilmelidir. Bu da ancak örgütlenme sürecinde yönetim ve komuta birliği ilkesinin gözetilmesi ile mümkündür. Son olarak

örgüt yapısı kurulurken çevresel değişimlerin olabileceği de düşünülerek yapılandırılmalıdır. Çevresel değişimlere kapalı ve esneklik özelliği taşımayan örgütlerin uzun süre faaliyetlerini devam ettirmeleri zordur.

Örgütlenme sürecini daha nitelikli hale getirmek amacıyla belli aşamaların takip edilmesi gereklidir. Sürecin yapılandırılmasında takip edilmesi gereken aşamalar (Aydın, 2018);

- Örgütsel amaçların belirlenmesi,
- Örgütün hedef ve politikaları ile planlarının tanımlanması,
- Örgütü amaçlarına ulaştıracak zorunlu etkinliklerin belirlenmesi,
- Etkinliklerin sınıflandırılması ve ayrıntılandırılması,
- Faaliyet ve etkinlikleri yürütecek grup ve çalışanların yetkilendirilmesi,
- Kişi ve grupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanmasıdır.

Örgütlenme sürecinin iyi bir şekilde yapılandırılması örgüte, amaçlarına ulaşmasının dışında farklı birtakım katkılar da sunar. Bu katkılar;

- Örgütlenme, yönetimi kolaylaştırır (Kıral ve Deliveli, 2020). Yetki ve sorumluluk dağılımının yapılması, komuta ve yönetim birliğinin sağlanması yönetim kademesinin işlerini kolaylaştıran önlemlerdir.
- Örgütlenme çatışmayı azaltır (Toprakçı, 2001). İş tanımlarının yapılması ve görev dağılımının adaletli bir şekilde yapılması örgüt içi çatışmaları azaltır.
- Nitelikli bir örgütlenme sürecine sahip örgütlerde iş birliği ve yardımlaşma üst düzeydedir (Buluç, 1996). Özellikle yatay örgüt yapılarında bu oran daha fazladır.
- Örgütlenme, örgütsel kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlar (Şimşek ve Çelik, 2018). Örgütlenme sürecinde girdi ve çıktıların net olarak belirlenmesi süreç içerisinde kayıpların önüne geçerek verimliliği artıracaktır.
- Örgüt yapısının esnek bir şekilde kurulması, örgütün yenilik ve değişimlere adapte olma sürecini de hızlandıracaktır (Naktiyok, 2010).
- İş bölümü ve uzmanlaşma ilkesi gözetilerek oluşturulmuş bir örgüt yapısı olası krizlerin atlatılması noktasında da katkı sağlayacaktır (Tekin, 2015).

Her örgütün çevresel ve teknolojik koşulları farklı olduğundan tek bir örgüt yapısının modellenmesi mümkün olmamaktadır. Bu nedenle farklı örgüt modelleri bulunmaktadır. Örgütlenme sürecinde kullanılan örgüt modelleri; dikey, yatay-görevsel, dikey-kurmay ve komite tipi modellerdir (Aydın, 2018). Dikey örgüt modelinde tüm yetki örgütün tepesindedir. Bu nedenle de emirler yukarıdan aşağıya doğru iletilir. Yatay-görevsel örgüt modelinde, amaç görevin yerine getirilmesidir. Bu nedenle de emirler hiyerarşik bir sıra izlemez. Görevin yerine getirilmesi için emirin nereden geldiğinin bir önemi yoktur. Dikey-kurmay modelde, yürütme ve danışma olmak üzere iki farklı birim bulunmaktadır. Yürütme birimi görevlerin tamamlanmasından sorumlu iken danışma birimi araştırma ve geliştirme faaliyetleri ile ilgilenir. Bu modelde yürütme birimi yöneticilerden, danışma birimi ise uzmanlardan oluşur. Komite tipi örgütlenme modelinde ise hem karar verme yetkisi hem de yürütme yetkisi bir grup özelinde toplanmıştır. Bu grup örgütü hedeflerine ulaştırmakla yükümlüdür. Yetki ve sorumluluk grup üyelerince paylaşılır.

Eğitim kurumlarında örgütlenme süreci dikey model üzerine kuruludur. Örgütlenme süreci genellikle üst yönetim olan bakanlıkça yürütülür. Personel seçimi, görev dağılımı, okul yapısı vb. örgütsel süreçler bakanlık tarafından belirlenir. Bu nedenle de okul yöneticilerinin örgütlenme yetkileri kısıtlıdır (Kıral ve Deliveli, 2020). Okul yöneticileri okulu örgütlemekten ziyade örgütlenmiş bir yapının etkililiğini ve verimliliğini artırmak amacıyla çaba gösterirler. Bu da onları, süreç içerisinde yapıyı kurandan ziyade yapının devam etmesini sağlayan konuma getirir. Okul yöneticisi bu süreçte yaratıcı olmak yerine kalıplaşmış kararları izler (Bursalıoğlu, 2019). Eğitim kurumlarının formal yönü her ne kadar hiyerarşik düzenlenmiş olsa da informal yönü yatay iletişime dayalıdır. Bu da informal örgüt yapısında yönetici ve iş birliği duygusunun daha yüksek olmasını sağlamaktadır (Özdemir, 2016). Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesi ve verimliliğini artırabilmesi için okul yöneticilerinin, insan kaynağını etkili bir şekilde yönetmesi gereklidir (Arastaman, 2016). Personeli iyi tanıması, kurum içi görevlendirmelerde personelin özelliklerini gözetmesi, güçlü bir iletişim ortamı kurması kurumun informal yönünün gelişmesine katkı sağlar. Bu durum da eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesine katkı sağlar.

Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı ilk olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile belirlenmiş, süreç içerisinde yapılan değişikliklerle günümüzdeki şeklini almıştır. Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı merkezi yönetim odaklıdır (Çelikten, Ayyıldız ve Çelikten,

2019). Buna bağılı olarak da okulların ve taşra teşkilatlarının yapılanma süreci bakanlık tarafından yürütölmektedir. Bu da gerek taşra teşkilatlarındaki yöneticilerin gerekse de okul yöneticilerinin örgütleme faaliyetlerini sınırlandırmaktadır.

Okulların birer açık sistem olması çevresinde yaşanan değişimlerden etkilenmelerine sebep olmaktadır. Bunun yanında okulun toplumda yer alan insan gücünü yetiştirici özelliğı de çevresini etkilemektedir. İki yönlü olan bu değişimlerin doğru yönetilebilmesi açısından örgütleme noktasında okul yöneticilerinin yetkilendirilmesi zorunlu hale gelmektedir. Okul yöneticisi, okulun bulunduğı çevrenin şartlarına uygun olarak örgüt yapısını kurabilmeli, kaynakları şartlar doğrultusunda yönetebilmeli ve eğitim öğretim sürecinin hedeflerini de buna göre belirleyebilmelidir. Bunun da merkezi yönetim anlayışı ile yapılması mümkün görünmemektedir (Kurt, 2006). Bu nedenle okul yönetimlerinde yerelleşme çalışmalarının yapılması, yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması, kaynakların kullanımı ve kaynak temini noktasında okul yöneticilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Ancak o zaman etkili bir hesap verebilirlik mekanizmasının kurulması mümkün olacaktır (Erdağ ve Karadağ, 2017).

2.1.3.4.İletişim

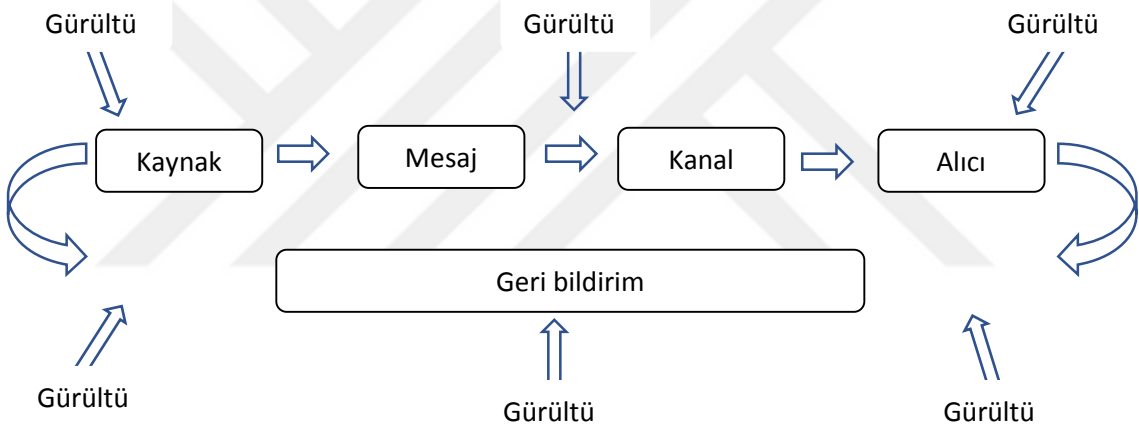
Kişi veya grupların örgüte bağlanması noktasında en önemli etkenlerden birisi örgüt içi iletişimdir. Örgütsel yapının kurulmasında (Mumby ve Stohl, 1996), değişimin çalışanlarca kabullenilmesinde (Örs ve Tetik, 2010), örgüt çalışanlarının verimliliklerinin artırılmasında (Johari ve Jha, 2021) ve örgütü hedeflerine daha kolay ulaştırma noktasında (Ertekin, Ilgın ve Ataman Yengin, 2018) iletişimin önemi büyüktür.

Karmaşık ve etkileşime dayalı bir süreç olan iletişim (Aydın, 2018), genel anlamda bireylerin aldıkları ve verdikleri mesajları anlamlandırma sürecidir (Kıral ve Deliveli, 2020). Tanım olarak ise iletişim; belirli duygu, düşünce ve bilgilerin birden fazla kişi arasında paylaşılması ve anlamların ortaklaştırılması sürecidir (Memişoğlu, 2013). Örgütsel iletişim ise örgütün içerde ve dışarıdaki paydaşlarıyla mesaj alışveriş sürecidir (Kıral ve Deliveli, 2020). Farklı bir tanımlamaya göre örgütsel iletişim, örgütteki tüm personel davranışlarını, örgütün amaçlarına hizmet edecek şekilde koordine etmek ve verimliliğı artırmak amacıyla örgüt üyeleri tarafından üretilen simgelerin yorumu ve iletimidir (Tutar, 2021).

İletişim kişiler arası veya örgüt içerisinde farklı amaçlarla yapılabilir. Örneğın iletişim süreci insan davranışlarını değiştirmek amacıyla, örgüt içi yaşanan gelişmelerden

personeli haberdar etmek amacıyla, kişiler veya gruplar arası karşılıklı ilişkileri geliştirmek amacıyla, yönetici ve çalışanların yetkilerini gerçekleştirmesi amacıyla en önemlisi de etkili bir koordinasyon sağlamak amacıyla yürütülür (Bursalıoğlu, 2019). Nitelikli bir iletişim süreci örgüt içi bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratır (Memişoğlu, 2013). İletişim örgütü hedeflerine götürme sürecinde etkili bir araçtır (Günbayı, 2007). Bu nedenle örgüt içerisinde iyi yapılandırılmış bir iletişim ağının gerek yönetim gerekse de çalışanlar açısından örgütü hedeflerine ulaştırmada kolaylaştırıcı etkisinin olduğu söylenebilir.

İletişimin çok boyutlu olması süreç içerisinde farklı öğelerin yer almasına sebep olmaktadır. İletişim sürecinde yer alan öğeler; kaynak, ileti, kanal, alıcı ve dönüttür (Aydın, 2018). Bu öğelerin dışında bir de iletişim sürecinin niteliğini olumsuz olarak etkileyen gürültü öğesi yer almaktadır (Kıral ve Deliveli, 2020).



Şekil 3. İletişim Süreci Öğeleri (Kıral ve Deliveli, 2020)

Şekil 3'te görüldüğü gibi iletişim süreci kaynak tarafından gönderilen mesajla başlayıp, mesajın kanal vasıtasıyla alıcıya aktarılmasıyla devam eden ve nihayetinde alıcı ve kaynağın oluşturduğu geribildirimlerle son bulan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde iletişimin kalitesini olumsuz olarak etkileyen değişkenler ise gürültü olarak nitelendirilmektedir. Bu süreçte kaynak, iletişimi başlatan ve mesajı veren kişidir (Aziz ve Dicle, 2017). İleti veya mesaj, kaynağın alıcı ile paylaşmak istediği duygu, düşünce, bilgi, tutum ve davranışları temsil eden simgelerdir (Aydın, 2018). Kanal, mesajın gönderildiği ve taşındığı yol, kanal veya ortamdır. Geribildirim ise alıcının kaynak tarafından gönderilen mesaja vermiş olduğu tepkidir (Aziz ve Dicle, 2017). İletişim sürecini yavaşlatan veya engelleyen faktörler ise gürültü olarak süreç içerisinde yer almaktadır (Jensen, 2003).

Nitelikli bir iletişim örgüte birçok katkı sağlar. Buna göre iletişim (Bakan ve Büyükmeşe, 2004);

- Yönetimsel karar sürecinde ihtiyaç duyulan bilginin elde edilmesini sağlar,
- Yöneticilerin aldıkları kararları astlara aktarmasına yardımcı olur,
- Örgüt paydaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurulmasına olanak sağlar,
- Çalışanların örgütsel bağlılıklarını artırır,
- Örgüt içi iş birliği ve paylaşımın olumlu yönde artırılmasına katkıda bulunur,
- Örgüt içi sorunların çözümüne katkı sağlayarak çatışmayı azaltır,
- Değişime direnci azaltarak örgütün gelişmesine katkı sunar,
- Örgüt içi geribildirimlerle hataları azaltarak verimliliği artırır
- Genel olarak ise örgütsel karlılık ve niteliğin artmasına aracılık eder.

Örgütteki iletişimi destekleyen ve sınırlayan birtakım etmenler bulunmaktadır. Örgütsel iletişimi destekleyen etmenler; tanımlama, problem yönelimi, kendiliğindenlik, empati, eşitlik ve geçiciliktir. Örgütsel iletişimi sınırlayan etmenler ise; değerlendirme, strateji, üstünlük, kontrol, tarafsızlık ve kesinliktir (Aydın, 2018). Örgüt içerisinde destekleyici etmenlerin çok olması iletişim ortamının güçlenmesi ve buna bağlı olarak da olumlu bir iletişim ikliminin gelişmesine katkı sağlar. Bu nedenle yöneticilerin iletişim sürecini yapılandırırken destekleyici etmenleri göz önünde bulundurması gereklidir. Çünkü destekleyici iletişim iklimine sahip örgütlerde, iş görenler rahatça duygularını açıklayarak kendilerini tanıtabilir ve daha yoğun iş birliği yapılır (Aydın, 2018).

Örgüt içi iletişim türleri genelde, yapısal işleyişe göre iletişim ve mesajın akışına göre iletişim olmak üzere iki türdür. Yapısal işleyişe göre iletişim türleri formal ve informal olarak kendi içerisinde ikiye ayrılırken, mesajın akışına göre iletişim türleri ise dikey, yatay ve çapraz olmak üzere üçe ayrılır (Kıral ve Deliveli, 2020). Formal (biçimsel) iletişim, örgüt yönetimince önceden belirlenen kanallar ve ilişkiler vasıtasıyla personelin standart görevlerini yerine getirmesini sağlamak amacıyla kurulan iletişimdir (Erdoğan, 2005). Formal iletişimin yapılandırılması örgüt yöneticisinin sorumluluğundadır (Aydın, 2018). Genellikle resmi amaçla yapılan iletişim türleri formal iletişim türleri arasında yer almaktadır. İnfomal iletişim ise genellikle kişisel ihtiyaçları

karşılama, monotonluktan kurtulmak ve başkalarının davranışlarını etkilemek amacıyla kurulan iletişimdir (Güllüoğlu, 2012).

Dikey iletişim, örgütsel amaçların gerçekleşmesi amacıyla üst kademe ve alt kademeler arasındaki mesaj alışverişidir. Dikey iletişim yukarıdan aşağıya veya aşağıdan yukarıya doğru iki yönlü de olabilir. Genellikle emir ve bilgi akışı şeklindedir (Vural, 2003). Yatay iletişim, aynı kademedeki yönetici ve personelin kendilerini ilgilendiren konularda karşılıklı olarak iş birliği yapmaları durumunda gerçekleşen iletişim türüdür (Ekinci, 2006). Çapraz iletişim ise örgütsel hiyerarşide farklı basamaklarda bulunan birimlerin ve personelin hiyerarşik basamakları gözetmeksizin gerçekleştirdikleri iletişim türüdür. Genellikle büyük ve karmaşık örgütlerde uygulanan iletişim türüdür (Tutar, 2021).

Örgütlerde iletişim sürecinin yapılandırılması örgütün yapısına dolayısıyla da bu yapının kurucusu olan yöneticiye aittir. Nitelikli bir iletişim yapılandırması için örgüt yöneticisi (Kıral ve Deliveli, 2020);

- Örgütün amaç ve politikasından çalışanları haberdar etmeli ve içselleştirilmesi için çaba sarf etmelidir,
- Örgütün mevcut durumu ile ilgili çalışanları bilgilendirmek amacıyla ara ara değerlendirme toplantıları düzenlemelidir,
- Alacağı kararlar çalışanları etkiliyorsa kararın etkililiği için çalışanları da karar sürecine dahil etmelidir,
- Tek yönlü dikey iletişim yerine karşılıklı etkileşime dayalı yatay iletişim türlerini tercih etmelidir,
- Çalışanları örgütün durumu ile ilgili geri bildirimde bulunmaları için teşvik etmelidir.

Eğitim yöneticileri ise okul içi iletişimi geliştirmek için, öncelikle kendini tanımalı, farklılıkları kabul etmeli, karşısındakini etkin bir şekilde dinlemeli ve ara dönütler almalıdır (Memişoğlu, 2013). Bunun yanında etkili bir iletişim için okul yöneticisi, kendisini çevresindekilere benimsetmeli ve kurmuş olduğu iletişim kanallarını her zaman açık tutmalıdır (Bursalıoğlu, 2019). Okul yöneticisinin kurum içerisinde yönetim sürecine fayda sağlayıcı verileri toplayabilmesi için çalışanlarıyla sürekli iletişim halinde bulunması şarttır.

Okulunda etkili bir iletişim ortamı kuran okul yöneticisi, öğretmenlerin iş doyumlarının yükselmesine (Doğan ve Koçak, 2014), motivasyonlarının artmasına (Özgan ve Aslan, 2008), kurum içi çatışma ve sorunların azalmasına (Kaymak ve Kara, 2016), okulun başarısının artmasına (Çetinkaya, 2012) ve öğretmenlerin okula daha fazla güvenmelerine (Sağır, 2018) imkân sağlamış olur.

2.1.3.5.Eşgüdümleme

Bir örgütte yöneticiler örgütü amaçlarına ulaştırmak amacıyla bütün kaynakların dengeli bir şekilde kullanımını sağlamalı, faaliyetlerin yürütülmesi noktasında kişi ve birimlerin birbirleriyle uyum içerisinde çalışmalarına öncülük etmelidir. Yönetici bunları sağlarken eşgüdümleme (koordinasyon) becerisini kullanmaktadır. Yönetim süreçleri arasında örgüt içi kaynakların koordine edilme süreci olarak ifade edilen eşgüdümlemenin literatürde farklı tanımlamaları bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazılarına göre eşgüdümleme;

- Önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını bütünleştirme sürecidir (Aydın, 2018).
- Örgütte benzer hizmetleri yürüten farklı kişi ve birimlerin faaliyetlerini, bütünsel bir biçimde düzenlemek amacıyla yapılması gereken işlerdir (İlgar, 2005).
- Örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerinin örgüt amaçları doğrultusunda uzlaştırılması için yürütülen eylemlerdir (Bursalıoğlu, 2019).
- Haberleşme, veri ve bilgi akışı ile iş birliği ürünüdür (Eren, 2016).
- Örgütsel güçleri birbiriyle uyumlu hale getirme ve bu yolla örgütü amaçlarına ulaştırma sürecidir (Başaran, 2000).
- Farklı kişi ve birimler tarafından yürütülen örgütsel faaliyetlerin ve harcanan çabaların örgütsel amaçlar etrafında birleştirilme yöntemidir (Kaya, 1991).

Eşgüdümleme ile ilgili yapılan tanımlardaki ortak noktaların ilki diğer yönetim süreçlerinde olduğu gibi amaçların gerçekleştirilmesidir. Bunun yanında eşgüdümleme sürecini diğer süreçlerden ayıran temel fark örgütteki insan ve madde kaynaklarının koordine edilmesi, bütünleştirilmesi veya uzlaştırılmasıdır. Eşgüdümleme sürecinde örgütü amaçlarına ulaştırmak için yönetim bu faaliyetlere odaklanır. Yapılan

tanımlamalara göre eşgüdümleme sürecinin anahtar kavramlarını, bütünleştirme, bilgilendirme ve iş birliği yapma olarak ifade edebiliriz.

Yönetmel faaliyetlerin yürütölmesinde eşgüdümleme her durumda öne çıkan bir beceridir. Yönetimin her boyutunda eşgüdümleme yer almaktadır (Aydın, 2018) ve diğler tüm süreçleri de etkileyen bir role sahiptir (Çoruk, 2012). Çünkü eşgüdümleme, çalışanları motive etmeyi, onları özendirmeyi ve etkilemeyi içerir (Memişoğlu, 2013). Bütün bunlar da örgütün etkililiğini artırmada yöneticinin yapması gereken öncelikli işlerdir.

Eşgüdümleme süreci, yöneticinin birimlerin yaptıkları faaliyetlerden birbirlerinin haberdar olmasını sağladığı süreçtir. Bu da birimler arası haberleşme ve iletişimin iyi yapılandırılmasını gerektirir. Eşgüdümlemenin etkili olduğu örgütlerde çalışanlar ve birimler birbirlerinin yapmış oldukları faaliyetlerden haberdardır (Kıral ve Deliveli, 2020). Haberdar olmaları örgüt içi yardımlaşma ve iş birliğinin artmasına ve buna bağlı olarak da örgütsel verimliliğin yükselmesine katkı sağlar.

Eşgüdümleme süreci karşılıklı uzlaşmaya dayalı bir süreçtir. Bu süreçte gerek yöneticinin gerekse de çalışanların bireysel ihtiyaçları ile örgütsel amaçlar uzlaştırılmaya çalışılır. Bu uzlaşma sağlandığında örgütün amaçlara ulaşma derecesi artacaktır. Çalışanlar bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için uzmanlık bilgilerini kullanacak, uzmanlık bilgileri ise örgütün amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Nitekim yönetici ve çalışanların uzmanlık bilgileri ile bireysel çıkarlarının uzlaştırılması ve bunların örgütsel amaca dönük hale getirilmesi bir koordinasyon (eşgüdüm) sürecidir (Bursalıoğlu, 2019).

Eşgüdüm sürekli bir işlemdir ve sağlanmasındaki en önemli araçlardan birisi denetimdir (Aydın, 2018). Süreç içerisinde yapılacak denetimler örgütün aksayan yönlerini ortaya koyar. Bu aksayan yönlerin düzeltilmesi için eşgüdümleme önemli araçtır. Aksayan bir birimle ilgili diğler birimlerin haberdar edilmesi, aksayan noktaya çözüm bulunmasında farklı birimlerin de katkı sunmalarını sağlar. Bu sayede örgütsel etkililik ve verimlilik sürekli hale getirilir.

İyi yapılandırılmış bir eşgüdümleme süreci örgüte birçok katkı sağlayabilir. Örgütün ve örgütsel faaliyetlerin devamı, örgüt içi insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli kullanımı, alınan kararların uygulanması, örgüt içi yardımlaşma, iş birliği ve birimlerin birbirinden haberdar olması iyi yapılandırılmış bir eşgüdüm süreci ile mümkündür (Şişman, 2013). Eşgüdümleme örgütsel sinerjinin ortaya çıkarılmasında da

etkilidir (Kıral ve Deliveli, 2020). Örgütsel sinerji, örgüt içi grupların etkileşimleri sonucu ortaya çıkan ve motivasyonu artıran bir süreçtir (Paulus ve Brown, 2007). Örgütsel sinerji ile maksimum verimlilik ve etkililik sağlanabilir. Eşgüdümleme, örgütsel kaynakların, örgüt amacını en az para, zaman ve enerji kaybıyla gerçekleştirmesinin anahtarıdır (Memişoğlu, 2013).

Daha etkili bir eşgüdüm için örgüt yapısının yatay iletişime dayalı olması gerekir. Yatay örgüt yapılarında örgüt çalışanları arasındaki iletişim daha fazladır. Bu nedenle karşılıklı etkileşime dayalı olarak iş birliği ve yardımlaşmanın daha fazla olması beklenir. Eğer örgütte eşgüdüm tam sağlanamazsa örgütsel yapı da zayıflar (Tortop vd., 2016). Bunun yanında daha etkili bir eşgüdüm için görevsel iş birliği, birleştiricilik ve ortak sorumluluk ilkelerinin de gözetilmesi gereklidir (Kıral ve Deliveli, 2020). Sorumluluğun paylaştırılması da örgüt içi daha etkili iş birliğine ve daha fazla sahiplenmeye olanak sağlar.

Üç evrede gerçekleşen eşgüdümün ilk evresinde, ortak bir davranış planı oluşturulur. Örgütsel birlikteliğin sağlanması daha az sorun çıkmasına ve faaliyetlerin kesintisiz bir şekilde yürütülmesine olarak sağlar. İkinci evrede, oluşturulan davranış planından ilgili birimler haberdar edilir. Oluşturulan planın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından bu evre önemlidir. Üçüncü evrede ise örgüt çalışanları oluşturulan plana uygun davranma noktasında isteklendirilir. Bunun için çalışanları motive edici araçlar ve liderlik özellikleri kullanılabilir (Aydın, 2018).

Etkili bir eşgüdümleme için yönetici (Kıral ve Deliveli, 2020);

- Örgüt yapısını oluştururken karmaşadan kaçınmalı sade bir örgüt yapısı oluşturmalıdır.
- Çalışanlar veya birimler için uygulanabilir ve tutarlı iş planları hazırlamalıdır.
- Yardımlaşma ve iş birliği için etkili bir iletişim sistemi oluşturmalıdır.
- Örgütü amaçlarına ulaştırma noktasında etkili bir yol haritası hazırlamalı ve tüm birimleri bununla ilgili yeteri düzeyde bilgilendirmelidir.
- Farklı bakış açıları geliştirmek amacıyla çalışanları ve birimleri birbirlerinden haberdar etmelidir.
- Örgüt içi yaşanan sorunları önemsemelidir.

- Koordinasyonda sürekliliği sağlamalıdır.
- Etkili ve adaletli bir örgüt içi ödüllendirme sistemi geliştirmelidir.
- Örgüte ve yapılacak işe uygun çalışanları seçmeli ve gerektiğinde yetki devri yapmalıdır.

Eğitim örgütlerinde de eşgüdümü sağlamak okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Nitelikli bir eşgüdümlleme süreci yürüten okul yöneticisi hem okulun kültürüne hem de başarısına olumlu katkılar sunacaktır. Okul yöneticisi okulunda eşgüdümü sağlamak amacıyla birtakım koşulları yerine getirmelidir. Bu koşullar; yönetim kademesinin görev odaklı olması, örgüt şemasının açık ve anlaşılır olması, yazılı politika ve tüzüklerin olması, etkili iletişim ortamının olması, yöneticinin yönetim alanında uzman olması, yazılı plan ve programların olması, yetkinin okulun amaçları doğrultusunda kullanılması, düzenli kayıt tutulması ve raporlanması ile öğretmen ve diğer personellere yönelik moral eğitimlerinin düzenlenmesidir (Bursalıoğlu, 2019).

2.1.3.6.Etkileme

Yöneticiler örgütü amaçlarına ulaştırmak için örgüt çalışanlarını farklı yöntem ve tekniklerle ikna etmek durumundadırlar. Bu ikna sürecinde en fazla tercih edilen yöntem ise etkilemedir. Etkileme, örgütü amaçlarına ulaştırabilmek amacıyla örgüt çalışanlarının davranışlarının yönetici tarafından yönlendirildiği süreçtir. Yöneticiler çalışanları önceden belirlenmiş amaçlara sevk etmede ve neyi nasıl yapmaları gerektiği noktasında etkilemeden yararlanırlar.

Etkileme yöneticinin astına iş yaptırırken kullandığı davranış stilidir (Balcı, 2010). Yöneticilerin astlarını etkilemelerindeki temel amaç, onların örgüt içi performanslarını maksimum düzeye çıkarmak ve onlardan en yüksek verimi elde etmektir. Bu sayede örgütün amaçlarına ulaşma derecesi artacak ve örgüt verimliliği yükselecektir. Yöneticilerin çalışanları etkilemesi örgüt içi yaşanan ve yaşanması muhtemel sorunların önlenmesi açısından da kritik bir öneme sahiptir. Örgüt yöneticileri, örgütsel faaliyetlerin sorunsuz yürütülmesi, örgütün hedeflerine ulaşabilmesi ve örgütsel değişim süreçlerinin nitelikli bir şekilde yürütülmesi için çalışanların tutum ve davranışlarını değiştirebilmelidirler (Jiasheng, 2011).

Astların örgüt içi faaliyet ve etkinliklerine yön verme ve onları çalışmaya sevk etme süreci (Kıral ve Deliveli, 2020) olan etkilemenin farklı yolları bulunmaktadır. Bu

yollardan en fazla kullanılanlarından birisi yetki yoluyla etkilemedir (Aydın, 2018). Diğeri ise güçtür. Yetki ve gücün literatürdeki tanımlamalarına bakıldığında, gücün başkalarını etkileme yeteneği, yetkinin ise bir şeyi yapma hakkı olarak tanımlandığı görülmektedir (Memişoğlu, 2013). Yetki bir anlamda yasal güçtür. Bu güç yöneticilere biçimsel yetki dağıtımı yoluyla verilir (Aydın, 2018). Yöneticinin yasal olarak astlarına karşı yetkileri onun yasal gücünü oluşturur. Bu yetkiler çerçevesinde yönetici astlarına emir verebilir ve onları harekete geçirebilir. Yöneticiler verdiği emirleri otorite ile desteklemelidirler. Şayet emir otorite ile desteklenmezse ricadan öteye geçemez (Aydın, 2018). Bu durum da emrin uygulanabilirliğini ve yöneticinin astları üzerindeki etkisini zayıflatır.

Yöneticiler astlarını etkilemek amacıyla yetkilerini kullanırken her durumda geçerli tek bir araç veya yöntem yoktur. Bu nedenle yöneticiler farklı yetki kullanımlarına başvururlar. Bu durum da literatürde farklı kuramların tanımlanmasına sebep olmuştur. Örneğin, eğer çalışanlar o emri kabul edilebilir görüp uygulamaya geçerlerse kabul kuramı, yöneticinin teknik bilgi ve becerisine olan güvenlerinden dolayı uygulamaya geçerlerse yetenek kuramı olarak adlandırılmaktadır (Aydın, 2018). Yöneticinin çalışanları etkileyebilmesi için onlara yönelik tutum ve davranışları ile belirli bir güven sağlamış olması gerekmektedir.

Yöneticiler çalışanlarını etkileme sürecinde birtakım araçlar kullanırlar. Etkileme araçları olarak adlandırılan bu araçlar genel olarak yetkiye dayalı araçlar ve kişiliğe dayalı araçlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Yetkiye dayalı etkileme araçları; yasal güç, ödüllendirme gücü ve cezalandırma gücü iken, kişiliğe dayalı araçlar, karizmatik güç ve uzmanlık gücüdür (Kıral ve Deliveli, 2020). Bu araçlar aynı zamanda yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları olarak da adlandırılmaktadır (Diş ve Ayık, 2016). Yöneticiler bu güç kaynaklarını etkileme sürecinde kullanarak çalışanlarının davranışlarını örgütün amaçları doğrultusunda değiştirebilmekte ve yönlendirebilmektedir. Yetkiye dayalı etkileme araçlarından olan yasal güç, yöneticinin bulunduğu makamdan kaynaklı sahip olduğu formal güç iken ödül gücü ise çalışanların örgüte katkısını artırmak amacıyla yönetici tarafından taltif edilmelerine dayalı güçtür (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Zorlayıcı güç olarak da adlandırılan cezalandırma gücü ise çalışanların davranışlarını yönlendirmek amacıyla başvurulmuş maddi ve manevi zorlamalardır (Şimşek ve Çelik, 2013). Kişiliğe dayalı araçlardan olan karizmatik güç, yöneticinin kişilik ve iletişim becerilerine dayalı olarak astları etkilemesidir (Sönmez ve

Doğan, 2022). Uzmanlık gücü ise yöneticinin karar alanı ile ilgili konularda bilgi sahibi olması ve çalışanlarını uzmanlık bilgisine göre etkilemesidir (Koçel, 2020).

Yöneticiler astlarını etkileme sürecinde güç kaynakları gibi araçların yanında farklı yollara da başvurabilmektedir. Örneğin yönetici çalışanlara kendini gösterebilecekleri fırsat ve imkanlar sunarak onları etkileyebilir (Kıral ve Deliveli, 2020). Genel olarak ise yöneticilerin çalışanları örgüt içi etkileme yolları (Aydın, 2018);

- Astlar tarafından kabul edilebilir çekici örgüt amaçları belirlemek,
- Çalışanlarla kurulan iletişimlerde onların kişilik ve becerilerine vurgu yapmak,
- Çalışanların yaptıkları iş neticesinde bireysel doyuma ulaşmalarını sağlamak,
- Karşılıklı etkileşime dayalı nitelikli bir örgüt içi enformasyon yapısı oluşturmak,
- Çalışanların örgütsel bağlılıklarını artırmak amacıyla faaliyetlerde bulunmak,
- Çalışanlara çalışma sürecinde onların verimliliğini artırıcı öneri ve öğütlerde bulunmak,
- Düzenlenecek eğitsel faaliyetlerle çalışanların bireysel gelişimlerini sağlamak,
- Duruma göre yetki devri yaparak onların da yönetim sürecinde söz sahibi olmalarını sağlamaktır.

Başarılı bir yönetici; örgüt içi verdiği emirlerle çalışanları yönlendirebilmeli, örgüt beklentilerini çalışanlara açık bir şekilde ifade edebilmeli ve bu beklentileri kabullenmelerini sağlamalı, çalışanların kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla onlara imkân ve fırsatlar sunmalı, onları çalışma sürecinde etkili bir ödüllendirme sistemi ile güdüleyebilmeli ve yine çalışanları motive etmek amacıyla yaptıkları işleri takdir etmelidir (Bostancı, Demirhan ve Bülbül, 2019). Ancak bu sayede örgütsel verimliliği artırarak örgütün amaçlarına ulaşması sürecini kolaylaştırabilir.

Okul yöneticileri de yönetim sürecinde sergiledikleri birtakım tutum ve davranışlarla gerek öğretmenleri gerekse diğer çalışanları etkilemektedir. Ancak ülkemizde eğitim örgütlerinin merkezi yapılarından dolayı yetkileri sınırlıdır. Yetkinin sınırlı olması onları etkileme sürecinde daha çok kişisel etki araçlarını kullanmaya yöneltmektedir. Günümüzde okul yöneticilerinin öğretmene doğrudan resmi bir ödül vermesi veya yaptırımında bulunması mümkün değildir. Ancak yapacağı teklif ile

ödüllendirilmesini veya yaptırım uygulanmasını sağlayabilir. Bu nedenle de okul yöneticileri teknik bilgilerine dayalı uzmanlık gücünü ve bireysel özelliklerine dayalı karizmatik gücü daha çok kullanmaktadırlar (Kuru Çetin ve Çınkır, 2016). Okul yöneticileri okul içi personeli etkilemede bireysel etkileme araçlarını kullansa da okul dışı öğelerin etkilenmesi noktasında daha çok yetkisini kullanmaktadır (Bursalıoğlu, 2019).

2.1.3.7.Değerlendirme

Değerlendirme sürecine kadar olan yönetim süreçlerinde temel gerekçe örgütün amaçlarına ulaştırmaktır. Değerlendirme sürecinde ise temel gerekçe örgütün amaçlarına ulaşma derecesinin belirlenmesidir. Bu yönüyle değerlendirme süreci diğer süreçlerden ayrılmaktadır. Farklı kaynaklarda denetleme veya denetim süreci olarak adlandırılrsa da birçok kaynakta değerlendirme süreci olarak ele alınmaktadır.

Değerlendirme süreci yalnızca sonuç odaklı bir süreç değildir. Örgüt faaliyetlerinin her aşamasında devam eden sürekli bir süreçtir. Örgüt içi aksayan yönlerin belirlenmesinde, bunlara yönelik önlemler alınmasında, değişikliklerin verimliliğe etkisinde, çalışanların etkililiğinde, girdi ve çıktı niteliklerinin belirlenmesinde ve yönetsel eylemlerin sürece katkısında her zaman değerlendirme vardır. Denetlemiyorsanız siz yönetmiyorsunuz demektir (Başar, 2004) anlayışı değerlendirmenin yönetim için ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir.

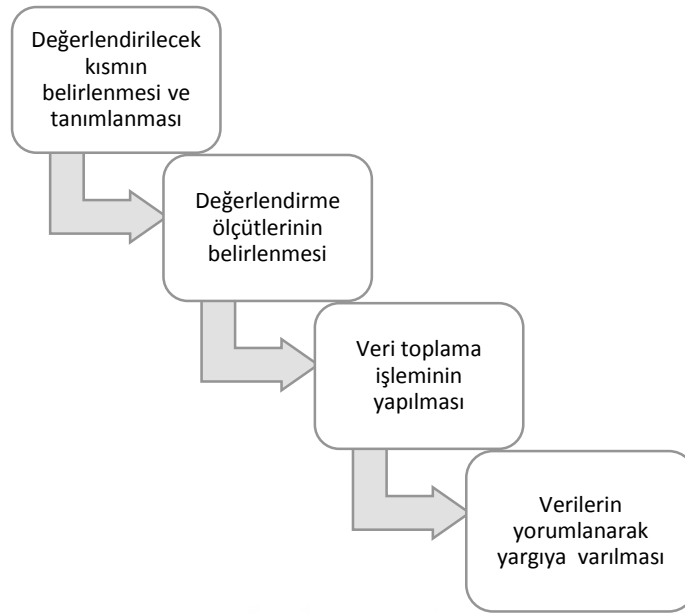
Değerlendirmede genel amaç örgütün etkililik derecesini artırmaktır (Aydın, 2018). Etkililik ise örgütün gerçekleştirdiği faaliyetlerin sağladığı fayda ile faaliyetlerin gerçekleştirilmesi sırasında kullanılan kaynakların verimli kullanım oranıdır (Pfeffer ve Salancik, 2003). Örgütsel faaliyetler yürütülürken girdi olarak kullanılan kaynaklar çıktıya oranlanarak kaynak verimliliği tespit edilebilir. Bu tip değerlendirmede çıktı elde edilirken ne kadar kaynak kullanılmış ve ne oranda verim elde edilmiş buna bakılır. Burada ifade edilen kaynaklar, maddi olabildiği gibi insan kaynakları da olabilir. Değerlendirme sürecinde insan ve madde kaynaklarının verimliliğine birlikte bakılır.

Değerlendirmede bir diğer amaç örgütün güç yitimini önlemektir (Kıral ve Deliveli, 2020). Esasında bu amaç örgütsel etkililiği artırmaya katkı sağlar. Bunun yanında değerlendirme süreci örgütün güçlü yönlerinin ve yetersizliklerinin belirlenmesine de katkı sağlayan bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2019). Faaliyet sürecinde yapılan ara değerlendirmeler örgütün aksayan yönlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar. Şayet süreç içerisinde aksayan yönlerle yönelik önlemler alınarak düzeltilirse örgütsel

etkililik artırılabilir. Bu süreçte de hem insan kaynaklarının hem de maddi kaynakların eksik yönleri tespit edilerek her iki kaynaktan da maksimum verim elde edilmeye çalışılır. Bu sayede örgüt, faaliyetlerini daha sağlıklı yürüterek gelişim gösterir.

Değerlendirme süreci örgütün gereksinimlerinin ortaya çıkarılmasına da katkı sağlar. İyi yürütülmüş bir değerlendirme süreci gerek örgütsel gerekse de bireysel gereksinimlerin belirlenmesine olanak sağlar. Özellikle bireysel gereksinimlerin karşılanması sonucunda çalışan motivasyonu ve işe bağlılığı artacaktır (Gümüş ve Sezgin, 2012). Sürece yönelik yapılan bu tip değerlendirmeler örgüt kültürünün olumlu yönde gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Tüm ve Reyhanoğlu, 2015). Olumlu bir örgüt kültürü de başarı, üretkenlik, yenilikçilik ve rekabetin oluşmasına katkı sağlamaktadır (DuBrin, 2005). Ancak örgüte fayda sağlayacak bütün bu olumlu durumların yaşanabilmesi için her değerlendirme sürecini uzun süreli ve nitelikli olarak yapılandırılmış bir planlama süreci izlemelidir (Bursalıoğlu, 2019). Değerlendirmeye dönük planlama yapılmadığı sürece değerlendirmeler tam olarak amaçlarına ulaşamayacaktır.

Değerlendirme sürecinde belirli aşamaların takip edilmesi değerlendirmenin niteliği açısından önemlidir. Belirli bir hiyerarşiye göre yapılan değerlendirmelerde hata olasılığı daha azdır. Bu süreçte öncelikle değerlendirilecek kısım belirlenmeli ve tanımlanmalıdır. Daha sonra değerlendirmelerin neye göre yapılacağının göstergesi olan ölçütler belirlenmeli ve tüm birimlerce kabul edilmelidir. Ölçüt belirleme aşamasını takiben ölçüte dayalı veri toplama işlemi gerçekleştirilmeli son olarak ise toplanan veriler yorumlanarak değerlendirme sonucunda bir yargıya varılmalıdır (Aydın, 2018).



Şekil 4. Değerlendirme Sürecinin Aşamaları (Aydın, 2018)

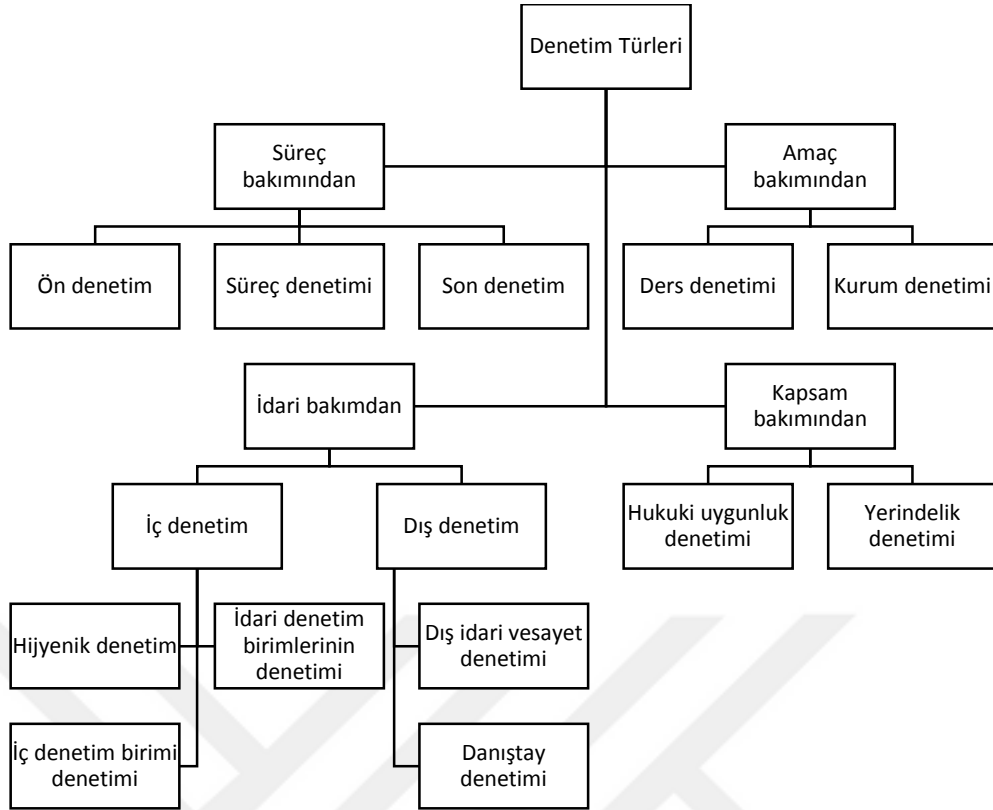
Değerlendirme süreci örgüt için kanıt toplama sürecidir. Örgüt içi gözden geçirilmesi veya düzenlenmesi gereken noktaların belirlenmesinde, değerlendirme sürecinde toplanan kanıtlar önemli bir yer tutar. Elde edilen kanıtlar çalışanların yapılacak düzenlemelere daha fazla katkı sağlamasına ve ortak bir anlayış geliştirilmesine imkân tanır (Aydın, 2018). Bu yönüyle değerlendirme gelecek için kanıt toplama süreci olarak da ifade edilebilir. Değerlendirme sürecinde elde edilen kanıtlar değerlendirme ölçütlerine uygun olmalıdır. Ölçüt ve kanıtın uyumsuz olduğu durumlarda değerlendirmenin amaca hizmet etmesi olanaksızdır. Değerlendirme sürecinde kanıt ve ölçütün uyumlu olması daha akılcı bir yargılamaya ve yoruma temel sağlar (Aydın, 2018).

Eğitim örgütlerinde değerlendirme süreci genellikle denetim veya teftiş olarak adlandırılmaktadır. Eğitim örgütlerinde yürütülen denetimde temel amaç, eğitim öğretim faaliyetleri için ortaya konulan eğitsel planların gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesidir. Başka bir ifade ile eğitim denetiminde temel hedef eğitim öğretimin amaçlarına en uygun değer ve işlemlerin bulunmasıdır (Bursalıoğlu, 2019).

Eğitim örgütlerinde yapılan denetimlerde farklı yaklaşımlar izlenebilmektedir. Örneğin alan taraması yapılarak eksik yönlerin veya aykırı durumların belirlenmesi sağlanabilir. Bunun yanında eğitim denetiminde kullanılan yaklaşımlar; ortak çalışmalar, akademik başarının tespiti için test programları, istatistiksel çalışmalar, anketler, danışmanlık komiteleri ve öğretmen çalışma gruplarıdır (Aydın, 2018).

Eğitsel faaliyetlerin daha etkili ve verimli bir biçimde yerine getirilmesi amacıyla yapılan eğitim denetiminin bazı ilkeler doğrultusunda yapılması denetimin niteliği açısından önemlidir. Buna göre eğitim denetimi önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda ve planlı olmalıdır. Bağımsız ve objektif bir şekilde durumun şartları da göz önünde bulundurulmalıdır. Denetim süreci demokratik ve açık olarak tartışmaya yer vermeyecek şekilde yapılmalıdır. Denetim esnasında denetleyen ve denetlenen arasında etkili bir iletişim sistemi kurularak süreç iş birliği içerisinde yürütülmelidir (Kıral ve Deliveli, 2020).

Eğitim denetimleri amaca ve duruma göre sınıflandırılmıştır. Eğer eğitim süreci odaklı bir denetim gerçekleştirilecekse ön denetim, süreç denetimi ve son denetimi olarak farklı türlerde yapılabilir. Amaç bakımından bir denetim yapılacaksa dersin etkinliğine yönelik ders denetimi ve yönetimin etkinliğine yönelik kurum denetimi yapılabilir. İdari bakımdan denetim yapılacaksa öncelikle iç denetim mi dış denetim mi olduğuna karar verilir. İç denetimse türleri; hijyenik denetim, idari denetim birimlerinin denetimi ve iç denetim birimi denetimidir. Dış denetimse türleri; dış idari vesayet denetimi ve danıştay denetimidir. Kapsamı bakımından da denetim türleri; hukuki uygunluk denetimi ve yerindelik denetimi olarak ikiye ayrılmaktadır (Kıral ve Deliveli, 2020).



Şekil 5. Denetim Türleri (Kıral ve Deliveli, 2020)

Denetimi kamu yararına davranışları kontrol etme süreci olarak tanımlayan Taymaz (1993), yönetimin denetleme türlerini amacına göre; kurum teftişi ve ders teftişi, görevlendirme şekline göre; genel teftiş ve özel teftiş, görevlendirilen denetmen sayısına göre; bireysel teftiş ve grup teftişi, uygulamada yaratılan mesafeye göre; yakından ve uzaktan teftiş, hizmetin devamlılığına göre; sürekli ve aralıklı teftiş, birimlerin görevlerine göre; iç teftiş ve dış teftiş, yapılan işlemin niteliğine göre; teknik teftiş ve yönetsel teftiş, konusuna göre; faaliyet teftişi ile işlemler ve hesaplar teftişi, teftiş fonksiyonunu yerine getirme durumuna göre; tam teftiş ve sondaj yöntemi, teftiş biçimine göre ise normal teftiş ve seri teftişler olarak sınıflandırmaktadır.

Eğitim denetimleri yapılma şekillerine göre farklı modellerle adlandırılmaktadır. Önceden belirlenmiş standartlara göre öğretmen davranışlarının etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan denetimler bilimsel denetim modeli (Akan, 2016), denetimi yapan kişinin sınıf içerisindeki en küçük ayrıntılara dahi odaklanarak yaptığı denetim sanatsal denetim modeli (Yılmaz, 2004), öğretim sürecinin iyileştirilmesine yönelik strateji ve yöntemleri içeren denetim öğretimsel denetim modeli (Glanz ve Behar-Horenstein, 2020), öğretmenin aşamalı olarak nasıl gelişim gösterdiğinin ortaya koyulduğu denetim klinik denetim modeli (İlğan ve Kıranlı, 2007), öğretmenin gelişim düzeyinin analiz

edildiği ve buna yönelik planlamanın yapıldığı denetim gelişimsel denetim modeli (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2010), öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine dayalı olarak farklı şekillerde yapılan denetim ise farklılaştırılmış denetim modeli (DiPaola ve Hoy, 2008) olarak adlandırılmaktadır.

Denetim eğitim kurumları için yaratıcı bir güç, ilham verici bir kaynak ve motivasyonu artırıcı bir mekanizma olarak görülmelidir (Bursalıoğlu, 2019). Bu nedenle denetim süreci iyi yapılandırılmalı, öğretmen de denetim sürecine dahil edilmeli ve iş birliği içerisinde şeffaf bir şekilde yürütülmelidir. Ancak bu sayede eğitim öğretim sürecinin aksayan yönlerine yönelik müdahaleler yapılabilir ve eğitimin niteliği artırılabilir. Eğer okul yöneticisi görev yaptığı okulun başarısını artırmak istiyorsa değerlendirme sürecine önem vermeli ve bu süreci daha etkili hale getirmek için gerekli bilgi ve beceriyi edinmelidir.

2.1.4. Veri

Günümüzün sürekli değişen şartları, okulların bu süreçte daha etkili ve doğru kararlar almalarını, planlamalarını değişen şartlara göre güncellemelerini ve süreç içerisinde eğitsel faaliyetlerini denetlemelerini gerektirmektedir. Değişimin öncüsü teknolojidir. Teknolojide yaşanan değişimler gerek bireysel gerekse örgütsel yaşantıları doğrudan etkilemektedir. Teknolojik gelişmeleri örgütsel değişime olumlu anlamda uyarlayan kuruluşlar diğerlerine göre daha avantajlı konuma gelmektedirler. Teknolojik gelişmelerin bireysel ve özellikle de örgütsel yaşama kattığı en önemli yeniliklerden birisi de veridir. Okulların da veriyi kuruma katkı sağlayacak şekilde kullanmaları yaşanan değişime uyum sağlamaları noktasında elzemdir.

Veri günümüz dünyasını eşi görülmemiş bir hızda değiştiriyor (Marr, 2021). İlk olarak yazının icadı ile başlayan veri toplama süreci günümüzde teknolojinin de yardımıyla hem kolaylaştı hem de hacim olarak daha büyük hacimli verilerin elde edilmesine olanak sağladı. Bu durum veriden elde edilen bilginin artmasına ve veriyi gündelik hayatımızı kolaylaştıracak şekilde kullanmamıza öncülük etti. Örgütler için verinin toplanması, depolanması ve işlenmesi hiçbir zaman günümüzdeki kadar kolay olmamıştır (Kelleher ve Tierney, 2020).

Gündelik hayatta her insan bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde verileri ve veriler arasındaki ilişkileri inceler (Kalkan, 2021). Bu durum gün geçtikçe verinin gündelik yaşamdaki önemini artırır. Bir olay olduktan sonra ortaya çıkan veri, olayın içeriğini

tanımlamamızı sağlayan unsurdur (Sütçü ve Aytekin, 2018). Ortaya çıkan verinin yorumlanması olayın içeriğine dair derinlemesine bilgi edinilmesini sağlar. Genellikle fazla veriye sahip olmak faydalı bir durum olsa da doğru veriye sahip olmak daha önemlidir (Marr, 2021). Çünkü çok fazla verinin düzenlenmesi, analiz edilmesi ve yorumlanması karmaşıktır. Ancak amaca hizmet edecek veri doğru yorumlandığı takdirde bireysel ve örgütsel anlamda büyük faydalar sağlar.

Hem teşhis hem de bütünlüğün sağlanması amaçlı kullanılan veri (Shirley, 2017), her yerde ve her şeyin bir parçasıdır (Marr, 2021). Gerçek sorunları pratik çözümlerle çözmeye katkı sağlayan veri, yapılandırılmamış ham gerçektir. Veri işlenerek çıkarım yapılabilir hale getirildiğinde enformasyona, enformasyon anlam yüklenerek bilgiye, bilgi ise doğru yer ve zamanda kullanılarak fayda sağlanması ile bilgelige dönüşür (Clark, 2004). Veri, kayıt altına alınan, üzerinde düzenlemeler yapılan ve analiz edilebilen bilgi birimidir (Işıklı, 2014). Enformasyon, insanlarda bir anlam oluşturacak şekilde işlenmiş ve buna göre yapılandırılmış veya bağlamsallaştırılmış veridir (Kelleher ve Tierney, 2020). Bilgi, enformasyonun eyleme geçirilebilir ve kullanılması sonucu fayda sağlanabilir hale dönüştürülmüş biçimi (Liebowitz ve Megbolugbe, 2003) iken bilgelik, belirli bir konuda derinlemesine bilgi sahibi olma ve o konuda uzmanlaşmadır (Sütçü ve Aytekin, 2018). Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra enformasyona veriden, bilgiye enformasyondan, bilgelige ise bilgiden ulaşırız. Verileri enformasyon ve bilgiye dönüştürebilen birey ve örgütler, elde ettikleri bilgi ve enformasyonu daha hızlı ve etkili kararlar almak ve rakiplerine göre daha avantajlı bir konuma gelmek için kullanabilirler (Vercellis, 2009).

Veri örgütsel amaçlara ulaşma noktasında yönetime büyük katkılar sağlar. Yöneticiler; bireysel ve örgütsel ihtiyaçların tanımlanmasında, örgütsel hedeflerin belirlenmesinde, örgütün aksayan yönlerine müdahale edilmesinde ve örgütsel faaliyetlerin bir bütün olarak değerlendirilmesinde veriyi bir araç olarak kullanabilirler (Goldring ve Berends, 2018). Yöneticilerin kullandıkları verileri toplarken ve düzenlerken gösterecekleri dikkat onlara örgütsel sorunlar için kullanışlı içgörüler sağlayabilir (Kelleher ve Tierney, 2020). Veriden içgörü elde etmek için yöneticiler örgütün kaynaklarını da göz önünde bulundurarak uygulanabilir eylem planları hazırlamalıdır. Akılcıca hazırlanmış bir eylem planı olmazsa veri yönetici için pahalı ve gereksiz hale gelir (Marr, 2021).

Veri her ne kadar karar sürecine rehberlik etmede, ilerlemeyi ölçmede ve hesap verebilirliği izlemede yardımcı bir araç olsa da (Williamson ve Blackburn, 2010) doğru kullanımı ve daha fazla fayda elde edilebilmesi için bir takım bireysel beceriler gerektirmektedir. Veriyi daha anlamlı ve daha faydalı hale dönüştürmek için veri analiz becerisinin yanında yaratıcılık, verinin ait olduğu işe dönük beceriler ve analitik becerilerine de sahip olunması gerekir (Marr, 2021). Amaca uygun verilerin seçilmesi ve toplanması veri bilimine dönük becerileri, veri setindeki örüntülerin tespit edilmesi ve bunların karşı tarafa sunulması yaratıcılık becerileri, verilerin ifade ettiği değerlerin yorumlanması ve bağlamsallaştırılması işe dönük becerileri, verilerin doğru bir şekilde analiz edilmesi ise analitik becerileri gerektirir. Sahip olunan verinin miktarı büyüdükçe, verinin elde edilmesi, depolanması ve analizinde kullanılan bilgisayarların yazılımsal ve donanımsal kapasiteleri artıyor. Bu nedenle bilgisayar becerilerinin de doğru veri kullanımında önemi büyüktür.

Günümüzde gelişen teknoloji, örgütleri büyük bir veri deryasının içine sürüklemiş durumdadır. Bu sebeple veri sahibi olmaktan ziyade, veriden öngörüler elde edebilmek ve ondan fayda sağlamak daha önemli hale gelmiştir. Nitekim kullanıcı veriye ulaşamadığı takdirde veri değerini kaybeder (Okçu, 2021). Verilerin havadaki tozlar kadar çok ve kolay ulaşılabilirdiği bu dönemde önemli olan hangi verinin nasıl toplanıp toplanan verinin nasıl kullanılacağını bilmektir (Turan, 2021). Büyük verinin gücü verinin kendisinde değil, onun nasıl kullanıldığında (Marr, 2021).

Veriye dayalı yönetim sergileyen bir yönetici; verinin tek başına bir anlam ifade etmediğini bilen, her türden veriyi toplamak ve depolamak yerine gerçekten ihtiyacı olan veriye ulaşan ve kendisine yönetsel faaliyetlerinde anlam katacak verileri elde eden yöneticidir. Bu noktada yönetici zaman ve emek kaybı olmaması için ihtiyacı olan veriyi (odaklanmış veri) elde etmeli ve analizlerini ihtiyaçlarına göre yapmalıdır (Marr, 2021). Kapsamlı bir veri stratejisi oluşturmanın ön koşulu odaklanmış veridir. Bunun yanında yöneticinin analiz becerileri ne kadar iyi olursa olsun, analizleri doğru veriye uygulamadığı müddetçe örgütü için kullanışlı veriler saptayamayacaktır (Kelleher ve Tierney, 2020).

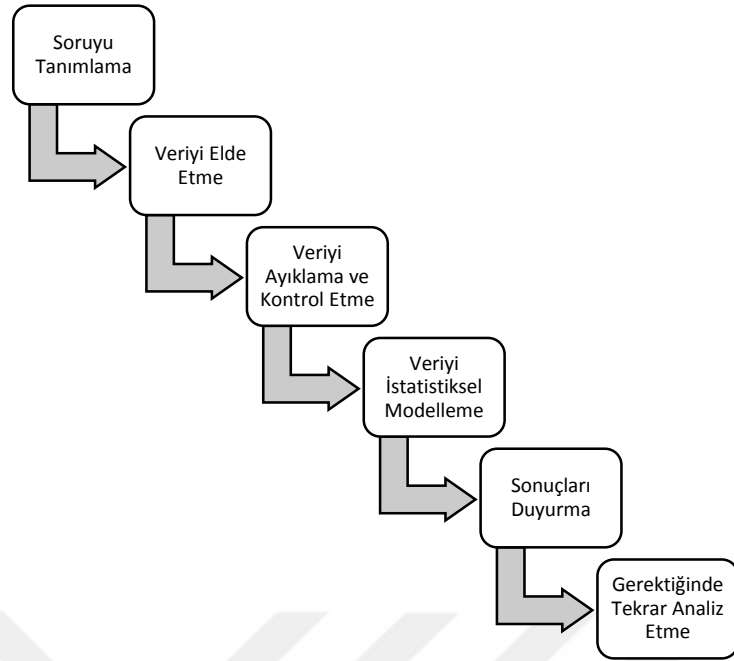
Yöneticiler verilerden faydalanacağı bir iş yürütürken veriden ziyade stratejiye odaklanmalıdır. Çünkü işe verinin kendisiyle başlamak yerine iyi bir stratejiyle başlamak daha önemlidir (Marr, 2021). İyi bir strateji oluşturmak için de yapılacak işin proje olarak

tasarlanması ve proje süreçlerinden geçirilmesi daha avantajlı olacaktır. Örgüt içerisinde amaca hizmet edecek şekilde hazırlanmış bir veri projesinin, başarıya ulaşabilmesi için öncelikle hangi verilerin gerekli olduğunu belirlemek amacıyla iyi tanımlanmış bir soru ile sürece başlanmalıdır (Kelleher ve Tierney, 2020). Sorunun belirlenmesini takiben cevaplanması için gerekli olan verinin toplanması aşamasına geçilmelidir. Bu aşamada toplanacak verinin niteliği önemlidir. Nitelikli bir verinin belirli kriterleri karşılaması gereklidir. Bunlar; doğruluk, bütünlük, tutarlılık, tamlık, geçerlik, güncellik ve giriş imkanına sahip olmasıdır (Eckerson, 2002). Nitelikli veri elde edildikten sonra doğru analiz teknikleri kullanılarak verideki örüntülerin saptanması ve elde edilen örüntülerin yorumlanarak sürecin başında belirlenen sorunun cevaplanması gereklidir. Şayet sorunun tam olarak cevabına ulaşılamadıysa süreçteki verinin doğruluğu ve analiz yöntemleri yeniden gözden geçirilmelidir. Bütün bu süreçler verinin rastgele değerlendirilemeyecek kadar önemli ve bilimsel bir yanının olduğunu göstermektedir. Bu nedenle de son dönemde “veri bilimi” kavramı ile sıkça karşılaşmaktayız.

2.1.4.1. Veri Bilimi

Verinin bilimselleşme süreci 1990’lı yıllara dayansa da faydalandığı alanlar uzun bir geçmişe sahiptir (Kelleher ve Tierney, 2020). Veri bilimi, belirli birtakım ilkeleri, problem tanımlamalarını, algoritmaları ve büyük veri yığınlarından çıkarılacak örüntüleri ayıklamak için gerekli olan süreçleri kapsar (Sütçü ve Aytekin, 2018). Veri biliminde temel amaç bilgi sağlayıcı niteliklerin tespit edilmesidir. Veri bilimi, verinin sunduğu gerçekleri doğru bir şekilde anlamamıza ve yorumlamamıza olanak sağlar. Özellikle yapılandırılmamış verilerin düzenlenmesi ve analiz edilmesi sürecinde veri biliminin kullanım alanı giderek yaygınlaşmaktadır (Agarwal ve Dhar, 2014).

Veriden elde edilen bilginin genelleştirilebilir çıkarımlarının yapılması süreci olan veri biliminde doğru sonuca ulaşmak için belirli adımların takip edilmesi gerekmektedir. Veri biliminde öncelikle ilgilenilen sorunun tanımlanması, bunu takiben verinin elde edilmesi, ayıklanması, kontrol edilmesi ve uygun istatistik modellerinin uygulanması adımları takip edilmelidir. Sürecin sonunda veriden elde edilen çıkarımların yorumlanarak ilgili kişilere duyurulması ve gerektiğinde analizin yeniden yapılacak şekilde oluşturulması gereklidir (Sütçü ve Aytekin, 2018).



Şekil 6. Veri Bilimi Adımları (Sütçü ve Aytekin, 2018'den uyarlanmıştır)

Dünyayı veri aracılığıyla anlamanın yollarını sunan veri biliminde (Kelleher ve Tierney, 2020) sınırların çizilmesi çok zordur. Özellikle gelişen teknolojinin etkisiyle veri çeşitliliğinin ve hacminin artması veri biliminin de sınırlarının gelişmesine sebep olmuştur. Verinin bu denli artması veri biliminin örgütler için sağladığı faydaların artmasına olanak sağlamıştır. Veri bilimi, örgütün güç yitimini azaltmak, yıpranmasını yönetmek, çalışanlardan maksimum verimi elde etmek ve üst düzey müşteri memnuniyetini sağlamak amacıyla örgütsel verilerden faydalanmaktadır (Provost ve Fawcett, 2013).

Eğitim örgütlerinde de gerek okul düzeyinde gerekse de bakanlık ve taşra teşkilatları düzeyinde veriden ve veri biliminden yararlanılmaktadır. Okul düzeyinde genellikle bakanlığın sunmuş olduğu yapılandırılmış veriler üzerinden analizler yapılırken, bakanlık düzeyinde çok daha büyük veri setleri üzerinde analizler yapılmakta ve profesyonel veri biliminden faydalanılmaktadır. Örneğin bakanlık tarafından yapılan ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) araştırması 4, 8 ve 10. Sınıf düzeyinde öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinden veri toplamak ve bu veriler arasındaki örüntüleri tespit ederek eğitimin niteliğini artırmak amacıyla yapılmaktadır. Sürecin sonunda ise hem ulusal hem de il bazlı raporlar ile yapılan araştırmanın sonuçları paydaşlar ile paylaşılmaktadır.

Veri biliminde amaca ulaşmak için üst yönetimin desteği zorunludur. Üst yönetimin desteği olmadan veri bilimi projelerinin başarıya ulaşması çok zordur (Kelleher ve Tierney, 2020). Uygun şekilde kullanıldığında örgütsel faaliyetleri iyileştirme potansiyeline sahip olan veri biliminde maksimum katma değeri elde etmek amacıyla yönetim projenin her aşamasında destekleyici rolü üstlenmeli ve veriye dayalı bir yönetim anlayışı sergilemelidir.

2.1.4.2. Veriye Dayalı Yönetim

Veriye dayalı yönetim, örgütsel ihtiyaçların tanımlanmasında, örgütün amaçlarının belirlenmesinde, örgüt içi aksaklıkların çözümünde ve örgütsel faaliyet sürecinin yönetiminde verilerden yararlanılmasıdır (Cemaloğlu, 2021). Verinin ham hali bir yığındır, bu yığının değere dönüşebilmesi yönetimin elindedir. Yönetim kararlarını alırken, planlamalarını yaparken, yönetim ve denetim faaliyetlerini yürütürken verilerden faydalanır ve süreci verilere göre yürütürse veri değerli hale gelir.

Veriyi toplayan ve topladığı veriyi işleyerek değerli hale getiren örgütler rekabet açısından diğerlerine göre daha avantajlı konuma gelmektedirler (Kopanakis, Vassakis ve Mastorakis, 2016). Bu durum örgüt yönetiminin süreç içerisindeki yönetim becerileri ile alakalıdır. Veriye dayalı yönetimin başarısı, örgüte fayda sağlayıcı nitelikteki doğru veriye ulaşma, bu veriyi işleyerek kullanışlı hale getirme, veriden elde ettiği bilgiyi paylaşma ve bu bilgiyi kullanması ile ilişkilidir (Koçak, 2021). Eğer örgüt yönetimi örgütsel verileri doğru yöntemlerle işleyip analiz ediyorsa ve bunu ilgili paydaşlarla paylaşarak örgüte katkı sağlıyorsa ancak o zaman başarılı bir veriye dayalı yönetim örneği sergilemiş olur.

Veriye dayalı yönetim tüm yönetsel faaliyetlerde temel dayanak olarak verinin kullanılmasıdır. Veriye dayalı yönetimde temel amaç, yöneticilerin deneyimi, uzmanlığı ve her şartta karar verme yeteneğini bilimsel ve sistematik bir sürecin sonunda elde edilen veriler vasıtasıyla bütünleştirmesidir. Bu nedenle de yöneticilerin veriye dayalı yönetim sürecinde takip etmeleri gereken belirli bir hiyerarşi bulunmaktadır. Veriye dayalı yönetim sürecinde yöneticilerin takip etmeleri gereken adımlar (Arnold, 2007);

- Verilerin toplanması,
- Verilerin analizi,
- Analiz edilen verilerin raporlaştırılması,

- Sonuçların paylaşılması,
- Sonuçlara dayalı yeni hedeflerin belirlenmesi veya eski hedeflerin güncellenmesi,
- Hedefe ulaştıracak planların belirlenmesi,
- Planların uygulanması,
- Süreç ve sonucun bütüncül bir şekilde değerlendirilmesidir.

Yukarıda yer alan süreç doğru ve kararlı bir şekilde yürütüldüğü takdirde örgütte de veriye dayalı bir kültürün oluşacağı ifade edilebilir. Veriye dayalı bir kültürün oluşması örgüt için hem süreç içerisinde hem de çıktılarda olumlu inovatif değişikliklere zemin hazırlar (Chatterjee, Chaudhuri ve Vrontis, 2021). Nitekim veriye dayalı kültür, bir bakıma veriyi elde etme ve işleme sürecinin sistematik hale getirilmesidir (Yenel, 2021).

Veriye dayalı yönetimin sergilenmesi, doğrudan bilgiyle alakalı olan örgütsel öğrenmenin de ön koşulu niteliğindedir. Örgütsel öğrenme kaynakları aynı zamanda örgüt için birer veri kaynağı konumundadır. Örneğin örgütün iç ve dış çevresinde meydana gelen değişimlere yönelik gözlemler ve toplanan veriler örgütsel öğrenme sürecinde örgütün önemli bir veri kaynağıdır. Bunun yanında örgütsel öğrenmenin bir diğer boyutu olan bilgi üretme boyutunda da veri bilgi üretmek amacıyla kullanılmaktadır. Örgütün iç ve dış çevresiyle girilen etkileşimler sonucu elde edilen veriler bilgiye dönüştürülerek örgütsel öğrenme gerçekleşir (Argote, 2011).

Veriye dayalı yönetimin örgüt için sağladığı avantajlar genel itibarıyla eğitim örgütleri için de geçerlidir. Özellikle yüksek performans sergileyen okulların ortak özelliklerinden birisi de yönetsel kararlarda veriyi kullanmalarıdır (Arnold, 2007). Bu durum okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veriden etkin bir şekilde faydalanmasının eğitim öğretimin niteliği açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

2.1.4.3.Eğitimde Veriye Dayalı Yönetim

Günümüzde sürekli değişen koşulların etkisi eğitim alanına da yansımaktadır. Özellikle eğitimin bireyselleşmesi okulun ve öğretmenin varlığının daha kuvvetli sorgulanmasına ve rollerinin değişmesine sebep oldu. Bireyselleşme odaklı bu değişim sürecinde nitelikli eğitimin ön koşulu olarak öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi önem kazandı. Bu durum da öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenciyi her yönüyle tanımalarını

ve öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik eğitim öğretim sürecini düzenlemelerini gerekli kıldı. Öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğrenciye göre eğitim öğretim sürecinin düzenlenmesi zorunluluğu, eğitim sektöründe verinin öncekine göre daha fazla önem kazanmasını sağladı. Öğrenci hakkında ne kadar çok şey bilinirse öğrenciye o kadar bireysel tavsiye verilebilir ve gelişimine katkı sağlanabilir.

Öğrenciler eğitim öğretim süreci boyunca gerek okul içi gerekse de okul dışında sürekli pedagojik izler bırakıyorlar. Bu izleri veri olarak nitelenmek mümkündür. İşte bu verileri anlamlı bilgilere dönüştürmek ise okul yöneticisi ve öğretmenlerin görevidir. Eğitim öğretim sürecinin bireyselleşmesi öğrenci verilerini başarının anahtarı konumuna yükseltmiştir. Boyutu ne olursa olsun günümüzde her okulun elinde veri bulunmaktadır. Bu nedenle de okulunu daha etkili hale getirmek isteyen okul yöneticisinin bu verilerden fayda sağlayabileceği bir veri stratejisinin olması zorunludur.

Eğitim kurumlarında kullanılan veriler sadece öğrenci verileri ile sınırlı değildir. Müfredat ve okul yöneticisinin yapacağı gözlemler de eğitim öğretimin niteliğini artırmak amacıyla kullanılacak veriler arasındadır (Goldring ve Berends, 2008). Okullarda veri, eğitim öğretimin niteliğini artırmak amacıyla toplanan ve kullanılan tüm enformasyondur (İhtiyaroğlu, 2021). Bunlar da girdi, süreç, çıktı ve memnuniyet verileri olarak sınıflandırılabilir. Okullardaki girdi verileri; okul harcamaları ve öğrenci demografik bilgileri, süreç verileri; finansal veriler ve öğrenci başarısı ve öğretimin niteliğine yönelik veriler; çıktı verileri; okul terk oranları ile merkezi sınavlara yönelik test puanları; memnuniyet verileri ise paydaşlardan alınan görüşlerdir (Marsh, Pane ve Hamilton, 2006). Okul yöneticileri tüm bu verileri doğru yer ve zamanda kullanarak okulunda veriye dayalı bir kültür oluşturabilir.

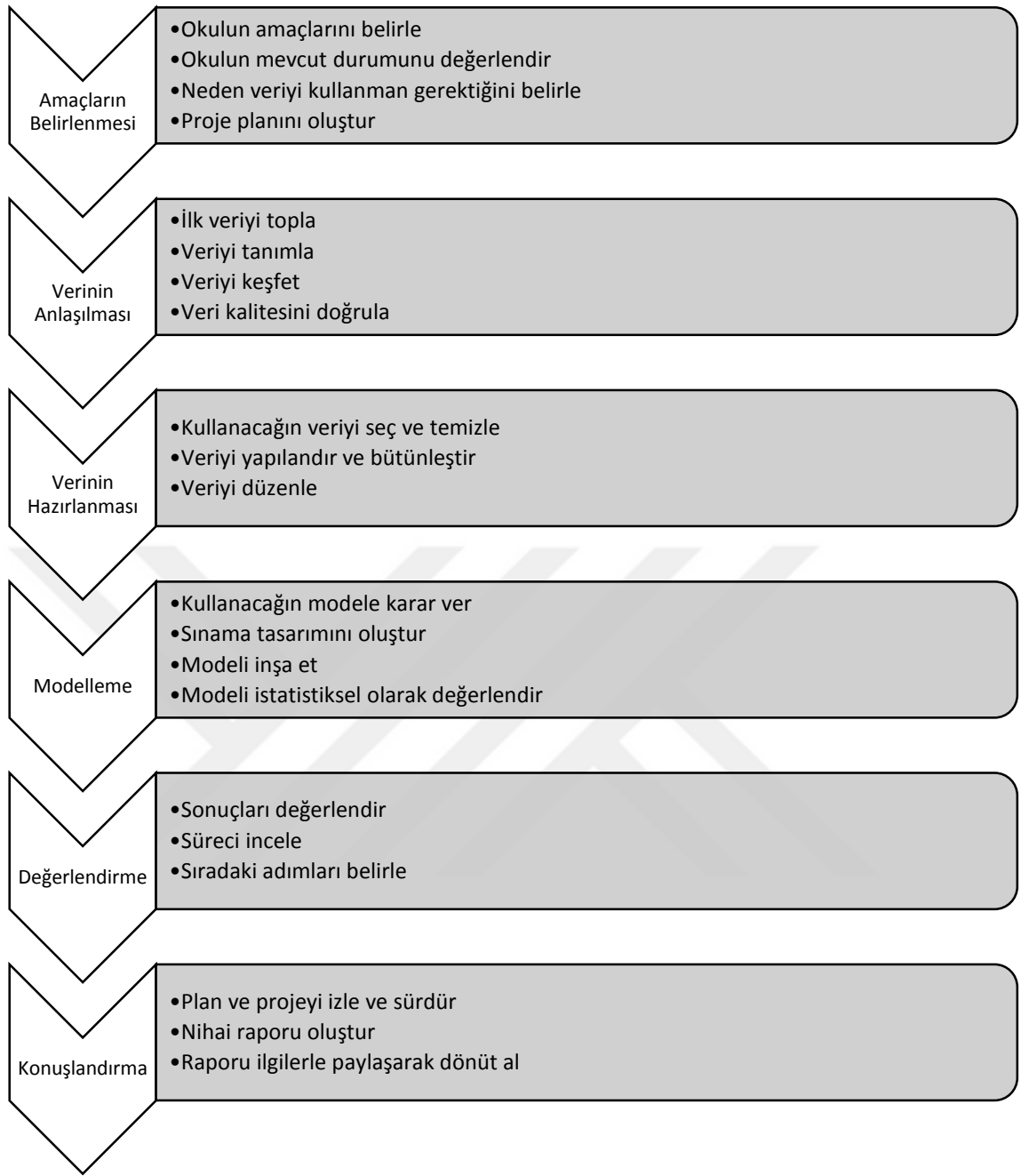
Okul yöneticileri veriye dayalı bir strateji ve bunun sonucunda bir kültür oluşturmak istediğinde sürece başlamadan önce kendisine birtakım sorular sormalıdır. Öncelikle sorması gereken soru, “Veriyi neden ve hangi amaçla kullanmalıyım?” sorusudur. Burada okul yöneticisi neden veri toplaması gerektiğini ve topladığı bu veriyi hangi amaçlara hizmet etmesi için kullanacağını açıkça belirlemelidir. İkinci olarak “Bu veriyi nasıl anlamlandırabilirim?” sorusunu cevaplaması gerekir. Bu noktada okul yöneticisinin teknik bilgiye sahip olması gereklidir. Verileri nasıl analiz edeceğini ve analiz sonuçlarını bağlamsallaştırarak nasıl anlamlar çıkarabileceğini bilmelidir. Okul yöneticisinin cevaplaması gereken üçüncü soru “Topladığım veriler güvenilir mi?”

sorusudur. Okul yöneticisi veri toplama sürecini bizzat kendisi yürüttüyse bu soruyu cevaplaması kolaydır. Ancak okul yöneticisinin veri toplama sürecinde yer almadığı zamanlarda verinin doğruluğunu birkaç farklı kaynaktan doğrulaması verinin güvenilirliği ve amaca hizmet etmesi için önemlidir. Okul yöneticisinin cevaplayacağı son soru ise “Topladığım veriler ve verilerden elde ettiğim çıkarımlar kötü amaçlarla kullanılabilir mi?” sorusudur. Okulda en sık kullanılan veriler öğrenci ve öğretmenlerin bireysel verileridir. Bu nedenle okul yöneticisi, verinin toplanmasından yorumlanıp ilgililere duyurulması sürecine kadar her aşamada verinin gizliliğine özen göstermeli ve veriyi kullanırken azami dikkat göstermelidir (Sütçü ve Aytekin, 2018).

Okullarda veri farklı amaçlarla kullanılabilir. Özellikle okul yönetimi, yönetim sürecinde verilerden faydalanarak okulun aksayan yönlerini belirleyebilir (Felton, 2006), okul içi yaşanan sorunların çözümüne yönelik, toplamış olduğu veriler sayesinde öngörü de bulunabilir (Bernhardt, 2018), öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik okul içi tedbirlerin alınmasını sağlayabilir (Breiter ve Light, 2006), okuldaki öğretmen, öğrenci ve diğer personelden oluşan insan kaynaklarının koordinasyonunu sağlayabilir (Andereeg, 2007), okulda olumlu bir okul kültürünün oluşmasına katkı sağlayabilir (Felton, 2006) ve okul içi kaynakların etkin bir şekilde kullanımını ve dağıtımını sağlayabilir (Kelleher, 2007).

Okul yöneticilerinin verilerden maksimum faydayı elde edebilmesi için birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler; iletişim, yönetim uzmanlığı, pedagojik uzmanlık, veri etiği ve yönetmelikler, veri kaynaklarına hakimiyet, bilgisayar bilimi, veri görselleştirme ve istatistiktir (Kelleher ve Tierney, 2021). Okul yöneticisi iletişim becerileri sayesinde veri ve veri kaynaklarına rahat bir şekilde ulaşabilir, yönetim ve pedagojik uzmanlığı sayesinde verileri bağlamsallaştırabilir, veri etiği ve yönetmelik bilgisi sayesinde yasal zemini oluşturabilir, bilgisayar ve istatistik bilgisi sayesinde doğru analizleri uygulayabilir ve veri görselleştirme ile çıkarımları ilgi çekici hale getirebilir.

Okul yöneticileri görev yaptıkları okulda nitelikli ve amaca hizmet edici bir veri projesi yürütmek ve projeden maksimum verim elde etmek istiyorsa belli aşamaları takip ederek projesini yürütmelidir. Bu aşamalar; amaçların belirlenmesi, verinin anlaşılması, verinin hazırlanması, modelleme, değerlendirme ve konuşlandırmadır (Kelleher ve Tierney, 2021).



Şekil 7. Okulda Veri Projesi Adımları (Kelleher ve Tierney, 2021’den uyarlanmıştır)

Okulda proje şeklinde yürütülecek veri kullanımlarında yukarıda yer alan adımların takip edilmesi projenin daha nitelikli hale getirilmesi için önemlidir. Ancak her veri kullanımında bu adımların takip edilmesi okul yöneticisi açısından zordur. Bunun yanında bu denli ayrıntılı adımları okul yöneticisinin tek başına takip etmesi de oldukça güçtür. Bu nedenle okul yöneticisinin kendisine yardımcı olacak bir veri ekibi kurması süreci kendisi açısından daha da kolaylaştıracaktır.

2.1.4.4. Veri Okuryazarlığı

Veriden maksimum düzeyde fayda sağlamanın anahtarı, doğru veriyi toplamak ve o verideki doğru nitelikleri bulmaktır. Bunun için de birey, amaçlarına hizmet edecek verilere ulaşabilmeli, o verileri düzenleyip ayıklayabilmeli ve kendisine fayda sağlayacak verileri bilgiye dönüştürebilmelidir. Bütün bu süreç veri okuryazarlığı kavramını oluşturmaktadır.

Veri okuryazarlığı, farklı bağlamlardaki verilerin değerini anlama, yazma, eleştirel olarak değerlendirme ve görselleştirerek karşı tarafa iletme becerisidir (Leon-Urrutia, Taibi, Pospelova, Splendore, Urbsiene ve Marjanovic, 2022). Veri okuryazarlığında veriyi analiz etmek ve değerlendirmek tek başına yeterli değildir. Değerlendirilen verilerin sentezini yapabilmek de etkili bir veri okuryazarlığı için önemlidir (Turan, 2021). Verinin taşıdığı değeri anlayabilmek, analize hazır hale getirebilmek ve karar sürecinde veriden fayda sağlayabilmek veri okuryazarı olmayı gerektirir (Earl, 2005).

Yöneticiler, veriyi bilgiye dönüştürerek daha hızlı ve etkili karar alabilir ve bu sayede kendi örgütlerini diğerlerine göre daha fazla ön plana çıkarabilir (Vercellis, 2009). Veri okuryazarı olarak nitelendirilebilecek bir yönetici, veriyi hangi amaçla kullanabileceğini düşünür, örgüt için anlam ifade edebilecek bir veriyi tanımlayabilir, veriye istatistikî işlemleri uygulayabilir, elde edilen analizlere üst düzey yorumlar yapabilir, veri raporlarını ve veri bilimi ile ilgilenen kişileri önemser (Earl ve Katz, 2006).

Okul yöneticileri görev yaptıkları kurumda, öğrenme süreçlerini iyileştirmeyi ve daha etkili hale getirmeyi amaçlarlar. Bunun için de farklı veri kaynakları kullanırlar. Şayet bu verileri anlamlı bilgiler elde edecek şekilde düzenleyip, yorumlayabilir ve elde ettiği bilgileri okulu geliştirmek amacıyla kullanabilirlerse veriyi doğru şekilde kullanmış olurlar. Veri okuryazarı olan bir okul yöneticisi, e-okul üzerinden veya gözlem yoluyla öğrenci verilerini toplayabilen, öğretmenler başta olmak üzere okul içi personelin performans verilerini takip eden ve bunlardan anlamlar çıkarabilen gerek öğrenci gerekse de personel verilerinden çıkardığı anlamları okul içi değişikliklerde kullanabilen ve verinin paylaşılması ve güvenliği konularında bilgi sahibi olan yöneticidir (Fullan, 2003).

Veri okuryazarlığı özelinde kendini yetiştiren bir okul yöneticisi veriyi okul geliştirme sürecinde maksimum fayda sağlayacak şekilde kullanır. Veri okuryazarı bir okul yöneticisi veriyi, okul içi sorunların çözümünde (Coburn, Honig ve Stein, 2009),

okula kurumsal bir kimlik kazandırmada (Ikemoto ve Marsh, 2007), okul içi aldığı kararların etkililiğini artırmada (Custer, King, Atinc, Read ve Sethi, 2018), okulun sorumlu olduğu kişi ve kurumlara okulla ilgili daha nitelikli bilgi vermede ve okulda veri odaklı kültür oluşturmada (Knapp, Copland ve Swinnerton, 2007) kullanılabilir.

Eğitim kurumlarında veri okuryazarlığı sadece yöneticilerin sahip olması gereken bir beceri değildir. Okulun etkililiği açısından öğretmenlerin de veri okuryazarlık becerilerini geliştirmesi önemlidir. Öğretmenler veri okuryazarlık becerilerini geliştirerek, sayı ve istatistikleri, sınıf içi öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğretim stratejilerine dönüştürebilirler (Mandinach, 2012). Bunun yanında okul yöneticilerinin paylaştıkları verileri yorumlayarak okulun ve yönetsel faaliyetlerin niteliği hakkında çıkarımda bulunabilirler.

2.1.4.5. Veri Görselleştirme

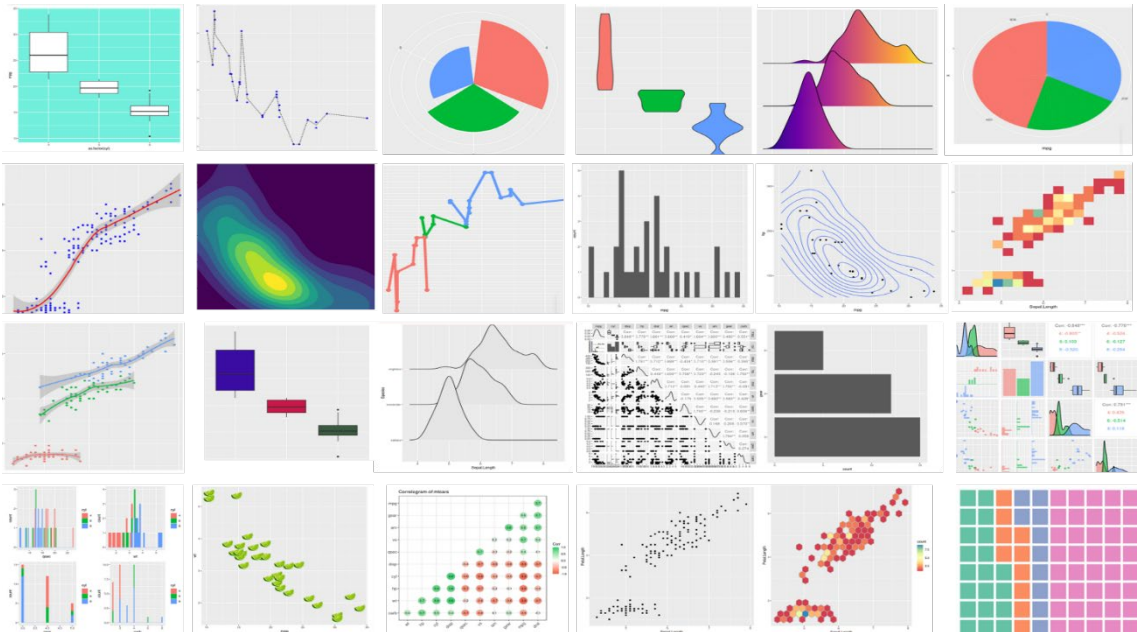
Veriyi anlayıp verinin içerisinde barındırdığı temel içgörülerini ortaya çıkarmak ne kadar kolay olursa, insanlar için o veriye dayanarak kararlar almak ve veriye dayalı eyleme geçmek de o kadar kolay olacaktır (Marr, 2021). Bu da ancak verinin ve verinin işlenmesiyle elde edilen bilginin karşıdakilerin anlayacağı şekilde görselleştirilmesiyle mümkündür. Teknoloji, büyük miktardaki veriyi yakalamamıza ve saklamamıza olanak tanımanın yanında, bu verilerin altında yatan kalıpların, eğilimlerin, anormalliklerin ve önemli bilgilerin niceliksel ve niteliksel modellerle özetlenmesini ve görselleştirilmesini de sağlar (Sütçü ve Aytekin, 2018). Özellikle çizim teknolojilerinin gelişmesi, görüntü kalitelerinin artması, matematik ve istatistik alanındaki ilerlemeler ve daha fazla ve çeşitli verilerin kaydedilmesi veri görselleştirme alanının ilerlemesine katkıda bulunan gelişmelerdir (Friendly, 2008). Bugün herkesin istediği formatta verilerini görselleştirebileceği online platformlar ve yazılımlara çok rahat ulaşıp, kolay ara yüzleri sayesinde istenilen şekilde veri ve bilgi yığınları görselleştirilebilmektedir.

Veri kaynaklarının sayısı arttıkça, bu verileri örgüt içi paylaşmak ve analiz etmek amacıyla kullanmak da zorlaşır. Bu nedenle veriyi görselleştirmek, veride olan biteni görmeyi ve anlamayı oldukça kolaylaştırmaktadır (Kelleher ve Tierney, 2020). Çünkü görseller bilginin doğrudan, hızlı, akılda kalıcı ve ilgi çekici şekilde iletilmesini sağlayan araçlardır (Marr, 2021). Etkili görselleştirmeler, bir yöneticinin hem kendi verilerini anlamasına hem de içgörülerini başkalarına iletmesine olanak tanır (Waskom, 2021).

Veriyi görselleştirerek sunma aynı zamanda kavramları evrensel bir biçimde aktarmanın da hızlı ve kolay bir yoludur (Sadiku, Shadare, Musa ve Akujuobi, 2016).

İnsanların bilgiyi deneyimleme biçimini değiştiren veriyi görselleştirmenin (Aparicio ve Costa, 2014) birçok farklı yolu bulunmaktadır. Bunların içerisinde en sık kullanılanların açıklamaları ve görselleri aşağıda yer almaktadır.

- ✓ **Çizgi grafikleri;** öğeler arasındaki ilişkiyi gösterir. Belirli bir süre içindeki değişiklikleri karşılaştırmak için kullanılabilir. Örneğin; bir öğrencinin veya şubenin yıllara göre akademik başarı durumlarının gösterilmesi.
- ✓ **Sütun grafikleri;** farklı kategorilerin miktarlarını karşılaştırmak için kullanılır. Örneğin; iki veya daha fazla şubedeki kız ve erkek öğrenci sayılarının gösterilmesi.
- ✓ **Dağılım grafikleri;** iki farklı öğenin varyasyonunu göstermek için kullanılır. Örneğin; bir şubedeki öğrencilerin Türkçe dersine ait 1. Yazılı sınav puanlarının dağılımının gösterilmesi.
- ✓ **Pasta grafikleri;** bir bütünün parçalarını karşılaştırmak için kullanılır. Örneğin; okul kütüphanesindeki kitapların türlerine göre dağılımlarının gösterilmesi.



Okul yöneticileri okulla ilgili verileri görselleştirerek verileri daha özümsebilir hale getirebilir. Bu sayede okul paydaşları ile daha etkili iletişim kurarak, veriyi onları ikna etme sürecinde güçlü bir ikna aracı olarak kullanabilir. Çünkü toplanan verinin ne

olduğunun ve hangi olumlu sonuçların beklendiğinin açıkça anlatılması, insanların kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlar (Marr, 2021). Veriye dayalı etkili bir okul yöneticisi verideki öyküyü karşısındaki muhataplarına aktarabilmelidir. Bunun için de elindeki en etkili araçlardan birisi veriye görselleştirmedir. Veriyi görsel olarak sunabilmek ve organize edebilmek veriye dayalı bir okul yöneticisinin okul adına yarattığı katma değerdir.

2.1.5. Etkili Okul

Okulların temel amacı öğrencilere nitelikli bir eğitim öğretim sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda okullar sürekli bir değişim ve gelişimin içerisindeyler. Yapılan araştırmalar da okulların bu amaçlarına ulaşması için nitelikli eğitim öğretim sürecini etkileyen değişkenleri belirlemek ve okulları bu alanda geliştirmek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmaların bazıları okullardaki eğitim öğretim sürecini etkileyen okul içi kaynaklara yönelirken bazıları ise okul dışı kaynaklara yönelmektedir. Özellikle 1960'lı yıllarda bu alanda yapılan ilk araştırmalar öğrenci başarısında okul dışı kaynakların daha etkili olduğu savını desteklerken (Coleman vd., 1966) sonrasında yapılan araştırmalarda okul içi kaynakların da öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olduğu savı üzerine yoğunlaşmışlardır (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Weisenbaker, 1979). Özellikle 1985 öncesi araştırmalar, okulların öğrenci başarısı üzerinde bir farklılık yaratacağı hipotezini desteklemişlerdir (Balcı, 2014). Yapılan araştırmaların ortak noktası ise etkili okul kavramını ortaya çıkarmıştır.

Etkili okul özelinde yapılan ilk araştırmalar okulların formal yapıları üzerine yoğunlaşmış, kültürel özellikleri ve informal yapısını ihmal etmiştir (Balcı, 2014). Sonrasında yapılan araştırmalarda ise okul bir bütün olarak ele alınmış, okulu etkileyen gerek formal gerekse informal değişkenlerin tamamı araştırmalara dahil edilmiştir. Bunun neticesinde de etkili okula yönelik birçok farklı tanım ortaya konulmuştur. Etkili okula yönelik literatürde yapılan farklı tanımlar aşağıda yer almaktadır.

- Etkili okul, öğrencilerin başarılarının ve onlardan beklentilerin yüksek olduğu, uygun pekiştirme ve öğretim örüntüleri ile öğrencilerin karakterize edildiği ve öğrencilerin yaşadıkları çevre üzerinde kontrol duygusuna sahip olduğu okuldur (Brookover vd., 1979).
- Etkili okul, zayıf öğrencilerin temel becerileri kazanmasını sağlayan, öğretim açısından güçlü okuldur (Edmonds, 1979).

- Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik becerilerinin geliştirilmesine yönelik ortama sahip ve optimum bir öğrenme çevresinin olduğu okullar etkili okullardır (Klopf, Gordon, Schelden ve Brennan, 1982).
- Etkili okul, okula devam eden bütün öğrencilerin eğitim öğretim sürecinden en iyi şekilde yararlandığı bir başka deyişle arzuladığı hedeflere ulaşabilen okuldur (Çelikten, 2001).
- Önceden belirlenmiş hedeflerine ulaşabilen ve görevlerini maksimum düzeyde gerçekleştirebilen okullar etkili okullardır (Hoy ve Miskel, 2010).
- Etkili okullar, okula kayıtlı tüm öğrencilerin öğrenebileceği inancına sahip olan ve öğrencilerin öğrenebilmesi için en iyi öğrenme ortamını sağlayan okullardır (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2010).
- Eğitim öğretim sürecinde öğrenci verilerinin sürekli olarak takip edildiği, öğrencilerin bireysel performanslarının ve öğretim programlarının geliştirilmesi amacıyla yapılan değerlendirme sonuçlarının maksimum verimlilikle yorumlanıp uygulandığı okullar etkili okullardır (CSERC, 2014).

Yukarıda yer alan tanımlardan hareketle etkili okulu; tüm öğrencilerin maksimum düzeyde öğrenmesini hedefleyen, öğrencilerin her yönüyle gelişimlerini sağlayan, önceden belirlenen eğitsel amaçlarına ulaşabilen ve okul içi süreç ve değerlendirme verilerini iyi yorumlayıp bilgiye dönüştürerek bu bilgiyi eyleme geçirebilen okul olarak tanımlamak mümkündür.

Araştırmacıları etkili okul araştırmaları yapmaya yönlendiren temel sebep 1966'da yayımlanan Coleman Raporudur. Coleman yayınlamış olduğu bu raporda öğrenci öğrenmesi üzerinde öğrencinin yaşadığı sosyo-ekonomik çevrenin okuldan daha fazla etkili olduğu görüşüne yer vermiş, okulların sadece dezavantajlı bölgelerde ve dezavantajlı öğrenciler üzerinde etki edebileceği hipotezini ortaya koymuştur (Balcı, 2014). Bunun neticesinde okulun etkililiğini ortaya koymak üzere yapılan çalışmalar da hız kazanmıştır. 1970'li yıllardan itibaren ABD başta olmak üzere farklı ülkelerde etkili okula yönelik çalışmalar hız kazanmıştır (MacBeath ve Mortimore, 2001). 1980 sonrası özellikle bilimsel alandaki metodolojik farklılaşmalar etkili okul çalışmalarına da yansımış ve o yıllardan itibaren etkili okulla ilgili araştırmalarda derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla farklı yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Metodolojik

çeşitliliğin artmasıyla uzun süreli boylamsal çalışmalarda farklı özelliklerdeki öğrenciler üzerinde okulun etkisi ve okulun etki büyüklükleri gibi araştırmalar yapılmıştır (Hox ve De Leeuw, 2003). 2000’li yıllar sonrası yapılan meta analiz ve meta sentez çalışmaları ile de etkili okula yönelik daha genellenebilir sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Etkili okul araştırmaları sadece zamansal ve metodolojik açıdan değil araştırılan konu açısından da belli dönemlerde belli yoğunluklar yaşamıştır. Örneğin bir dönem eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında okulun rolü, bir dönem eğitimin ekonomik amaçlarına hizmet etmede okulun rolü, bir dönem eksik öğrenmelerin giderilmesinde telafi programlarının değerlendirilmesi, bir dönem fark yaratan etkili okullar ve bir dönem de öğretmen, sınıf ve öğretim prosedürlerinin etkililiği gibi konular ağırlık kazanmıştır (Scheerens, 2004).

Etkililik ve verimlilik kavramları birbirleri ile sıklıkla karıştırılan kavramlardır. Etkililik, kaynakların en iyi şekilde değerlendirilmesi ile mümkün olan en iyi sonucun alınmasıdır. Verimlilik ise elde var olan kaynaklardan en uygun çıktının sağlanmasıdır (Kuru Çetin, 2021). Etkililik örgütün amaçlarına ulaşma derecesi iken verimlilik eldeki sınırlı araç ve imkanlarla en yüksek değere ulaştırmaktır. Okulun var oluş sebebi öğretim üzerine kurulu olduğundan okulların etkililiği de öğrenci öğrenmelerinin ne kadar gerçekleştiğiyle ilgilidir (Döş, 2013). Buna bağlı olarak da etkili okul fikri; öğretim için okulların mutlaka olması gerektiği, çocuğun gelişimi açısından okulun zaruriyeti ve okulun fark yarattığı düşüncelerinin etrafında temellendirilmiştir (Reynolds ve Creemers, 1990).

Tüm çocukların öğrenebileceği anlayışıyla ortaya çıkan etkili okul hareketinin odağında nitelik ve eşitlik vardır (Balcı, 2014) ancak okuldan beklenti durumuna göre de farklı etkililik kriterleri bulunmaktadır. Ekonomik rasyoneleiteye göre etkililiğin ölçütü okulun ekonomik açıdan verimli olması iken organik sistem yaklaşımına göre etkililiğin ölçütü girdi ile çıktının uyumudur. İnsan ilişkileri yaklaşımı etkililiğin ölçütü olarak topluma katılım sağlayan bireylerin yetiştirilmesini belirlerken, bürokratik sistem ve sosyal-psikolojik denge kuramlarına göre etkililiğin ölçütü toplumda sürekliliği sağlayacak bireylerin yetiştirilmesidir. Politik örgüt kuramına göre etkililiğin ölçütü ise topluma karşı sorumlu bireylerin yetiştirilmesidir (Şişman, 2020). Teorik temellerin okuldan beklentileri farklılaştıkça etkililiğin ölçütü de farklılaşmaktadır. Buna bağlı olarak da her zaman ve her durumda geçerli tek bir etkililik ölçütünün olamayacağı söylenebilir.

Bir okulun etkililiğini gösteren temel kanıt öğrenci ürünleridir. Öğrenci ürünleri de genellikle başarı testleri aracılığıyla ortaya konmaktadır (Balcı, 2014). Özellikle merkezi sınav sonuçları genel kabul gören bir etkililik göstergesi olarak algılanmaktadır. Başarı testlerinden elde edilen nicel veriler etkililiğin göstergelerinden sadece bir tanesidir. Bir okulun etkililiğini belirlerken sadece nicel verileri kullanmak doğru bir yaklaşım değildir. Okul etkililiğinin belirlenmesinde nitel verilerin de kullanılması gerekmektedir. Okul etkililiğinin belirlenmesinde pozitivist yaklaşım nicel verileri kullanırken hümanist yaklaşım nitel verileri daha çok kullanmaktadır. Pragmatist yaklaşım ise hem nicel hem de nitel verileri kullanarak okulun etkililiğini ortaya koymaya çalışmaktadır (Şişman, 2020).

Okulu etkili hale getirmek sadece düşük başarı gösteren okullar üzerinde çalışma yapmak değildir. Başarılı okulların da sürekli bir gelişim içerisinde bulunması ve başarısını sürdürülebilir hale getirmesi gerekmektedir. Etkili okul çalışmalarında temel amaç, sadece düşük başarı gösteren okulların başarısını artırmak değil, yüksek başarı gösteren etkili okul diye niteleyebileceğimiz okulları da mükemmelleştirmektir (Wu, 2005). Okul etkililiğine yönelik araştırmalarda öncelikle, öğrenci özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılması hedeflenir. Daha sonra ise bağlamsal koşulların etkisi de gözetilerek öğrenci başarısını artırıcı süreç ve çıktı faktörlerinden hangilerinin daha etkili olduğuna yönelik araştırmalara bakılır (Scheerens, 2004). Çünkü okulun etkililiği okul çevresi bağlamına göre değişiklik göstermektedir (Balcı, 2014). Ancak bu sayede başarısı düşük okullar etkili okullara, etkili okullar ise mükemmel okullara dönüştürülebilir.

Etkili okulun temel dayanakları; tüm öğrencilerin öğrenebileceklerine inanma, öğretmenlerin öğrenci özelliği fark etmeksizin tüm öğrencilere öğretebileceğine inanma, her öğrenci için yüksek beklentilere sahip olma ve her öğrencinin başarabileceğine inanmadır (Balcı, 2014). Bütün bu dayanakları sağlayan okullar, herkesin içinde mutlu yaşayabileceği ve çalışabileceği yaşam alanı olarak görülen etkili okullardır (Şişman, 2020). Etkili okul; geçmiş deneyimleri farklı öğrencilerin başarısında önemli bir fark yaratan ve tüm öğrencilerin maksimum düzeyde öğrenebilmesi için gerekli süreç ve ortama sahip okullardır (Kirk ve Jones, 2004).

Okullar yönünden etkililikle ilgili çalışmalar, farklı başlıklar altında yapılabilmektedir. Bu başlıklar; etkili okul, okulun etkililiği, okulun etkileri, eğitsel ya da

öğretimsel etkililik, okulu iyileştirme, okul geliştirme, iyi okul, kaliteli okul vb. kavramlar adı altında toplanmıştır (Şişman, 2020). Her ne kadar kullanılan kavram farklı olsa da yukarıdaki başlıklar adı altında yapılan çalışmaların tamamının özeğinde etkili okul yer almaktadır. Bu kavramlardan etkili okul yerine en sık kullanılan kavram okul geliştirme kavramıdır. Okul geliştirme ve etkili okul birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Okul etkililiği etkililik hedeflerini gösterirken, okul geliştirme bu hedefleri gerçekleştirmede kullanılacak yol ve yaklaşımları gösterir (Balcı, 2014).

2.1.5.1.Etkili Okul Modelleri

Okulun girdileri, okullarda uygulanan müfredat ve programlar, okul ve sınıf içi süreçler, okulun çıktıları ve okulun yer aldığı çevre okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulacak temel değişkenlerdir. Bu değişkenler özelinde net bir tanımlama yapılabilecek etkili okul modeli veya araştırma yöntemi de bulunmamaktadır (Şişman, 2020). Bu nedenle okulun etkililiği noktasında beklenti ve hedeflere göre değişebilen modeller bulunmaktadır. Temelde örgütler için geliştirilen ancak daha sonra okullara da uyarlanan etkililik modelleri; amaç modeli, kaynak-girdi modeli, süreç modeli, doyum modeli, yasallık modeli, etkisizlik modeli, örgütsel öğrenme modeli ve toplam kalite yönetimi modelidir (Balcı, 2014).

Amaç Modeli: Bu modele göre etkili örgüt önceden belirlenmiş amaçlarına ulaşabilen örgüttür. Bu nedenle örgüt içerisindeki işleyiş ve çıktılar amaca dönük olmalıdır. Okul açısından ise eğitsel amaçlara yönelik yapılan okul içi çalışmaların sonuçları beklentilere cevap verebiliyorsa o okul etkili okuldur (Hoy ve Miskel, 2010). Etkililiğin değerlendirilmesinde gelenekçi yaklaşımı temsil eden bu modelde (Balcı, 2014), belirli dönemlerde eğitsel başarı durumlarının belirlenmesi ve benzer okullarla çıktıların karşılaştırılması gerekir (Schermerhorn, Hunt, ve Osborn, 2004).

Kaynak-Girdi Modeli: Sistem modeli olarak da bilinen bu modele göre etkililiğin göstergesi, amaç ya da çıktılarından ziyade bunlara ulaşırken kullanılan araçlar ya da kaynaklardır (Şişman, 2020). Okul eğitsel amaçlarına ulaşma sürecinde ihtiyaç duyduğu kaynak ve araç gereçlere ne kadar ulaşabiliyorsa o kadar etkilidir (Schermerhorn vd., 2004). Temelde çıktıdan ziyade girdiye önem veren bir modeldir (Balcı, 2014).

Süreç Modeli: Adından da anlaşılacağı üzere bu model eğitim, öğretim ve yönetsel süreçlere odaklanır (Balcı, 2014). Okul içi uygulamaların dikkate alındığı bu modelde

(Özutku, 2006), uygulamalara bağlı süreçler ne kadar verimli ve sistemli bir şekilde yürütülürse okul da o denli etkilidir.

Doyum Modeli: Okul paydaşlarının okul içi uygulamalardan sağladıkları doyum üzerine odaklanan bu modelde etkililik göstergesi paydaşların beklentilerinin karşılanmasıdır (Balcı, 2014). Okulda yürütülen tüm süreç ve uygulamalar okulun paydaşlarının beklentilerini ne kadar karşılıyorsa okul o denli etkilidir.

Yasallık Modeli: Bu modele göre okulun etkililik göstergesi yasal prosedürlere uygunluğudur (Balcı, 2014). Okul içi uygulamalar yasal prosedürlere ne kadar uygunsa okul o denli etkilidir.

Etkisizlik Modeli: Modelin odak noktası okul içi uygulamaların eksikliği ve yetersizliğidir (Balcı, 2014). Bu modelde okulun etkili okul olabilmesi için önünde yer alan engeller tespit edilir (Cheng, 1996). Okul, gelişim sürecinde önüne çıkan engelleri ne kadar iyi tespit edip bu engelleri çözebiliyorsa o denli etkili okuldur.

Örgütsel Öğrenme Modeli: Okul içi öğrenme sürecine odaklanan bu modelde (Balcı, 2014) okul, yenilik ve gelişmeleri ne kadar takip edip kendini bu yönde ne kadar geliştirebiliyorsa o denli etkilidir (Cheng, 1996).

Toplam Kalite Yönetimi Modeli: Model okulun tüm yönleriyle kaliteli bir eğitim öğretim süreci geçirmesi üzerine odaklıdır (Balcı, 2014). Toplam kalite yönetiminde, en üstten en alta kadar bütün okul çalışanları ve bütün alt sistemler eğitim öğretim sürecini en nitelikli hale getirmeyi ve kaynakları bu yönde kullanarak eğitsel amaçlara en üst düzeyde ulaşmayı hedefler (Kuruşçu, 2003).

2.1.5.2.Etkili Okul Özellikleri

Gerek yurtiçi gerekse de yurtdışında yapılan araştırmalar ile etkili okulun özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Ancak aşağıda yer alan özelliklerin her okulda, her durum ve şartta geçerli olacağını söylemek oldukça güçtür. Çünkü etkili okulların özellikleri belirlenirken okulun bağlamsal şartlarının mutlaka göz önünde bulundurulması gereklidir. Okullar etkili okul şartlarını sağlarken içerisinde yer aldığı çevresel şartları, fiziki imkanları ve kültürel özellikleri de dikkate alarak kendilerine özgü gelişim göstermektedirler. Alanyazın taraması sonucu farklı araştırmalardan elde edilen etkili okul özellikleri aşağıda yer almaktadır.

- Etkili okullarda amaçlı, vizyoner ve öğretime dönük güçlü yönetsel liderlik uygulamaları görülür (Weber, 1971; Edmonds, 1979; Holmes ve Wynne, 1989; Levine ve Lezotte, 1990; Smith ve Tomlinson, 1990; Mortimore, 1991; Harris, 2002; Balcı, 2014; Kondakçı ve Sivri, 2014; Reynolds vd., 2014). Etkili bir okulda yönetici vizyon sahibi olmalı, geliştirmiş olduğu vizyonu paydaşlarına aktarabilmeli, okulun esas amacının öğretim olduğunun farkında olmalı ve eylemlerini buna göre düzenlemelidir.
- Etkili okullarda öğrenciden yüksek başarı beklentisi mevcuttur (Weber, 1971; Edmonds, 1979; Murphy ve Hallinger, 1985; Holmes ve Wynne, 1989; Levine ve Lezotte, 1990; Smith ve Tomlinson, 1990; Harris, 2002; Kirk ve Jones 2004; Dougherty ve Rutherford, 2009; Cohen vd., 2010; Murphy, 2010; Domina, Conley ve Farkas, 2011; Bandura, 2012; Lezotte, 2012; Döş, 2013; Balcı, 2014). Öğretmen ve okul yöneticilerinin etkili okullarda her öğrencinin başarabileceğine ilişkin inançları yüksektir.
- Etkili okullar düzenli ancak baskıcı olmayan bir okul iklimine ve üretken bir okul kültürüne sahiptir (Weber, 1971; Edmonds, 1979; Levine ve Lezotte, 1990; Kirk ve Jones 2004; Dimmock, 2012; Şişman, 2013; Balcı, 2014; Kondakçı ve Sivri, 2014). Etkili okulların kültürü kişisel ve sosyal gelişimi özendirici ve eğitim öğretimi destekleyici niteliktedir.
- Etkili okullar öğrencilerin bireysel olarak değerlendirildiğı ve dönütlerin de öğrenci özelinde verildiğı okullardır (Weber, 1971; Smith ve Tomlinson, 1990; Reynolds, 1995; Harris, 2002; Morrison, 2004; Wayman, Stringfield ve Yakimowski, 2004; Dobbie ve Fryer, 2013; Döş, 2013; Balcı, 2014; Kondakçı ve Sivri, 2014; Şişman, 2020). Etkili okullarda öğrenci gelişimi sürekli takip edilir, süreç içerisinde öğrenci eksikliklerinin giderilmesine yönelik özel önlemler alınır ve kişisel değerlendirmeler yapılır.
- Etkili okullarda alınacak kararlarda, kararın etkileyeceğı paydaşların karar alma sürecine katılımı sağlanır. Kararlar paydaşlarla birlikte alınır (Holmes ve Wynne, 1989; Levine ve Lezotte, 1990; Morrison, 2004; Döş, 2013; Balcı, 2014; Şişman, 2020). Etkili okullar her paydaşın görüşünün önemsendiğı, herkesin fikirlerini açıkça dile getirebildiğı ve her fikre saygı duyulan okullardır.

- Etkili okullarda eğitim öğretim sürecinin daha etkili yürütülmesi için güvenli ve düzenli bir ortam mevcuttur (Reynolds ve Cuttance 1992; Harris, 2002; Başaran, 2004; Kirk ve Jones 2004; Morrison, 2004; Barr ve Parrett 2008; Goddard ve Miller, 2010; Lezotte, 2012; Döş, 2013; Balcı, 2014; Glass, 2014; Kondakçı ve Sivri, 2014). Öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, öğretmen ve diğer personellerin uygun çalışma koşullarına sahip oldukları okullar etkili okullardır.

2.1.5.3.Etkili Okullarda Yönetici

Okullar etkili öğretme ve öğrenme ortamları oluşturarak kaliteli eğitimi sağlamakla yükümlü kurumlardır. Okulları bu amaca ulaştıracak kişilerin başında ise okul yöneticileri gelmektedir. Okul yöneticileri okulu hedeflerine ulaştırma noktasında en etkili paydaşlardan birisidir. Okulun performansı yöneticinin performansına bağlıdır. Bu sebeple de okulların etkililik sürecinde yöneticiler anahtar roledir.

Etkili okullarda okul yöneticisi, yalnızca bürokratik işleri yürüten ve düzeni devam ettirmeye çalışan bir personelden ziyade öğretim lideri olarak görev yapmalıdır (Şişman, 2020). Öğretim lideri olarak nitelenebilecek etkili bir okul yöneticisi, öğrencinin her yönden gelişebileceği öğrenme ortamları hazırlayan ve bu doğrultuda öğrencinin akademik ve sosyal gereksinimlerini karşılayabilen yöneticidir. Etkili bir öğretim lideri okulu eğitsel amaçlarına ulaştırırken öğrenci ve öğretmenlerin gizil güçlerini ortaya çıkarabilecek öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretim liderliği, akademik başarının yükselmesi ve okul etkililiği açısından çok önemli bir faktördür (Spiro, 2013).

Etkili okul yöneticisi, öğrenciye her yönüyle gelişebileceği, her şartta ve durumda maksimum fayda sağlayabileceği öğrenme ortamları hazırlayan yöneticidir (Balcı, 2014). Bu ortamı hazırlayabilmek için okul yöneticisi, gerekli kaynakları sağlamalı, etkili öğretime öncülük etmeli ve yüksek düzeyde başarıyı hedeflemelidir (Şişman, 2020). Nitekim etkili okullarda yöneticilerden, eğitim öğretimi geliştirmeye yönelik süreci kolaylaştırmaları beklenir (Louis, Leithwood, Wahlstrom ve Anderson, 2010).

Etkili bir okul yöneticisi, bir yanda öğretme ve öğrenme ortamlarını geliştirirken diğer yanda yönetme sürecinde tüm paydaşları etkileyerek onlardan maksimum verimi sağlayabilen yöneticidir (Hallinger ve Murphy, 2013). Okulların amaçlarına ulaşabilmesi, verdiği kararlarla okulun geleceğine yön veren yöneticilerin sosyal becerilerine bağlıdır. Etkili bir okul yöneticisi velileri de öğretim sürecine dahil ederek öğrenci başarısının

artırılması hususunda optimum iş birliği ortamı oluşturabilen yöneticidir (Yisrael, 2013). Bunun yanında sivil toplum kuruluşları, üst yönetimler ve okul çevresini de öğretim sürecine ve okul geliştirme sürecine dahil edebilen ve bunlardan maksimum faydayı sağlayabilen okul yöneticileri de etkili okul yöneticileridir. Etkili bir okul yöneticisi okulun ve toplumun elindeki tüm kaynakları değerlendirerek bu kaynakları okulun amaçları doğrultusunda kullanabilen yöneticilerdir (Powell, 2004).

Etkili okul yöneticisinin ön plana çıkan üç ortak özelliği; vizyon, girişimcilik ve kaynaklık etmedir (Balcı, 2014). Araştırma sonuçları da etkili okullarda yöneticilerin okul hakkında bir vizyon sahibi olduklarını, okulun amaçları açısından okulun vizyon ve misyonunu ortaya koyduklarını, söz konusu vizyon ve misyonu öğretmen, öğrenci ve ailelerle görüşmelerde sürekli vurguladıklarını, okulda herkesin ortak misyon ve vizyon çevresinde bütünleşmesini sağladıklarını göstermektedir (Şişman, 2020). Döş (2013)'e göre de etkili okul yöneticisinde olması gereken niteliklerden birisi vizyon sahibi olarak, paylaşılan vizyon ve amaçlar geliştirmesidir. Etkili okul yöneticileri geniş bir vizyona sahip olan ve sahip oldukları bu vizyonu tüm okula yayabilen yöneticilerdir (Sönmez, 2020). İçinde bulunduğu çağın getirdiği değişimleri takip ederek bunlara göre okul vizyonunu sürekli yenileyen ve farklı girişimleri ile okulu bütüncül bir anlayışla geliştirmeyi başaran yöneticiler etkili okul liderleridir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Etkili bir okul yöneticisi öğrenci başarılarının artırılmasında ve okulun geliştirilmesinde kritik öneme sahip öğretmenlerin motivasyonunu, çalışma koşullarını ve okul iklimini sürekli geliştirme çabası içerisinde olan yöneticidir (Sebastian ve Allensworth, 2012). Özellikle öğretmenlerin morallerinin yükseltilmesi etkili yöneticilerin ayırt edici özelliklerindendir (Balcı, 2014). Dale (1990)'a göre okul yöneticilerinin liderlik faktörlerinden birisi personel yönetimi ve motivasyonudur (Akt. Şişman, 2020). Etkili okulların yöneticileri, okul amaçları, süreçler, prosedürler hakkında öğretmenlerle sürekli iletişim kurmakta ve daha iyi bir eğitim öğretim için öğretmenleri desteklemektedir. Etkili okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha üst seviyelere ulaştırmak amacıyla öğretme ve öğrenme durumları üzerine odaklanan yöneticilerdir (Southworth, 2002).

2.2.İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde yönetim süreçleri, veriye dayalı yönetim ve etkili okul konularında daha önce yapılmış yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Konu ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yönetim Süreçleri ile İlgili Araştırmalar

Kuğuoğlu (1997) tarafından hazırlanan “Eğitim Yöneticisinin, Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performans Bakımından Üstleri ve Astlarının Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görev yapan şube müdürlerinin yönetim süreçlerinde göstermiş oldukları performansları, daire başkanları ve şefler tarafından değerlendirilmiştir. Anket yoluyla toplanan veriler neticesinde değerlendirmeye tabi tutulan şube müdürünün eğitim yönetimi alanında eğitim alıp almadığına da bakılmıştır. Toplam 200 kişiye uygulanan anket sonucunda elde edilen bulgular; daire başkanlarına göre eğitim almış şube müdürleri eğitim almamışlara göre daha yüksek yöneticilik davranışı göstermektedir. Özellikle planlama ve değerlendirme süreçlerinde bu fark diğer süreçlere göre daha yüksektir. Araştırmaya katılan şeflerin görüşlerine göre de eğitim almış şube müdürleri eğitim almamış kişilere göre daha yüksek yöneticilik davranışı sergilemektedir. Eğitim yönetimi almış şube müdürlerine yönelik daire başkanları ve şeflerin görüşlerinde örgütleme, iletişim ve etkileme süreçlerinde farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılık şeflerin görüşü lehinedir. Şeflere göre eğitim yönetimi almış şube müdürleri örgütleme, iletişim ve etkileme süreçlerinde daha yüksek yöneticilik performansı göstermektedir.

Girgin (2005) tarafından hazırlanan “Etkili Okul Oluşturmada Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Bakımından Öğretmen Beklentilerini Karşılama Düzeyinin Rolü” adlı yüksek lisans tezinde tarama modeli kullanılmış ve anket yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; eğitim yöneticileri karar verme, planlama, iletişim kurma, etkileme ve denetim süreçlerinde nadiren, örgütleme ve koordinasyon süreçlerinde ise çoğu zaman öğretmen beklentilerini karşılamaktadır. İlköğretim okulu müdürleri özellikle okul kültürü geliştirme sürecinde, eğitim etkinliklerinin planlanması sürecinde, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının ilgili birimlere iletilmesi sürecinde ve okul içi çatışmaların çözümünde öğretmen beklentilerini yeterince karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında anlayış gösterme ve okul içi iş

birliğinin artırılması süreçlerinde okul müdürlerinin çoğu zaman beklentileri karşıladığı da elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Karagöz (2006) tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştıkları Problemler” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların okul müdürü görüşlerine göre tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin yönetim süreçleri ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmadığı bu nedenle de üst yöneticilerle sorunlar yaşadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında okul müdürlerinin mesleki kıdemleri arttıkça yönetim süreçlerinde daha az sorunla karşılaştıkları görölmüştür. Okul müdürlerine göre yetkilerinin kısıtlı olması yönetim süreçlerinde sorun yaşamalarının önemli sebepleri arasında yer almaktadır.

Cantürk (2016) tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ve Bilişim Teknolojilerinin Yönetim Süreçlerinde Kullanımı Arasındaki İlişki” adlı doktora tezi karma araştırma yöntemi kullanılarak okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen ve yönetici görüşlerinin yönetim süreçlerinin tümünde okul yöneticilerinin lehine farklılaştığı görölmüştür. Okul yöneticilerine göre kendileri yönetim süreçlerinde bilgi ve iletişim süreçlerini yüksek düzeyde kullanmakta iken öğretmen görüşlerine göre kullanma düzeyleri daha düşüktür. Yine teknolojik liderlik davranışlarında da okul yöneticilerinin görüşleri öğretmen görüşlerine göre daha yüksektir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri yönetim süreçlerinde bilgi ve teknoloji sistemlerini ne kadar kullanırsa teknolojik liderlik davranışlarının da o denli artacağı görölmüştür.

Aydın (2019) tarafından hazırlanan “Temel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin karar alma sürecine eğitim paydaşlarını da kattığı, kararlarını genellikle bürokratik çerçeveye ve mali şartlara göre aldıkları, öğrenciyi merkeze alan planlamalar yaptıkları, okul içi iletişim sürecinde hem formal hem de informal iletişimin kullanıldığı, örgütleme sürecinde kişisel özelliklerin dikkate alındığı, etkileme sürecinde yetki dağılımının yapıldığı ve denetim sürecinde bütüncül değerlendirmelerin yapıldığı görölmüştür.

Yenipınar (2019) tarafından yapılan “Zümre Öğretmeler Kurulu Çalışmalarının Yönetim Süreçleri Temelinde İncelenmesi” adlı araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak okul müdürü ve öğretmenlerin katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin okulda yapılan zümre çalışmalarının planlanması ve yönetiminde yönetim süreçlerinde ne kadar faydalandığını görerek güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin zümre faaliyetlerini yönetmedeki güçlü yönleri; toplantı planlarını yaparak uygulanmasını sağlamak ile zümre çalışmalarını biçimsel olarak denetlemektir. Zayıf yönleri ise zümre çalışmalarında amaç ve hedeflerin net olarak belirlenmemesi ile toplantılara katılmamasından dolayı öğretmenleri etkileyememesidir.

Yıldırım ve Açıllı (2020) tarafından hazırlanan “Okul Yönetiminde Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki” adlı araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda okullarda yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre işlemsel adaleti yalnızca karar verme süreci, dağıtımsal adaleti karar verme, örgütlenme, iletişim ve denetim süreçleri, etkileşimsel adaleti ise karar verme, iletişim ve denetim süreçleri etkilemektedir. Diğer bir sonuca göre işlemsel adalet boyutunun %37,5’i, dağıtımsal adalet boyutunun %40,8’i ve etkileşimsel adaletin ise %41,4’ü yönetim süreçlerinin etkililiği tarafından açıklanmaktadır.

Tofur ve Yıldırım (2021) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Okul Yönetim Süreçleriyle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi” adlı araştırmanın verileri odak grup görüşmesi yoluyla okul müdürlerinden elde edilmiştir. İçerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak elde edilen araştırma sonuçlarına göre; okul müdürleri yönetsel uygulamalarda planlamanın gerekliliğine ve etkili iletişimin yönetsel faaliyetlerin yürütülmesinde önemli değişkenlerden birisi olduğuna inanmakta, iş birliğine dayalı görev dağılımını önemsemekte ve görev dağılımı yaparken personelin yetenek, beceri ve isteklilik durumunu gözetmektedir. Bunun yanında okul müdürleri denetim sürecinde önceden belirlenmiş kriterlere göre değerlendirme faaliyetleri yürütmekte ve değerlendirme raporlarının takibini yapmaktadırlar.

İnanan (2022) tarafından hazırlanan “Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Okul Yönetim Süreçlerinin Etkililiği” adlı yüksek lisans tezinde resmi okullarda görev yapan

öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada okul yönetim süreçlerinin etkililiği araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri etkili bir yönetim süreci yürütmektedir. Okul müdürünün okul içi yönetsel etkililiği ne kadar yüksekse yönetim süreçleri de o kadar etkili olmaktadır. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri yaş, mesleki kıdem, aynı okulda görev yapma süresi ve kariyer hedefi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte iken cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Eğitimde Veri ile İlgili Araştırmalar

Demir (2009) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Verilere Dayalı Karar Verme” adlı araştırmada okul yöneticilerinin öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmek amacıyla verdiği kararlarda verilerden ne kadar faydalandığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel betimleyici durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın verileri okul yöneticilerinden görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları; 1- Okul yöneticileri karar verme sürecinde kendilerine yol gösterecek yeterli veriye sahiptir. 2- Öğrenci başarısını artırmaya yönelik alınacak kararlarda veri olarak en fazla öğrenci performans verileri kullanılmaktadır. 3- Elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri ile analiz edilmekte, kıyaslama yöntemi ile de değerlendirilmektedir. 4- Elde edilen veriler genellikle öğrencilerin gelişimini izlemek, öğrencilere yönelik akademik faaliyetler düzenlemek ve paydaşlara dönüt vermek amacıyla kullanılmaktadır.

Üçgün (2009) tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Okulları İçin Öğrenci Otomasyonu Tasarımı ve Öğrenci Verileri Üzerine Veri Madenciliği Uygulamaları” adlı yüksek lisans tezinde okul yöneticilerinden alınan fikirler doğrultusunda araştırmacı tarafından bir öğrenci otomasyon sistemi tasarlanmıştır. Daha sonra tasarlanan otomasyon sistemi üzerinden öğrenci verileri toplanmış ve eğitsel veri madenciliği tekniklerinden “birliktelik-ilişki kuralı” kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmada amaç; geliştirilen otomasyon üzerindeki verilerde saklı olan gizli bilgileri veri madenciliği teknikleri kullanarak ortaya çıkarmak ve bu bilgileri anlamlandırmaktır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin başarısız oldukları dersler arasındaki desen ve benzerlikler apriori algoritması kullanılarak ortaya çıkarılmıştır.

Akbaba Altun ve Memişoğlu (2011) tarafından yapılan “Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Değerlendirmenin Okul İklimine Etkisi” adlı araştırma iki farklı okulda görev

yapan okul yöneticileri, öğretmen ve müfettişlerin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın sonucunda çoklu veri kaynağına dayalı yapılan değerlendirmelerin hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu, olumsuz etkilerin daha çok duygu, düşünce ve davranış boyutlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Olumsuzlukların temelinde değerlendirme sürecinde objektif olunmamasının yattığı görülmüştür. Araştırma sonucuna göre değerlendirmede subjektif davranılması öğretmenlerin okul içi davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ek olarak çoklu veri kaynağına dayalı yapılacak değerlendirmelerin amaca ulaşabilmesi için değerlendirmeyi yapacak kişilerin nesnel ve adil bir değerlendirme yapmasının okul iklimini olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir.

Özdemir ve Sağıroğlu (2017) tarafından yapılan “Denetimlerde Büyük Veri Kullanımı ve Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmada yapılacak denetim faaliyetlerinde büyük veriden nasıl faydalanılabileceği, denetim sürecine büyük veri teknolojisinin nasıl entegre edilebileceği ve bu süreçte yaşanması muhtemel olumsuzlukların neler olabileceği üzerine odaklanılmıştır. Kuramsal derleme niteliği taşıyan araştırmanın sonucunda; 1- Kurumların ellerinde bulunan büyük veriyi kurumsal verimi artırmak, maliyet düşürmek ve hitap ettiği kitleye daha iyi hizmet sunmak amacıyla kullanması gerektiği, 2- Büyük veri teknolojilerinin denetim sistemine henüz istenen düzeyde entegre edilemediği, 3- Denetim sürecinde büyük veriden faydalanmanın denetimde güveni artıracak ve 4- Büyük veri kullanımının proaktif bir denetim süreci sağlayacağı belirtilmiştir.

Hotaman (2020) tarafından yapılan “Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesinde Eğitsel Veri Madenciliğinin Kullanımı” adlı araştırma kuramsal derleme niteliğinde hazırlanmış bir çalışmadır. Yapılan araştırma akademik başarının değerlendirilmesi amaçlı elde edilen ölçme sonuçlarının analiz ederken kullanılabilecek eğitsel veri madenciliği tekniklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonucunda farklı ölçme araçlarıyla toplanan verilerin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesinin zor olduğu, veri madenciliği teknikleri kullanılarak bu zorlukların aşılabileceği belirtilmiştir. Veri madenciliği teknikleri kullanılarak öğrenci verilerinin barındırıldığı büyük bir veri ambarı içerisindeki desen, benzerlik ve korelasyonların tespit edilebileceği ve anlamlandırılan tespitlerin politika geliştirme ve karar alma sürecinde kullanılabileceği belirtilmiştir. Aynı zamanda eğitsel veri madenciliğinin yalnız öğrenci verileri üzerinde değil öğretmen, okul

ve derslerin içeriğine dair verilerin de analizinde kullanılabileceği araştırma sonucunda belirtilmiştir.

Tabak, Şahin ve Yavuz Tabak (2020) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Karar Alma Yaklaşımları: Veriye Dayalı Karar Almaya Geçiş” adlı araştırma öğretmen katılımıyla olgubilim deseninde gerçekleştirilmiş bir araştırmadır. Okul yöneticilerinin karar alma yaklaşımlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin karar vermede yasa koyucunun belirlemiş olduğu kanun ve yönetmeliklerin dışına çıkmadıkları, aldıkları kararların çok azının veriye dayalı olduğu ve veriye dayalı aldıkları kararların ise daha çok iş birliği, tecrübeye başvurma ve tarafları dinleme yönünde çeşitlendiği görülmüştür. Ayrıca öneri olarak da okul merkezli veri sistemlerinin kullanılması gerektiği ve okul yöneticilerinin veriye dayalı karar alma yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Başarıcı ve Seferoğlu (2021) tarafından yapılan “Öğretim Süreçlerinde Eğitsel Veri Kullanımıyla İlgili bir Kavramsallaştırma Çalışması: Veri Destekli Öğretim” adlı araştırmada eğitsel verinin öğretimsel amaçlarla kullanılması olgusunun kavramsallaştırılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada daha önce veri konusunda çalışmaları bulunan akademisyenlere 8 farklı alternatif kavramın bulunduğu görüş formu gönderilmiş ve elde edilen veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda akademisyenlerden gelen görüşlerin 21 farklı kavram etrafında toplandığı ve eğitsel verinin öğretimsel amaçlarla kullanılması olgusunun Türkçede veri destekli öğretim olarak kavramsallaştırılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda veri destekli öğretimde kullanılacak veri türleri ve veri kaynakları, öğretmenlerin yeterlilik ve tutumları, paydaş etkileri ve veri destekli öğretimde teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların yapılabileceği de öneri olarak belirtilmiştir.

Doğan (2021) tarafından hazırlanan “Okul Yönetiminde Veriye Dayalı Karar Verme Sürecinin Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı doktora tezi karma modellerden yakınsayan paralel desen kullanılarak okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticileri veri kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahiptir ancak uygulama noktasında birtakım sınırlılıklar nedeniyle istenilen düzeyde değildir. Okul yöneticilerinin veri okuryazarlık düzeyleri yüksek olmakla birlikte veri sistemlerinin teknolojik altyapıları yetersizdir.

Karar vermede veri kullanımı mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. Mesleki kıdemi yüksek olan okul yöneticilerinin veriye dayalı karar alma algıları daha yüksektir. Okul yöneticilerinin birçoğu veriyi sadece sayısal değer olarak algılamaktadır. Okul yöneticileri okul içerisinde girdi verilerinden en çok öğrencinin demografik verilerini, süreç verilerinden en çok rehberlik faaliyeti verilerini, çıktı verilerinde ise en çok öğrenci performans verilerini kullanmaktadırlar. Okul içi farklı kaynaklardan elde edilen veriler kurul toplantılarında tartışılmakta ve bunlara dayalı kararlar alınarak uygulanmaktadır. Okul yöneticilerinin veriye dayalı kararlar almasını etkileyen faktörler; verinin kullanılabilirlik ve erişilebilirlik özellikleri, okul kültürü, zaman, üst yönetim desteği ve yöneticinin kişisel özellikleridir.

İnal (2021) tarafından hazırlanan “Yapay Zekâ, Veri Madenciliği ve Büyük Veri Kavramlarına Karşı Okul Yöneticilerinin Algılarının Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezi okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; yapay zekâ, veri madenciliği ve büyük veri kavramlarının birbirleri ile ilişkili kavramlar olduğu, lisansüstü eğitim almış ve yabancı dil bilen okul yöneticilerinin bu kavramları daha iyi bildikleri ve kavramlarla ilgili gelişmeleri daha iyi takip ettikleri, bu kavramlara yönelik hizmet içi eğitime katılmış okul yöneticilerinin aşinalık düzeyinin daha yüksek olduğu ve okul yöneticilerinin yapay zekâ kavramına diğer kavramlara göre daha aşina olduğu görülmüştür.

Toptaş (2021) tarafından hazırlanan “Eğitim Sektöründe Büyük Veri Destekli Teknoloji Kullanımı” adlı doktora tezinde eğitimde büyük veri ve teknoloji kullanımının eğitim kalitesine etkisi irdelenmiştir. Nicel yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda büyük veri kullanımının eğitimde kaliteyi ve verimliliği artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada eğitimde büyük verinin; akademik gelişmelerin takibinde, sınav sonuçlarının analizinde, öğrenci performansının tahmininde, müfredatın düzenlenmesinde, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yönlendirilmesi sürecinde ve eğitim öğretim sürecinde ortaya çıkan ve çıkması muhtemel sorunların tespiti ve çözülmesinde kullanılabileceği belirtilmiştir. Bunun yanında eğitimde büyük verinin kullanılabilmesi için; eğitim ortamının veri toplama ve depolamaya uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği ve bireysel öğrenmeyi desteklemek amacıyla büyük veriden faydalanmayı sağlayacak yapay zekâ teknolojisi kullanımının yaygınlaştırılması gerektiği de araştırma sonucunda belirtilmiştir.

Duykuluoğlu (2022) tarafından hazırlanan “Eğitimde Veriye Dayalı Yönetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı doktora tezi betimsel tarama modeli yöntemiyle okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin veri kavramına ve verinin kullanımına yönelik belirli düzeyde bir anlayış geliştirdikleri ancak bu anlayışın uygulama noktasında yeterli olmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri dijital yeterlilik ve analitik beceriler noktasında yetersiz oldukları için ilgili konularda eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Okul yöneticilerinin en fazla kullandıkları veriler, öğrenci ve öğretmenlerin demografik verileri, algı verileri ve akademik başarı göstergeleridir. Okul yöneticileri veriye dayalı yönetim uygulamalarında en fazla veri yönetimi, veri kültürü, üst veri ve ağ sistemlerine bağımlılık noktasında sorun yaşamaktadırlar.

Yükünç ve Saylık (2022) tarafından yapılan “Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Veriye Dayalı Karar Verme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırma okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiş bir araştırmadır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin okullarda veri kullanım kültürüne ilişkin algılarının birbirine benzer şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Branş öğretmenlerinin okullarının veriye dayalı karar alma kültürlerine yönelik algılarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu, kıdem yılı az okul yöneticilerinin daha fazla veriye dayalı karar aldığı ve yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek olduğu da araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Taşdan, Karabulut ve İpek (2023) tarafından yapılan “Yöneticilerin Bakış Açısından İlköğretim Okullarında Veriye Dayalı Karar Verme” adlı araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende ve okul yöneticilerinin görüşleri alınarak yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri karar sürecinde öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri ile okul işleyişine yönelik verileri dikkate alsa da veriye dayalı karar verme olgusunu tanımlamakta güçlük çekmektedir. Okul yöneticileri karar sürecinde kullandıkları verileri genellikle bakanlık tarafından hizmete sunulan bilişim sistemlerinden elde etmektedir. Bunun yanında yüz yüze görüşme ve gözlem yoluyla da paydaşlardan topladığı verileri karar sürecinde kullanmaktadır. Yöneticiler okul içi elde ettiği bu verileri analiz ederken genellikle basit istatistiksel analizler kullanmaktadır. Bu süreçte diğer yöneticilerle de iş birliği yapmakta ve onların tecrübelerinden faydalanmaktadırlar. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin veriye

dayalı karar vermeyi faydalı buldukları ancak bilgi ve tecrübe eksikliğinden kaynaklı karar sürecinde veriden yeterince faydalanamadıkları görülmüştür.

Etkili Okul ile İlgili Araştırmalar

Günel (2014) tarafından hazırlanan “Etkili Okul Değişkenlerinin Öğrenci Başarısı ile İlişkisi ve Okul Hesap Verebilirliği” adlı doktora tezinde ortaokul öğrencilerinin okula yönelik algılarını etkili okul özelinde belirlemek ve bu algılarının başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; 1- Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre etkili okulun en önemli boyutu öğretimsel liderliktir. 2- Öğrencilerin etkili okula yönelik algıları evde sahip oldukları imkanlara ve öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır. 3- Kıdem yılı az olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik alt boyutuna yönelik algıları kıdem yılı fazla olan öğretmenlere göre daha düşüktür. 4- Sınıf mevcudu okulun etkililiği üzerinde belirleyici bir değişkendir. Kalabalık sınıflar okulun etkililiğine yönelik algıları olumsuz olarak etkilemektedir.

Abdurrezzak (2015) tarafından hazırlanan “Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezi öğretmen görüşleri doğrultusunda karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin etkili okul algıları yönetici, öğretmen, okul ortamı, eğitim süreci ve öğrenci boyutlarında yüksekken okul çevresi ve veli boyutunda orta düzeydedir. Öğretmenlerin etkili okul algıları cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul liderliği ile etkili okul arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre öğretmenler etkili okulu sosyal etkinliklerin yapıldığı okul olarak algılamaktadır ve okulu etkili hale getirmede başat görevin okul yöneticilerinde olduğunu düşünmektedir.

Alamdar (2015) tarafından hazırlanan “Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Etkili Okul Kavramı Bağlamında İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezi öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen görüşlerine göre öğrencinin okul öncesi eğitim alıp almama durumunun, anne eğitim durumunun, öğretmenin yaşı, branşı, derse hazırlıklı

gelmesinin, öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmasının ve eğitim durumunun öğrencinin akademik başarısını etkilediği görülmüştür. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre akademik başarıyı etkileyen faktörler ise öğrencinin okumaya ayırdığı zaman, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, ailenin eğitim düzeyi ve ekonomik durumu ile öğrencinin evde sahip olduğu imkanlardır.

Güner (2018) tarafından hazırlanan “Düşük ve Yüksek Sosyo-Ekonomik Düzeydeki (SED) Okullara Yönelik Etkili Okul Profiline Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulların etkililiğinin hangi faktörlere bağlandığının ve etkili okul profillerinin nasıl algılandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyine göre iki farklı uçta yer alan okulun öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin görüşleri doğrultusunda nitel yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmada okul etkililiğinin akademik başarı olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında okulun etkililiğinin artırılması amacıyla veli iletişiminin sürekli olması, okul yöneticisinin beceri ve yeterliliklerine uygun okullarda görev yapması, okulun fiziki donanımının beklentileri karşılayıcı nitelikte olması, sosyal başarıların da akademik başarılar kadar önemsinmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli ve amaca dönük olarak yürütülmesi ve nitelikli bir okul içi ödüllendirme sisteminin sağlanması gerektiği araştırmada elde edilen diğer sonuçlardır.

Sönmez (2020) tarafından hazırlanan “Etkili Okullarda Öğrenme Kültürü: Bir Durum Çalışması” adlı doktora tezi etkili ortaokullardaki öğrenme kültürünü anlamak ve kültür öğelerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Durum belirleme süreci, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve pilot çalışma, ana saha çalışması ile veri analizi ve raporlama aşaması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilen araştırma üç etkili ortaokulda yürütülmüştür. Gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemiyle elde edilen verilerin sonucunda; okul müdürlerinin öğrenme lideri olarak davranış gösterdikleri, öğretmenlerin yüksek düzeyde işbirliği yaparak mesleki öğrenme toplumu hissiyle görev yaptıkları, okullarda olumlu ve destekleyici bir ortamın olduğu, her öğrenciye bir birey gözüyle bakılarak değer verildiği, akran öğrenmelerinin yoğun olduğu ve velilerin eğitim öğretim sürecinde destekleyici nitelikte aktif bir katılımcı olarak yer aldıkları görülmüştür.

Güngören (2021) tarafından hazırlanan “Etkili Okul Geliştirmeye İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri: Bir Durum Çalışması” adlı yüksek lisans tezi nitel araştırma

desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin sonucunda; okul yöneticilerinin etkililik kavramı hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları ancak etkinlik kavramını sosyal faaliyet olarak algıladıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre etkili okul; eğitim öğretim hizmetlerini en iyi şekilde sunan, okul çevre ilişkisine önem veren ve okul iklimi ile okul kültürünü ön planda tutan okuldur. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri etkili okul olma yolunda fiziksel donanımın tam, okulun misyon ve vizyonunun ihtiyaçlara göre belirlendiği ve tüm paydaşların okula katkı sağladığı bir sistemin olması gerekliliğini belirtmektedir.

Turgut (2021) tarafından hazırlanan “Etkili Okul Özelliklerine İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması” adlı doktora tezi 2000-2018 yılları arasında etkili okul ile ilgili yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yayımlanan makalelerin incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir. 82 bağımsız araştırmanın dahil edildiği araştırmanın sonucunda etkili okul ile hem liderlik hem okul kültürü arasında güçlü düzeyde pozitif yönlü, etkili okul ile hem okul iklimi hem iş doyumunu arasında orta düzeyde pozitif yönlü, etkili okul ile yönetici ve öğretmenlerin görev unvanları arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Etkili okul ile ilgili yapılan nicel çalışmalarda etkili okula yönelik algının cinsiyet ve öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Konu ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Luo (2008) tarafından yapılan “Lise Müdürlerinin Veriye Dayalı Karar Vermelerine Yönelik Yapısal Eşitlik Modellemesi: Bilgi Kullanım Ortamlarının Analizi” adlı çalışmada liselerde görev yapan okul müdürlerinin veriye dayalı karar verme uygulamalarını etkileyen faktörleri incelemek için bir yapısal eşitlik modelinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada 183 okul müdürünün görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın sonucunda lise müdürlerinin veriye dayalı karar vermelerinde bilgi okuryazarlıkları ve veri güvenilirliğinin etkili faktörler olduğu görülmüştür. Bunun yanında okul müdürlerinin veriyi tanımlamada farklılıklarının olduğu, farklı bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin veriyi farklı tanımladıkları da çalışmada elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin veriye dayalı daha nitelikli kararlar

verebilmesi için bilgi okuryazarlıklarının geliştirilmesi ve okul içi veri kaynaklarının güvenilirliğinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Kowalski (2009) tarafından yapılan “Eğitim Yönetiminde Kanıta Dayalı Uygulamayı Ele Alma İhtiyacı” adlı araştırmada eğitim yönetiminde kanıta dayalı uygulamalara yönelik model önerisi sunulmaktadır. Eğitim yönetiminde kanıta dayalı uygulama kavramının tartışıldığı makale 4 bölüm olarak şekillendirilmiştir. İlk bölümde eğitim yönetiminin durumu bir meslek olarak özetlenmiş, ikinci bölümde kanıt ve model tanımlanmış, üçüncü bölümde kanıta dayalı uygulamaların liyakat çerçevesinde profesyonel anlamda nasıl yapılması gerektiği açıklanmış, dördüncü ve son bölümde ise kanıta dayalı uygulamaları engelleyen etmenlere yer verilmiştir. Araştırmada eğitim yönetiminde kanıta dayalı uygulamaların diğer uygulamalardan farklı özelliklerinin olduğu ve uygulayıcıların farklı bakış açılarını dikkate alan bağlamsal bir yaklaşım gerektirdiği vurgulanmıştır. Kanıta dayalı uygulamaların öğrenci ve okul için potansiyel faydalarını maksimize etmek için yöneticinin profesyonel gelişiminin ve okul içi iş birliği ortamının önemli olduğu belirtilmektedir. Eğitim yönetiminde kanıta dayalı uygulamalara yer verildiği takdirde kurumların hesap verebilirlik düzeylerinin artışına bağlı olarak kuruma olan güvenlerin de artacağı vurgulanmıştır.

Park ve Datnow (2009) tarafından yapılan “Dağıtılmış Liderliği Birlikte İnşa Etmek: Veriye Dayalı Karar Vermede Bölge ve Okul Bağlantıları” adlı araştırma görüşme, gözlem ve doküman analizi yoluyla verilerin toplandığı vaka çalışması şeklinde yürütülmüştür. Dört farklı okul bölgesindeki bölge, okul ve sınıf liderlerinin incelendiği araştırmada veriye dayalı karar verme uygulamalarında dağıtılmış liderliğin rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda liderliğin kolektif bir girişim olduğu sürekli iyileştirmeye dönük bir kültürün veriye dayalı karar verme uygulamalarında ön şart olduğu belirtilmiştir. Bölge, okul ve sınıf liderlerinin birlikte hareket ederek veriye dayalı karar alma vizyonunu ve kültürünü daha rahat oluşturabilecekleri, karar alma yetkisini de bu veri kültürüne dayalı olarak dağıtabilecekleri vurgulanmıştır.

Blau ve Presser (2013) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin E-Liderliği: Okul Veri Yönetim Sistemi ile Okul Etkililiğinin Artırılması” adlı araştırmada İsrail’deki ortaokullarda “Mashov” adlı okul veri yönetim sisteminin okul yöneticilerinin e-liderliği, okul içi öğretmen iş birliği ve okulun etkinliği üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Mashov sistemi; öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik geribildirimde

bulunmak amacıyla bir grup eğitimci tarafından oluşturulan pedagojik bir inovasyon olarak tasarlanmıştır. Bu sistemle okul personeli, öğrenci ve veliler arasında pedagojik bilgi alışverişinin sağlanması amaçlanmıştır. Araştırma Mashov sistemini kullanan 8 okul müdürü, bir eğitim müfettişi ve bir okul yöneticisi yetiştirme programı yöneticisinin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Araştırmanın sonucunda sistemin; müfredat planlamasını iyileştirdiği, okul paydaşları arasında kurulan iletişimi artırdığı ve okul kültürünü olumlu yönde değiştirdiği görülmüştür. Bununla birlikte farklı paydaşlar arasında güncel bilgilerin anında akışı, okul içi şeffaflık ve olumlu iletişim atmosferi oluşturarak okul iklimini okul iklimini iyileştirdiği dolayısıyla bu durumun da okul etkinliğini artırdığı görülmüştür.

Farrell (2015) tarafından yapılan “Veri Kullanımını ve Öğretimsel İyileştirmeyi Teşvik Eden Okul Sistemlerinin Tasarlanması: Okul Bölgeleri ve Charter Yönetim Organizasyonlarının Karşılaştırılması” adlı araştırmada okul yönetimlerinin veriye dayalı karar verebilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilebilmesi için nasıl bir sistem kurulması gerektiği soruna odaklanılmıştır. Araştırmada veri kullanımına nasıl yaklaşıldıklarını anlamak için iki bölge ve iki sözleşmeli yönetim kuruluşu olmak üzere dört okul sistemiyle ilgili bir vaka çalışması yürütülmüştür. Araştırma verileri görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada veri kullanımında herkese uyan tek bir yaklaşımın olmadığı ve kurumsal bağlamın veri kullanım uygulamalarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca güçlü liderlik, iş birliği kültürü ve sürekli iyileştirmeye odaklanma faktörlerinin başarılı veri kullanımı ile ilişkili faktörler olduğu da araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Farrell ve Marsh (2016) tarafından yapılan “Verilerin Özellikleri ve Algıları Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Nasıl Şekillendirir?” adlı araştırma öğretmenlerin verilerden faydalanarak öğretim uygulamalarını nasıl şekillendirdiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. 3 farklı okul bölgesinde 30 öğretmenle gerçekleştirilen nitel araştırmada veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve öğretmen toplantılarının ve sınıf içi yapılan gözlemlerin sonucunda elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuca göre öğretmenlerin değer verdikleri veriler ile yöneticilerin değer verdikleri veriler farklılık göstermektedir. Yöneticiler standart test puanları gibi verilere önem verirken, öğretmenlere göre en değerli veriler; hızlı geribildirim sağlayan, kendi çalışmalarıyla uyumlu, öğrencilerin bireysel olarak düşünmelerine yardımcı ve öngörü kazandırıcı verilerdir. Araştırmanın sonunda sınıf içerisinde farklı değerlendirme türlerinin

kullanılmasının veri çeşitliliği sağlayacağı bu durumun da öğretmenin öğrenci hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasına olanak sağlayacağı önerilmiştir.

Ozga (2016) tarafından yapılan “Sayılara Güvenmek mi? Dijital Eğitim Yönetişimi ve Denetim Süreci” adlı araştırmada veri analitiği ve büyük verinin eğitim ve okullaşma üzerindeki etkisi eleştirel bir dille tartışılmıştır. Makalede dijital verilerin üretilmesi, biriktirilmesi, işlenmesi ve analizinin okullaşma sorunları için çözüm yollarından biri olduğu ancak eğitimcilerin ve eğitim araştırmacılarının bu verilerin önemini anlamakta geç kaldığı vurgulanmıştır. Yönetimin bilgiye dayalı olduğu bilginin de en önemli kaynağının veri olduğu özellikle denetim sürecinde veri kullanımının denetimin objektifliği ve şeffaflığı açısından önemli bir araç olduğu belirtilmektedir. Öğrenci ve öğretmen performans verilerinin denetim sürecinde etkin bir şekilde kullanılması gerektiği de makalenin argümanları arasında yer almaktadır.

Selwyn (2016) tarafından yapılan ““Çok Fazla Veri Var”: Veriye Dayalı Okul Yönetişiminin Gerçeklerini Keşfetmek” adlı araştırmanın amacı okullarda dijital verinin kullanımını ve bunun okul yönetişimi ile ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde Avusturalya’da yer alan iki farklı ortaokulda 12 ay boyunca dijital veri kullanımına ilişkin gözlem yapılmıştır. Gözlemler sırasında okuldaki idari ve teknik personelle görüşmeler yapılmış ve birlikte denetimler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda dijital verilerin kullanımının okul yönetişimine olumlu katkılar sağladığı, okullarda hâlihazırda yaygın olan veri çalışması ve veri altyapılarının, yönetsel kontrol ve yönetim koşullarının daha olumlu hale gelmesine katkı sağladığı görülmüştür. Özellikle örgütsel bağlılığa, örgütsel güvene, örgütsel memnuniyete olumlu katkılarının olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Starkey ve Eppel (2017) tarafından yapılan “Yeni Zelanda Okullarında Dijital Veriler: Politika Reformu ve Okul Liderliği” adlı araştırmada okullarda dijital verilerin kullanımını ve bunun eğitim politikalarından nasıl etkilendiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yorumlayıcı durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilen araştırma, öğrenci sayısı 100’ün üzerinde olan 16 farklı okulda görev yapan okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okulların dijital veriye ulaşım imkanlarının ve verileri kullanma becerilerinin okullar arası eşitsizliğe sebep olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin veriyi kullanmalarındaki öncelikli amacın üst

yönetimlere hesap vermek olduğu, okul içi stratejik amaçların ikinci planda olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okul müdürlerinin etkili veri kullanımını mümkün kılan bilgiye, araçlara ve uzmanlığa adil erişim noktasında sorunların da olduğu görülmüştür. Politika yapımcıların daha etkili bir eğitim öğretim sistemi için bu eşitsizlikleri gidermesi gerektiği vurgulanmıştır.

Dourish ve Gomez Cruz (2018) tarafından yapılan “Verileştirme ve Veri Kurgusu: Verileri Anlatmak Ve Verilerle Anlatmak” adlı araştırmada veri ve veriden elde edilebilecek bilgi arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Araştırmada veri ve anlatı arasındaki ilişkiyi keşfetmek için etnografik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda veri ile anlatının karşılıklı olarak iç içe geçtiği iki kavram olduğu, veriden elde edilen bilginin anlatı olarak sunulmasında kültürel farklılıkların ve yasal düzenlemelerin önemli olduğu vurgulanmıştır. Verinin zamansal özelliğinden dolayı farklı bağlamlarda farklı bilgiler sunabileceği ile verileri anlamlandırmanın eleştirel düşünme üzerindeki olumlu etkisi de araştırmada elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Sorensen (2018) tarafından yapılan “Eğitim Yönetiminde “Büyük Veri”: Okul Terk Riskini Öngörmeye Yönelik Bir Uygulama” adlı araştırmada makine öğrenimi algoritmaları kullanılarak öğrencilerin okul terki riskinin önceden tahmin edilebilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin okul terki yapıp yapmayacağını önceden kestirebilmek amacıyla makine öğrenimi algoritmalarından rastgele orman tekniği kullanılmıştır. Algoritmaya veri olarak; akademik performans göstergeleri, okul içi davranış göstergeleri, bölgenin sosyo-ekonomik verileri ve öğrencilerin demografik tanımlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencinin okulu terk etme olasılığını etkileyen en önemli göstergelerin, devamsızlık ve okul içi disiplin verilerinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında sosyo-ekonomik gerilemenin özellikle genç erkekler üzerinde lise öğrenimini tamamlama zorunluluğu oluşturduğu, ekonomik gerilemenin etkilerini azaltmak için genç erkeklerin kendilerini liseyi bitirmeye mecbur hissettikleri de araştırmada elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Diez, Villa, Lopez ve Iraurgi (2020) tarafından yapılan “Eğitim Merkezlerinin Performansında Kalite Yönetim Sistemlerinin Etkisi: Eğitim Politikaları ve Yönetim Süreçleri” adlı araştırmada iki farklı kalite değerlendirme sisteminin eğitim kurumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İki boyutta gerçekleştirilen araştırmanın

ilk boyutunda okullar; eğitim planlaması, iletişim ve öğretmenler için ödül ve destek sistemleri açısından, ikinci boyutta ise okul iklimi, öğrenme ve öğretme süreçleri ile toplumsal ilişkiler bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitim planlaması ve iletişim faktörlerine öğretmenlere yönelik ödül ve destek faktörlerinden daha fazla önem verildiği görülmüştür. Okulun planlama aşamasında net vizyonunun olması ve karar süreçlerine öğretmenleri dahil etmesinin okulu pedagojik olarak güçlendirdiğini ve daha etkili hale getirdiğini göstermektedir. Araştırmanın ikinci boyutunda elde edilen sonuçlara göre olumlu bir okul ikliminin öğretim kalitesine yönelik algının yükselmesine sebep olduğu, veliler tarafından okul müdürlerinin de bu durumu sağlamada birincil derecede sorumlu kişiler olarak algılandığı görülmüştür.

Lasater, Albiladi, Davis ve Bengston (2020) tarafından yapılan “Veri Kültürü Sürekliliği: Okul Veri Kültürlerinin İncelenmesi” adlı araştırmada okul iç karar alma sürecinde verileri etkin bir şekilde kullanmak için olumlu bir veri kültürü geliştirmenin önemi tartışılmaktadır. Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri ve okul yöneticileriyle yapılan derinlemesine bireysel görüşmeler yoluyla veri toplanan araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda olumlu bir veri kültürü yaratmada kilit faktörlerin güven, öğretmen temsili ve yönetici desteği olduğu görülmüştür. Yöneticileri tarafından güvenildiğini ve desteklendiğini hisseden öğretmenlerin, kararlarını bildirmek için verileri kullanma ve veri kullanımıyla ilgili bir aidiyet duygusu geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu ve okul geliştirme için verilerin etkin bir şekilde kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Veriye dayalı pozitif bir okul kültürü için okul içerisinde karşılıklı güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin okul içi alınan kararlara katılması gerektiği ve yöneticilerin öğretmenleri veri kullanımı konusunda desteklemeleri gerektiği belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Nicel ve nitel olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde, araştırma problemi doğrultusunda belirlenen araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi süreçlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Bu yöntemin kullanılmasındaki temel amaç; araştırma güvenilirliğini sağlamak ve araştırmada tercih edilen yöntemden kaynaklı eksikleri gidermektir. Nitekim karma araştırma yöntemleri, farklı yöntemlerle desteklenmiş güçlü delillere ulaşma olanağı sunması bakımından, yöntemsel zayıflıkları gidermekte, elde edilen sayısal ve sözel verilerle bulguları daha anlamlı hale getirmekte ve araştırmanın bir bütün olarak görülmesine olanak sağlamaktadır (Gültekin, Gürdoğan Bayır ve Yaşar, 2020).

Temel paradigması pragmatizm (Biesta, 2010) olan karma araştırma yöntemi araştırma konusuna ilişkin daha kapsayıcı ve derinlemesine bilgi sunar (Creswell ve Plano Clark, 2011). Karma araştırma yöntemlerinde temel amaç, nitel ve nicel verilerin birlikte karşılaştırılarak bütüncül bir şekilde sunmaktır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Karma araştırma yöntemlerinde nicel ve nitel yöntemlerin ağırlığına veya gerçekleştirilme sırasına göre farklı araştırma desenleri bulunmaktadır. Bu araştırmada da karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır.

Açıklayıcı sıralı desen birbirini takip eden iki araştırma dizisinden oluşur (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu araştırma dizilerinin ilki olan nicel boyutta, nicel veriler toplanarak çözümlenir, ikinci dizi olan nitel boyutta ise toplanan veriler nicel verilerin açıklanmasında kullanılır (Gültekin vd., 2020). Açıklayıcı sıralı desendeki nitel boyut, nicel araştırmada elde edilen dikkat çekici ve beklenmedik sonuçların, neden ve nasıl oluştuğuna dair daha derin ve anlamlı bir içgörü elde edilmesine olanak sağlar (Morgan, 2014). Bu araştırmanın nicel boyutunda, öğretmen ve okul yöneticilerine göre, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanım düzeylerini ve okulların etkililik düzeyini belirlemek amacıyla üç farklı ölçek uygulanmıştır. Ölçek uygulama

aşamasından sonra elde edilen veriler analiz edilerek okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları ile okulların etkililik düzeyleri belirlenmiş, elde edilen sonuçları açıklamak amacıyla da nitel boyuta geçilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, okul yöneticilerinin veri kullanım durumlarını etkileyen değişkenleri, hangi tür verileri kullandıklarını, veri kullanımına yönelik karşılaştıkları engelleri ve veri kullanım amaçlarını belirlemek amacıyla okul yöneticileriyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Nicel boyutta elde edilen ‘ne kadar?’ sorusuna yönelik veriler, nitel boyutta elde edilen ‘neden ve nasıl’ sorularıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bulgular bölümünde farklı başlıklarda sunulan veriler, sonuç ve tartışma bölümünde karşılaştırılarak bütüncül bir şekilde sunulmuştur.

3.1.2. Nicel Aşamanın Yöntemi

Nesnelci bir yaklaşım (Tuncer, 2020) olan nicel araştırmada amaç bilginin keşfedilmesi, ortaya çıkarılması ve bilgi sağlayacak parçaların analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Deneysel, ilişkisel ve tarama olmak üzere üçe ayrılan nicel araştırma desenlerinde (Creswell, 2017); neden-sonuç ilişkisi belirlenmek isteniyorsa deneysel, araştırma grubunun belli bir niteliği ortaya konulmak isteniyorsa tarama, değişkenler arası ilişkiler tespit edilmek isteniyorsa ilişkisel desen tercih edilmelidir (Tuncer, 2020). Bu araştırmada da okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanım düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye odaklanıldığından ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir.

İlişkisel (korelasyonel) desenler, iki veya daha fazla değişkenin arasında var olması muhtemel ilişkileri belirlemeye odaklı nicel araştırma desendir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Eğer yapılan araştırma değişkenler arası ilişkinin anlaşılmasına yönelikse *keşfedici korelasyonel araştırma*, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki değişimi açıklamaya yönelikse *yordayıcı korelasyonel araştırma* olarak nitelendirilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Araştırmanın nicel boyutunda ilk olarak okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanım düzeylerini belirlemek ve veri kullanım düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amaçlandığından keşfedici korelasyonel desen tercih edilmiştir. Ancak araştırmada okul yöneticilerinin veri kullanım düzeylerinin okul etkililiği üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırma probleminin de yer alması yordayıcı korelasyonel desenin de tercih edilmesine yol açmıştır. Özetle araştırmanın

nicel boyutu ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış, keşfedici ve yordayıcı korelasyonel desen birlikte kullanılmıştır.

3.1.2. Nitel Aşamanın Yöntemi

Sorunun farklı boyutlarını anlamak ve sorunla ilgili derinlemesine ve açıklayıcı bilgiler elde etmek amacıyla (Girgin ve Şahin, 2020) gerçekleştirilen nitel araştırmalarda, araştırmanın amacına göre belirlenebilecek birden fazla araştırma deseni bulunmaktadır. Bu araştırmada da okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının etkili okul bağlamında derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. İlk olarak nicel araştırma sonucu veriler analiz edilmiş, nicel araştırma sonucu elde edilen verilerden dikkat çekici değişkenler belirlenerek okul yöneticileriyle bu değişkenlerin derinlemesine araştırılması için görüşmeler yapılmıştır.

Fenomonoloji, kişilerin yaşantı ve deneyimleri sonucu geliştirdikleri algı ve anlamları ortaya çıkarmaya çalışan bir nitel araştırma desendir (Ersoy, 2019). Fenomenolojide amaç bireyin fenomenle ilgili yaşadığı deneyimi anlamaya çalışmaktır (Van Manen, 2016). Fenomenoloji, farkında olup da derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgu ve anlamlara odaklanarak (Gündoğdu ve Eken, 2020), onlardan teori ve modeller üretmeye olanak sağlayan bir araştırma desendir (Gray, 2014). Bu araştırmada okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları fenomen olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımına yönelik deneyimleri belirlenmiş, belirlenen deneyimler anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Fenomonolojik desenin betimleyici ve yorumlamacı olmak üzere iki farklı türü bulunmaktadır. Betimleyici fenomonoloji, bireylerin bildikleri şeyin ne olduğunu belirlemeyi amaçlarken, yorumlamacı fenomenoloji bireylerin bildiklerinin ötesindeki gizli anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar (Ersoy, 2019). Araştırmada okul yöneticilerinin hangi tür verileri kullandıkları betimleyici fenomenoloji, veri kullanımının avantaj ve dezavantajları, kullanım amaçları ve kullanıldığı yönetsel uygulamalar ile kullanıma dair öneriler ise yorumlamacı fenomenoloji kapsamında ele alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacı tarafından nicel verilerin analizi sonucu geliştirilen, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu fenomenolojik desen temelinde oluşturulmuş ve buna göre veri analizi yapılarak anlamlar elde edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş'ta resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılı verilerine göre Kahramanmaraş'ta görev yapan okul müdürü sayısı ilkokul düzeyinde 229, ortaokul düzeyinde 194, lise düzeyinde ise 136 olmak üzere toplam 559'dur. Öğretmen sayısı ise ilkokul düzeyinde 4891, ortaokul düzeyinde 6174, lise düzeyinde ise 5222 olmak üzere toplam 16.287'dir (MEB İstatistik, 2023). Nicel aşamanın örnekleme seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi evrendeki her bir ögenin farklı özelliklerinin dikkate alınmasıyla evrenin gruplara ayrılması daha sonra o grubun evrendeki oranına uygun örneklem oluşturulmasıdır (Korkmaz, 2020). Araştırmada evren okul kademelerine göre gruplandırılmıştır ve katılımcı sayıları buna göre belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Nicel Bölümündeki Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Değişkenler	Yöneticiler		Öğretmenler	
	n	%	n	%
Cinsiyet				
Kadın	20	14,0	127	41,6
Erkek	123	86,0	178	58,4
Öğrenim Durumu				
Yüksek Okul veya Lisans	95	66,4	235	77,0
Yüksek Lisans veya Doktora	48	33,6	70	23,0
Okul Kademesi				
İlkokul	49	34,3	106	34,8
Ortaokul	62	43,4	108	35,4
Lise	32	22,4	91	29,8
Yöneticilik Kıdemi				
0-5 Yıl	40	28,0	-	-
6-10 Yıl	48	33,6	-	-

11-19 Yıl	39	27,3	-	-
20 Yıl ve Üzeri	16	11,2	-	-
Toplam	143	100,0	305	100,0

Tablo 1’de yer alan verilere bakıldığında araştırmaya katılan toplam 143 yöneticinin 123’ü erkek (%86,0), 95’i yüksek okul veya lisans mezunu (%66,4), 62’si ortaokulda görev yapan (%43,4) ve 48’i de 6-10 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip (%33,6) yöneticiler olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan toplam 305 öğretmenin ise 178’i erkek (%58,4), 235’i yüksek okul veya lisans mezunu (%77,0) ve 108’i ortaokullarda (%35,4) görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklem sayısı power analizi yöntemiyle belirlenmiştir. “pwr” paketi (Champely, 2020) kullanılarak gerçekleştirilen analizde daha önce yapılmış benzer çalışma bulunmadığı için standart değerler parametre olarak girilmiş ve örneklem sayısı bu parametrelere göre belirlenmiştir. T testi için örneklem sayısının belirlenmesinde etki büyüklüğü Cohen (1992)’e göre orta düzeye denk gelen .50 olarak belirlenmiştir. 0.05’lik hata payı ve %95 güven aralığına göre araştırmaya katılacak öğretmen sayısının 102’si kadın, 110’u erkek olmak üzere en az 212 olması gerektiği görülmüştür. Bu durumda t testi için örneklem sayısının yeterli olduğu görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) için ise etki büyüklüğü Cohen (1992)’e göre orta düzeye denk gelen .25 olarak belirlenmiştir. 0.05’lik hata payı ve %95 güven aralığında 3 grupluk bir değişkende en az 255 katılımcının olması gerektiği görülmüştür. Buna göre ANOVA için de örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir. Yapılacak korelasyon analizlerinde ise etki büyüklüğü yine Cohen (1992)’e göre orta etki büyüklüğüne denk gelen .30 olarak belirlenmiştir. 0.05’lik hata payı ve %95 güven aralığında yapılacak bir analiz için minimum 134 katılımcının olması gerektiği belirlenmiştir. Buna göre örneklem sayısının korelasyon analizi için de yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılacak yönetici sayısının belirlenmesinde ise evrende yer alan yönetici sayısının az olmasından dolayı maksimum katılımcıya ulaşılmaya çalışılmış ve araştırma sonunda 143 yöneticiye ulaşılarak veri elde edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri ile belirlenen, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 13 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışmaya dahil edilen okul yöneticilerinin en az 1 yıldır mevcut okulda çalışıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunda cinsiyete göre 10 erkek, 3 kadın

yönetici; okul kademesine göre 4 ilkokul, 5 ortaokul ve 4 lise yöneticisi, eğitim durumlarına göre ise 8 lisans mezunu, 5 lisansüstü mezunu yönetici yer almıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma karma yöntem desenine göre yürütüldüğü için verilerin toplanmasında iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgi aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümünde amaç, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının etkili okul ile ilişkisinin belirlenmesidir. Bu nedenle nicel bölümde 3 farklı bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların betimsel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümünde okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarına ilişkin sorular ve üçüncü bölümünde ise katılımcıların görev yaptıkları okulların etkililiğini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Kişisel bilgiler bölümü: Veri toplama aracının bu bölümünde hem okul yöneticilerine hem de öğretmenlere cinsiyet, öğrenim durumu ve görev yaptıkları okul kademelerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Mesleki kıdemlerine yönelik soru ise sadece okul yöneticilerine yöneticilik kıdemi olarak yöneltilmiştir. Veri toplama aracının bu bölümünde yer alan sorular, hem okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımı hem de etkili okul değişkenleri açısından incelenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımı Ölçeği: Araştırmacı tarafından okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarını belirlemek amacıyla “Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımı Ölçeği (OYYSVKÖ)” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında madde havuzu oluşturmak amacıyla detaylı bir yerli ve yabancı alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yönetimde veri kullanımına ve yönetim süreçlerine ilişkin, farklı bağlamlarda geliştirilen ölçme araçları incelenmiş ve kültürel özellikler de göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından 80 sorunun yer aldığı madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu kavramsal çerçevede de belirtildiği üzere 7 farklı yönetim sürecini de kapsayacak şekilde 7 boyut altında oluşturulmuştur. Bu boyutlar; karar verme, planlama, örgütleme,

iletişim kurma, etkileme, eş gdmleme ve denetimdir. Uzman görüşüne sunulurken maddelerin hangi boyut altında yer aldığı da belirtilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinin ikinci aşamasında oluşturulan madde havuzu görüş alınmak üzere 1'i dil uzmanı, 1'i lme ve değerlendirme uzmanı ve 7'si ise eğitim yönetimi alan uzmanı olmak üzere toplam 9 uzmana gönderilmiştir. Dil uzmanı 3 maddenin çatı uyumsuzluğu nedeni ile değiştirilmesini istemiş ve buna yönelik gerekli değişiklikler yapılmıştır. lme değerlendirme alan uzmanı 80 maddenin 22'sine kısmen uygun 58'ine ise uygun olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Kısmen uygun değil yönünde görüş belirttiği maddelerde belirttiği üzere gerekli düzenlemeler yapılarak tekrar görüşü alınmış ve sonucunda havuzda yer alan tüm maddelerin lme değerlendirme açısından uygunluğu sağlanmıştır. Eğitim yönetimi alan uzmanlarından 5'i ölçek maddelerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. İlk etapta daha önce yönetimde veri kullanımına yönelik çalışmaları bulunan uzmanın görüşüne göre birbirine benzer anlam taşıdığı dşnlen 14 madde ölçekten çıkarılmış, iki farklı alan uzmanının görüşüne tekrar sunulmuştur. Bu uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda 10 farklı maddede anlam bütünlüğünü sağlamak amacıyla küçük düzeltmeler yapılmış ve nihai hali iki farklı alan uzmanına tekrar gönderilmiştir. Son iki alan uzmanının ölçeğin veri toplamaya uygun olduğu yönünde görüş belirtmesiyle birlikte pilot uygulamaya geçilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinin pilot uygulama aşamasında farklı branşlardan ve okul kademelerinden 10 ğretmen ile 5 okul yöneticisine ölçek yüz yüze uygulanmış ve ölçek maddelerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Süreçte lek maddeleri pilot uygulamaya katılan ğretmen ve okul yöneticileri ile tek tek incelenmiştir. 66 madde üzerine yapılan pilot uygulamanın sonucunda katılımcılardan maddelerin anlaşılabilirliğine ilişkin herhangi bir olumsuz dönüt alınmamıştır.

Pilot uygulama neticesinde oluşturulan 66 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için veri toplama sürecine geçilmiştir. Veri toplama sürecinde 267 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Bu leklerin 11'i kayıp veri oranının fazla olması ve tüm maddelere aynı cevapların verilmesi sebebiyle analizlere dahil edilmemiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla 256 katılımcının görüşleri üzerinden "lavaan" (Rosseel, 2012) ve "semPlot" (Epskamp, 2022) paketleri kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'da temel amaç, aralarında ilişki olduğu dşnlen çok sayıda değişkenin daha kolay yorumlanabilmesi için daha az sayıda temel boyuta indirgemek

veya özetlemektir (Doğan ve Başokçu, 2010). İstatistiksel işlemlerde ölçek maddelerine faktör analizi yapıp yapılamayacağını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinden ve Barlett testinden yararlanılmıştır. KMO değeri 0,975 ve Barlett testi $\alpha=0,000$ düzeyinde anlamlı bulunduğundan geliştirilen ölçeğe faktör analizi uygulamak için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu kabul edilmiştir (Kalaycı, 2005). Yapılan AFA sonucunda yük değerleri birbirine yakın olan planlama, örgütlenme ve denetim boyutlarından bir, iletişim ve etkileme boyutlarından üçer madde olmak üzere toplam 9 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 57 maddeye tekrar AFA yapılmış ve sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2’de yer alan bulgularda faktör yük değeri .40’ın altında olan değerlere yer verilmemiştir.



Tablo 2

OYYSVKÖ Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonları	Döndürme Sonrası Yük Değeri						
				Karar Verme	Planlama	Örgütlenme	İletişim Kurma	Etkileme	Eşgüdümleme	Denetim
Madde 1	,803	,737	,727	,753						
Madde 2	,729	,705	,695	,717						
Madde 3	,754	,758	,748	,686						
Madde 4	,743	,756	,746	,684						
Madde 5	,680	,760	,750	,594						
Madde 6	,670	,730	,720	,593						
Madde 7	,633	,651	,639	,605						
Madde 8	,679	,724	,714	,631						
Madde 9	,675	,732	,722	,608						
Madde 10	,681	,750	,739		,555					
Madde 11	,695	,752	,741	,402	,535					
Madde 12	,582	,702	,690		,528					
Madde 13	,730	,812	,803		,521					
Madde 14	,705	,744	,734		,643					
Madde 15	,620	,751	,740		,485					
Madde 16	,700	,804	,794		,515					
Madde 17	,748	,768	,757		,644					
Madde 18	,734	,803	,794		,584					
Madde 19	,738	,757	,746		,679					
Madde 20	,587	,646	,634		,622					
Madde 21	,744	,808	,800			,568				

Madde 22	,748	,757	,747		,554		
Madde 23	,712	,716	,705		,648		
Madde 24	,634	,718	,708		,550		
Madde 25	,600	,678	,666		,508		
Madde 26	,749	,784	,775		,571		
Madde 27	,750	,742	,732		,651		
Madde 28	,670	,759	,749		,519		
Madde 29	,711	,772	,763		,504		
Madde 30	,790	,761	,752			,651	
Madde 31	,842	,739	,729			,725	
Madde 32	,802	,769	,759			,664	
Madde 33	,656	,766	,756			,428	
Madde 34	,719	,734	,724			,594	
Madde 35	,726	,766	,755				,609
Madde 36	,710	,738	,727				,577
Madde 37	,818	,779	,768				,684
Madde 38	,783	,789	,779				,600
Madde 39	,744	,802	,793				,551
Madde 40	,733	,763	,752	,401			,580
Madde 41	,779	,787	,777	,406			,605
Madde 42	,699	,764	,754				,568
Madde 43	,730	,772	,762	,407			,534
Madde 44	,761	,803	,794				,559
Madde 45	,753	,797	,787				,546
Madde 46	,744	,763	,753				,592
Madde 47	,764	,725	,714	,454			,668

Madde 48	,759	,760	,750	,562	
Madde 49	,750	,765	,755		,657
Madde 50	,728	,785	,775		,642
Madde 51	,678	,776	,766		,577
Madde 52	,690	,780	,769		,589
Madde 53	,706	,804	,794		,567
Madde 54	,737	,772	,761		,646
Madde 55	,713	,781	,771		,623
Madde 56	,785	,771	,760		,723
Madde 57	,794	,832	,823		,621

Açıklanan Varyans

Toplam	: %72,1
Denetim	: %13,2
Karar Verme	: %12,9
Planlama	: %11,9
Örgütlenme	: %9,8
Etkileme	: %9,4
İletişim Kurma	: %7,7
Eşgüdümleme	: %7,2

Tablo 2’de yer alan bulgulara bakıldığında OYYSVKÖ’nün 7 faktörlü olduğu görülmektedir. 7 faktörün açıkladıkları toplam varyans %72,1’dir. 7 faktörün maddelerde açıkladıkları ortak varyans ise yaklaşık %58-84 arasında değişmektedir. Ölçeğin tüm maddelerinin döndürme sonrası faktör yük değerleri .428 ile .753 arasında yer almaktadır. Faktör yük değerleri işareti bakılmaksızın .600 üzeri ise yüksek, .300-.590 arası ise orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Buna göre ölçek maddelerinin faktör yüklerinin orta ve üzeri büyüklüğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach’ Alpha güvenirlik katsayısı ise .987 olarak hesaplanmıştır.

9 maddelik karar verme faktörünün altında yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .593 ile .753, madde toplam korelasyonları ise .639 ile .750 arasında değişmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim faaliyetlerinde aldıkları kararların ne düzeyde veriye dayalı olduğunu belirleyici soruların yer aldığı karar verme faktörüne ilişkin Cronbach’ Alpha güvenirlik katsayısı .941 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın %12,9’u karar verme faktörü tarafından açıklanmaktadır.

11 maddelik planlama faktörünün altında yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .485 ile .679, madde toplam korelasyonları ise .634 ile .803 arasında değişmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim faaliyetlerinde yaptıkları planlamaların ne düzeyde veriye dayalı olduğunu belirleyici soruların yer aldığı planlama faktörüne ilişkin Cronbach’ Alpha güvenirlik katsayısı .948 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın %11,9’u planlama faktörü tarafından açıklanmaktadır.

9 maddelik örgütlenme faktörünün altında yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .504 ile .651, madde toplam korelasyonları ise .666 ile .800 arasında değişmektedir. Okul yöneticilerinin okul içerisindeki öğretmen ve personeli örgütlenme faaliyetlerinde ne düzeyde veriye dayalı olduğunu belirleyici soruların yer aldığı örgütlenme faktörüne ilişkin Cronbach’ Alpha güvenirlik katsayısı .938 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın %9,8’i örgütlenme faktörü tarafından açıklanmaktadır.

5 maddelik iletişim kurma faktörünün altında yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .428 ile .725, madde toplam korelasyonları ise .724 ile .759 arasında değişmektedir. Okul yöneticilerinin okul içi iletişim kurma sürecinin ne düzeyde veriye dayalı olduğunu belirleyici soruların yer aldığı iletişim kurma faktörüne ilişkin Cronbach’

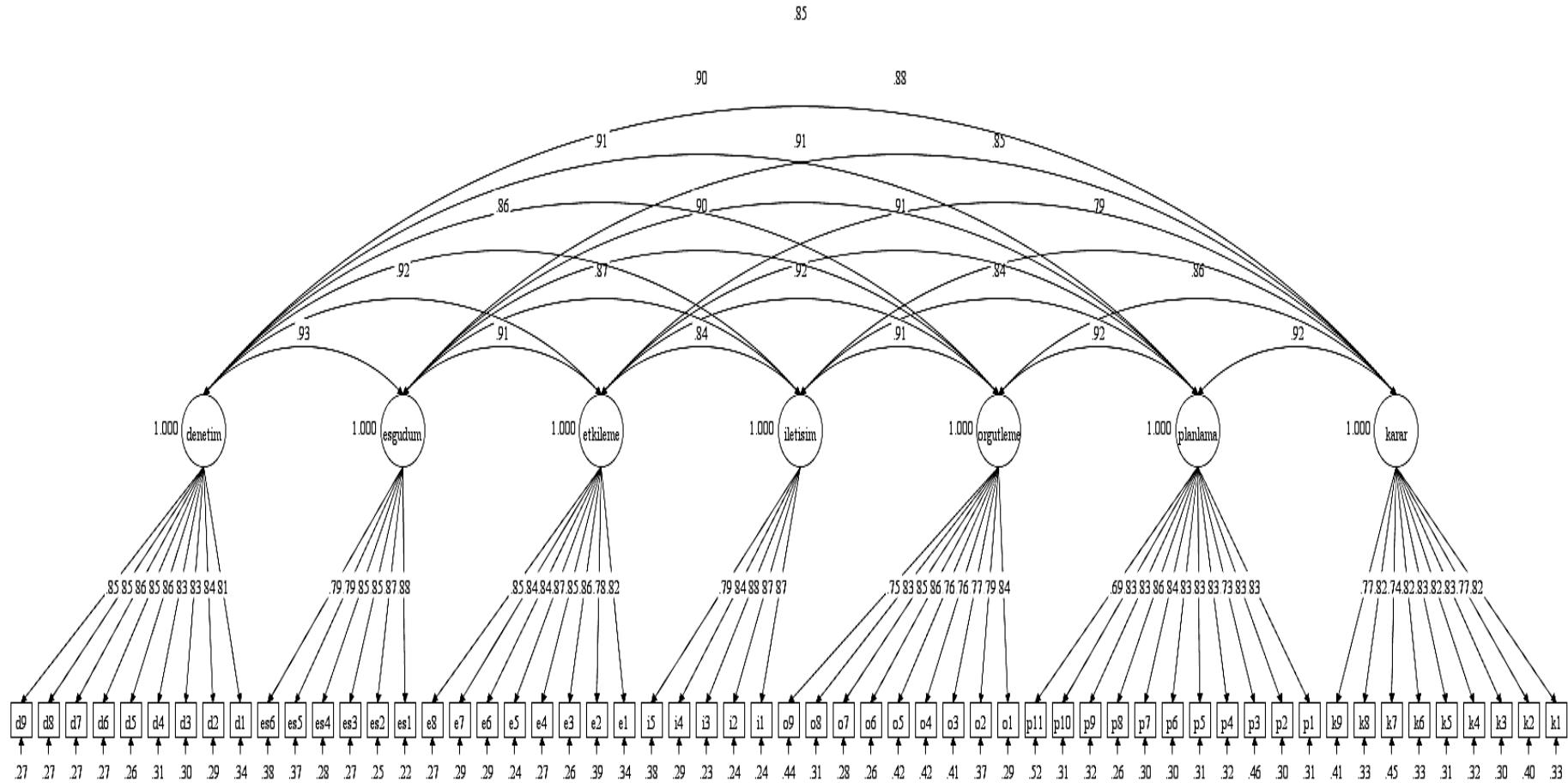
Alpha güvenilirlik katsayısı .924 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın %7,7'si iletişim kurma faktörü tarafından açıklanmaktadır.

8 maddelik etkileme faktörünün altında yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .551 ile .684, madde toplam korelasyonları ise .727 ile .793 arasında değişmektedir. Okul yöneticilerinin okul içi personeli etkileme sürecinin ne düzeyde veriye dayalı olduğunu belirleyici soruların yer aldığı etkileme faktörüne ilişkin Cronbach' Alpha güvenilirlik katsayısı .945 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın %9,4'ü etkileme faktörü tarafından açıklanmaktadır.

6 maddelik eşgüdümleme faktörünün altında yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .534 ile .668, madde toplam korelasyonları ise .714 ile .794 arasında değişmektedir. Okul yöneticilerinin okul içi iş birliği ve koordinasyon sürecinin ne düzeyde veriye dayalı olduğunu belirleyici soruların yer aldığı eşgüdümleme faktörüne ilişkin Cronbach' Alpha güvenilirlik katsayısı .932 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın %7,2'si eşgüdümleme faktörü tarafından açıklanmaktadır.

9 maddelik denetim faktörünün altında yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .567 ile .723, madde toplam korelasyonları ise .755 ile .823 arasında değişmektedir. Okul yöneticilerinin okul içi denetim faaliyetlerinin ne düzeyde veriye dayalı olduğunu belirleyici soruların yer aldığı denetim faktörüne ilişkin Cronbach' Alpha güvenilirlik katsayısı .953 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın %13,2'si denetim faktörü tarafından açıklanmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinden sonra ölçek yapısını doğrulamak amacıyla araştırmanın bulgularında da kullanılan 305 katılımcının olduğu veri seti üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin model Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. OYYSVKÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Tablo 3
OYYSVKÖ Doğrulatoryı Faktör Analizi Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
2904.551/1518=1.91	.055	.034	.923	.919

Ölçeğin model iyilik uyum indeks değerlerine bakıldığında; RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08'den küçük olduğu, CFI ve TLI değerlerinin 0.9'dan büyük olduğu, ki kare değerinin serbestlik derecesine oranının da 4'ün altında olduğu için modelin iyi ve kabul edilebilir bir model olduğu görülmektedir (Kline, 2011).

Ölçek Puanlaması

Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen OYYSVKÖ'nün nihai hali 7 faktör ve 57 maddeden oluşmuştur. Ölçek maddelerinin içeriğine bakıldığında tüm maddeler olumludur, dolayısıyla ters kodlanacak madde bulunmamaktadır. Maddelere verilecek cevaplardan “katılmıyorum” bir, “az katılıyorum” iki, “orta derecede katılıyorum” üç, “çoğunlukla katılıyorum” dört ve “tamamen katılıyorum” ise beş puanı temsil etmektedir. Ayrı ölçekler şeklinde de kullanılabilecek her faktör için değerlendirme yöntemi aşağıda yer almaktadır.

Karar verme: Karar verme faktöründen en yüksek 45 en düşük 9 puan alınabilir. Bu durumda karar verme boyutundan maksimum ortalamaya sahip olunması, okul yöneticisinin karar verme sürecinde okul verilerini kullandığının, toplantılarda veriler üzerinden değerlendirmeler yaparak kararlarını bu verilere göre aldığının, kararlarını desteklemek amacıyla çeşitli veri kaynaklarını kullandığının, mevcut veriler üzerinden çıkarımlar yapabildiğinin ve demokratik kararlar almak için verilerden faydalandığının göstergesidir.

Planlama: Planlama faktöründen en yüksek 55 en düşük 11 puan alınabilir. Planlama faktöründen maksimum ortalamaya sahip olunması, okul yöneticisinin geleceğe dönük okul hedeflerini veriye dayalı belirlediğinin, etkinlik planlamalarında öğretmen ve öğrenci verilerinin kullanıldığının, planlama sürecinde paydaş görüşlerini alarak bunları veri olarak kullandığının ve etkili ve verimli planlamalar için verilerden faydalandığının göstergesidir.

Örgütlenme: Örgütlenme faktöründen maksimum 45, minimum 9 puan alınabilir. Örgütlenme boyutundan maksimum ortalamaya sahip olunması okul yöneticisinin; okul içi insan ve madde kaynaklarını etkili bir şekilde gruplandırmak için performans

verilerinden faydalandığının, okul içi uyumsuzlukları önlemek ve iyi ilişkileri geliştirmek için kişisel verilerden faydalandığının göstergesidir.

İletişim Kurma: İletişim kurma faktöründen maksimum 25, minimum 5 puan alınabilir. İletişim kurma faktöründen maksimum ortalamaya sahip olunması okul yöneticisinin; okul içi iletişim engellerini ortadan kaldırmak, sıcak ve samimi bir okul iklimi oluşturmak ve okul içi iletişimin etkinliğini artırmak amacıyla personelin kişisel verilerinden faydalandığının göstergesidir.

Etkileme: Etkileme faktöründen en yüksek 40 en düşük 8 puan alınabilir. Etkileme faktöründen maksimum ortalamaya sahip bir okul yöneticisi; verilerden faydalanarak öğretmenleri ikna ve teşvik eden, sorunların çözümünde verilerden destek alan ve personelin kendini işine adanması için verilerin gücünden faydalanan yöneticidir.

Eşgüdümleme: Eşgüdümleme faktöründen en yüksek 30 en düşük 6 puan alınabilir. Eşgüdümleme faktöründen maksimum ortalamaya sahip olunması okul yöneticisinin; okul içi etkinlik ve faaliyetlerin koordinesinde personel verilerinden faydalandığının, okul içerisinde etkili bir yardımlaşma ve iş birliği oluşturacak verileri kullandığının ve okul içi etkili bir veri paylaşım havuzu oluşturduğunun göstergesidir.

Denetim: En yüksek 50 en düşük 10 puan alınabilen denetim faktöründen maksimum ortalamaya sahip olunması okul yöneticisinin; objektif bir denetim süreci için verileri kullandığının, daha etkili değerlendirme yapabilmek için uzman görüşlerini veri olarak kullandığının, veriye dayalı denetim raporları hazırladığının ve denetim sonrası geribildirimlerinin veriye dayalı olduğunun göstergesidir.

Etkili Okul Ölçeği: Araştırmada kullanılan “Etkili Okul Ölçeği” Hoy (2009) tarafından geliştirilmiş Yıldırım ve Ada (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlama çalışmasında tek faktör ve sekiz maddelik yapısı doğrulanan ölçeğin güvenirlik katsayısı ölçek uyarlama çalışmasında .86 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı; öğretmen verilerinde .90, yönetici verilerinde ise .89 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde verileri hangi amaçla, hangi yönetsel uygulamalarda, ne tür verileri kullandıklarını ve veri kullanımının etkili okula dair avantaj ve dezavantajları ile veri kullanımına dair önerilerini belirlemek

amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Formun geliştirilme sürecinde öncelikle yönetim süreçleri, okul yönetiminde veri kullanımı ve etkili okula dair literatür taraması yapılarak ilgili araştırmalar incelenmiştir. Bu doğrultuda 10 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuş madde havuzuna dair eğitim yönetimi alanından iki farklı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda 6 soruluk ön form oluşturulmuştur. Daha sonra pilot uygulama amaçlı farklı okul kademelerinde görev yapan iki okul yöneticisiyle görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği üzerine dönütler alınmıştır. Bu dönütler doğrultusunda muğlak ifadelerin bulunduğu iki soruda düzeltmeler yapılmış ve nihai form elde edilerek veri toplama sürecine geçilmiştir.

Nitel veri toplama sürecinin geçerliği kapsamında, çalışma grubu her kademedeki görev yapan okul yöneticilerini içerecek şekilde çeşitlendirilmiş, katılımcıların özellikleri açıklanmış, katılımcılara yöneltilen sorular ile elde edilen bulguların tutarlı olduğu eğitim yönetimi alanında farklı bir uzman tarafından incelenerek belirlenmiştir. İçerik analizi tekniğinde güvenilirlik düzeyinin kabul edilebilir bir seviyede olması çalışmanın niteliği açısından büyük önem arz etmektedir (Neuendorf, 2002). Bundan dolayı araştırmanın güvenilirliği kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiş ve verilerin bir kısmı doğrudan sunulmuştur.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler farklı yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde okul yöneticileriyle yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda toplanan kayıtlar deşifre edilerek metin haline getirilmiş, bu metinler veri olarak kullanılmıştır. Katılımcıları tanıttıcı bulguların yer aldığı birinci kısmın değerlendirilmesinde betimsel analiz, araştırma problemlerini oluşturan soruların yer aldığı ikinci kısmın değerlendirilmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniğinde veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1) Verilerin kodlanması, 2) Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3) Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nicel verilerin analizinde ise açık kaynak kodlu R programı kullanılmıştır. Nicel veri analizine başlamadan hangi testlerin yapılacağına dair varsayımları belirlemek amacıyla “moments” paketi (Komsta, 2022) kullanılarak dağılımın normalliğine

bakılmıştır. Her boyut için öğretmen ve yönetici verileri ayrı ayrı olmak üzere çarpıklık basıklık katsayıları incelenmiştir.

Tablo 4
Ölçek Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyut Adı	Yönetici Ölçeği		Öğretmen Ölçeği	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Karar Verme	-.679	-.486	-.691	-.294
Planlama	-.570	-.278	-.678	-.290
Örgütlenme	-.313	-.713	-.765	-.009
İletişim Kurma	-.634	.411	-.777	.007
Etkileme	-.601	-.075	-.869	.178
Eşgüdümleme	-.710	.210	-.902	.212
Denetim	-.799	.551	-.711	.245
OYYSVKÖ	-.522	-.266	-.743	-.171
Etkili Okul	-.703	.986	-.665	.351

Tablo 4’te yer alan bulgulara göre hem yönetici ölçeğinde hem de öğretmen ölçeğinde çarpıklık-basıklık katsayılarının ± 1 aralığında yer almaktadır. Buna bağlı olarak her bir boyut için normallik varsayımlarının karşılandığı söylenebilir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Bu nedenle yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırma verileri normal dağılım gösterdiği için araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin veri kullanımı ve okul etkililiğine yönelik algılarının cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre farklılıklarının belirlenmesinde T testi, görev yaptıkları okul kademesine göre farklılıkların belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), veri kullanımı ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson korelasyonu, veri kullanımının okul etkililiği üzerindeki etkisinin belirlenmesinde ise regresyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarını belirlemek ve veri kullanımlarının etkili okul ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda birinci alt problem “Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanma düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanma düzeyleri boyutlara göre Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanma Düzeyleri (n=305)

Ölçek	Alt Boyutlar	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Ss
OYYSVKÖ		57	1,33	5,00	3,76	0,85
	Karar Verme	9	1,11	5,00	3,82	0,87
	Planlama	11	1,09	5,00	3,79	0,87
	Örgütlenme	9	1,00	5,00	3,76	0,87
	İletişim Kurma	5	1,00	5,00	3,77	0,94
	Etkileme	8	1,00	5,00	3,73	0,95
	Eşgüdümleme	6	1,00	5,00	3,76	0,95
	Denetim	9	1,11	5,00	3,70	0,96

Tablo 5’te yer alan bulgulara bakıldığında öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının “Katılıyorum” düzeyine denk geldiği görülmektedir ($\bar{x}=3,76$). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri veriyi en fazla karar verme ($\bar{x}=3,82$) sürecinde kullanırken en az ise denetim ($\bar{x}=3,70$) sürecinde kullanmaktadırlar.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptıkları okul kademesi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanım düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanma Düzeyleri

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Karar Verme	Kadın	127	3,90	,87	.195	.659
	Erkek	178	3,76	,87		
Planlama	Kadın	127	3,86	,87	.158	.691
	Erkek	178	3,74	,87		
Örgütlenme	Kadın	127	3,82	,90	.571	.450
	Erkek	178	3,72	,85		
İletişim Kurma	Kadın	127	3,81	,99	.776	.379
	Erkek	178	3,74	,90		
Etkileme	Kadın	127	3,72	,97	1.012	.315
	Erkek	178	3,73	,93		
Eşgüdümleme	Kadın	127	3,80	,97	.101	.751
	Erkek	178	3,73	,93		
Denetim	Kadın	127	3,71	,97	.007	.931
	Erkek	178	3,69	,96		
OYYSVKÖ	Kadın	127	3,81	,86	.179	.673
	Erkek	178	3,73	,84		

Tablo 6’da yer alan bulgulara göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=.179$; $p>.05$). Alt boyutlarda da öğretmen görüşlerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımına ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Görev Yaptıkları Okul Kademesi Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımına İlişkin Görüşleri

Değişkenler	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Karar Verme	İlkokul	106	4,09	0,83	8.286	.000
	Ortaokul	108	3,70	0,96		
	Lise	91	3,65	0,73		
Planlama	İlkokul	106	4,08	0,82	9.674	.000
	Ortaokul	108	3,63	0,96		
	Lise	91	3,63	0,72		
Örgütlenme	İlkokul	106	4,02	0,79	7.377	.001
	Ortaokul	108	3,60	0,93		
	Lise	91	3,65	0,84		
İletişim Kurma	İlkokul	106	3,95	0,94	3.264	.040
	Ortaokul	108	3,70	0,95		
	Lise	91	3,63	0,91		
Etkileme	İlkokul	106	3,98	0,86	5.943	.003
	Ortaokul	108	3,56	1,08		
	Lise	91	3,63	0,81		
Eşgüdümleme	İlkokul	106	4,03	0,88	7.271	.001
	Ortaokul	108	3,56	1,03		
	Lise	91	3,67	0,85		
Denetim	İlkokul	106	4,03	0,87	10.266	.000
	Ortaokul	108	3,51	1,05		
	Lise	91	3,53	0,84		
OYYSVKÖ	İlkokul	106	4,03	0,79	8.759	.000
	Ortaokul	108	3,61	0,94		
	Lise	91	3,63	0,72		

Tablo 7’de yer alan bulgularda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımına ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul kademesine göre

istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir ($F=8.759$; $p<.05$). Yönetim süreçlerinin tamamında görülen bu farklılığın hangi kademeler arasında olduğunu belirlemek amacıyla “DescTools” (Singnorell, 2023) paketi kullanılarak yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Okul Kademesine Göre Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımı Öğretmen Görüşlerinin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Okul Kademesi (I)	Okul Kademesi (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Karar Verme	İlkokul	Ortaokul	0,394*	0,116	.004
		Lise	0,439*	0,122	.002
Planlama	İlkokul	Ortaokul	0,447*	0,116	.001
		Lise	0,447*	0,121	.001
Örgütlenme	İlkokul	Ortaokul	0,415*	0,117	.002
		Lise	0,367*	0,122	.012
İletişim Kurma	İlkokul	Ortaokul	0,249	0,128	.150
		Lise	0,318	0,133	.060
Etkileme	İlkokul	Ortaokul	0,414*	0,127	.006
		Lise	0,343*	0,133	.037
Eşgüdümleme	İlkokul	Ortaokul	0,465*	0,127	.001
		Lise	0,355*	0,132	.029
Denetim	İlkokul	Ortaokul	0,519*	0,128	.000
		Lise	0,496*	0,133	.001
OYYSVKÖ	İlkokul	Ortaokul	0,425*	0,113	.001
		Lise	0,405*	0,118	.003

Tablo 8’de yer alan Scheffe testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin veri kullanımına yönelik görüşlerinin iletişim kurma boyutu harici tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılık ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin lehine bir farklılıktır. Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri iletişim kurma harici tüm yönetim süreçlerinde ortaokul ve lise yöneticilerine göre veriyi daha fazla kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımına ilişkin görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanım Düzeyleri

Değişkenler	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Karar Verme	Yüksekokul veya Lisans	235	3,86	0,88	1.672	.197
	Yüksek Lisans veya Doktora	70	3,69	0,81		
Planlama	Yüksekokul veya Lisans	235	3,82	0,87	.416	.519
	Yüksek Lisans veya Doktora	70	3,69	0,85		
Örgütlenme	Yüksekokul veya Lisans	235	3,79	0,87	.035	.852
	Yüksek Lisans veya Doktora	70	3,67	0,88		
İletişim Kurma	Yüksekokul veya Lisans	235	3,78	0,93	.176	.676
	Yüksek Lisans veya Doktora	70	3,71	0,99		
Etkileme	Yüksekokul veya Lisans	235	3,75	0,96	.639	.425
	Yüksek Lisans veya Doktora	70	3,65	0,92		
Eşgüdümleme	Yüksekokul veya Lisans	235	3,80	0,92	1.797	.181
	Yüksek Lisans veya Doktora	70	3,60	1,02		
Denetim	Yüksekokul veya Lisans	235	3,73	0,95	.037	.847
	Yüksek Lisans veya Doktora	70	3,60	1,00		
OYYSVKÖ	Yüksekokul veya Lisans	235	3,79	0,85	.302	.583
	Yüksek Lisans veya Doktora	70	3,66	0,84		

Tablo 9’da yer alan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t=.302$; $p>.05$). Bu durum tüm alt boyutlar için geçerlidir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okulların etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilere göre öğretmenlerin okullarının etkililiğine ilişkin görüşleri Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Okulların Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=305)

Ölçek	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Ss
Etkili Okul	8	1,38	5,00	3,79	,73

Tablo 10’da yer alan bulgulara bakıldığında görev yaptıkları okulların etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyine denk geldiği görülmektedir ($\bar{x}=3,79$). Katılımcı görüşleri içerisinde en düşük ortalamaya sahip görüş “Hiç Katılmıyorum” ($\bar{x}=1,38$) aralığına denk gelirken en yüksek ortalamaya sahip görüş ise “Tamamen Katılıyorum” ($\bar{x}=5,00$) aralığına denk gelmektedir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okulların etkililik düzeyi, öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptıkları okul kademesi ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilere göre öğretmen görüşleri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Etkili Okul	Kadın	127	3,80	,78	.151	.880
	Erkek	178	3,79	,69		

Tablo 11’de yer alan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t=.151$; $p>.05$). Ölçekten elde edilen ortalama puanlara göre kadın ve erkek öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkeni açısından okulların etkililiğine ilişkin görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Değişkenler	Okul Kademesi	N	$\bar{x}$	SS	F	p
Etkili Okul	İlkokul	108	4,03	,66	9.149	.000
	Ortaokul	91	3,71	,79		
	Lise	305	3,62	,68		

Tablo 12’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri görev yaptıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=9.149$; $p<.05$). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13

Okul Kademesine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Okul Kademesi (I)	Okul Kademesi (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Etkili Okul	İlkokul	Ortaokul	0,315*	,097	.006
		Lise	0,409*	,101	.000

Tablo 13’te yer alan bulgulara bakıldığında ilkokul öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin hem ortaokul hem de lise öğretmenlerinin görüşlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre ilkokul öğretmenlerinin okullarını, ortaokul ve liselere göre daha etkili gördükleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul etkililiğine ilişkin görüşleri Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Değişkenler	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Etkili Okul	Yüksekokul veya Lisans	235	3,82	,72	.931	.353
	Yüksek Lisans veya Doktora	70	3,72	,77		

Tablo 14’te yer alan bulgulara göre öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri, öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=.931$; $p>.05$).

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları ile okul etkililiği arasındaki ilişki düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizine ilişkin sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki

Değişkenler	Karar Verme	Planlama	Örgütlenme	İletişim Kurma	Etkileme	Eşgüdümleme	Denetim	OYYSV KÖ	Etkili Okul
Karar Verme	1								
Planlama	.876*	1							
Örgütlenme	.808*	.871*	1						
İletişim Kurma	.742*	.795*	.849*	1					
Etkileme	.802*	.872*	.866*	.797*	1				
Eşgüdümleme	.831*	.864*	.845*	.819*	.856*	1			
Denetim	.818*	.868*	.867*	.819*	.884*	.884*	1		
OYYSV KÖ	.909*	.953*	.939*	.881*	.937*	.933*	.947*	1	
Etkili Okul	.666*	.665*	.684*	.619*	.680*	.650*	.723*	.723*	1

* $p<.01$

Tablo 15’te yer alan bulgulara bakıldığında öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları ile okul etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.723$; $p<.01$). Alt boyutlar düzeyinde bakıldığında okul etkililiği ile en yüksek ilişkinin örgütlenme boyutunda, en düşük ilişkinin ise iletişim kurma boyutunda olduğu görülmektedir.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları, etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapılan regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımları ile Okul Etkililiğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Sh	β	t	p
OYYSVKÖ	Sabit	,581	,178			
	Etkili Okul	,838	,046	.723	18.243	.000
R=.723 R ² =.523 F=332.807 P=.000						

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları okul etkililiğinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır. Tablo 16’da yer alan bulgulara göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımının 1 birim artırılması okul etkililiğini .84 birim artırmaktadır. Okul etkililiğinin yaklaşık %52’si okul yöneticisinin yönetim süreçlerinde veri kullanımı tarafından açıklanmaktadır.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Okul yöneticilerine göre yönetim süreçlerinde veri kullanımları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanım Düzeyleri (n=143)

Ölçek	Alt Boyutlar	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Ss
OYYSVKÖ		57	3,05	4,98	4,27	0,47
	Karar Verme	9	3,00	5,00	4,34	0,51
	Planlama	11	2,82	5,00	4,28	0,50
	Örgütlenme	9	3,11	5,00	4,27	0,48
	İletişim Kurma	5	2,60	5,00	4,28	0,52

Etkileme	8	2,50	5,00	4,26	0,55
Eşgüdümleme	6	2,50	5,00	4,24	0,55
Denetim	9	2,11	5,00	4,20	0,59

Tablo 17’de yer alan bulgulara bakıldığında okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanım düzeylerinin denetim süreci hariç “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk geldiği görülmektedir. Denetim süreci ise “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Okul yöneticilerinin veriyi en fazla kullandığı yönetim süreci karar verme süreci ($\bar{x}=4,38$) iken veriyi en az kullandıkları yönetim süreci ise denetim sürecidir ($\bar{x}=4,20$).

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları cinsiyet, yöneticilik kıdemi, öğrenim durumu ve görev yapmakta oldukları okul kademesi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanım Düzeyleri

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Karar Verme	Kadın	20	4,41	0,46	.586	.559
	Erkek	123	4,33	0,52		
Planlama	Kadın	20	4,41	0,39	1.191	.236
	Erkek	123	4,26	0,52		
Örgütlenme	Kadın	20	4,31	0,41	.432	.666
	Erkek	123	4,26	0,49		
İletişim Kurma	Kadın	20	4,31	0,44	.281	.779
	Erkek	123	4,27	0,53		
Etkileme	Kadın	20	4,36	0,37	1.275	.211
	Erkek	123	4,24	0,57		
Eşgüdümleme	Kadın	20	4,37	0,36	1.122	.264
	Erkek	123	4,22	0,57		

Denetim	Kadın	20	4,38	0,35	2.186	.035
	Erkek	123	4,18	0,61		
OYYSVKÖ	Kadın	20	4,37	0,33	1.041	.300
	Erkek	123	4,25	0,48		

Tablo 18’de yer alan bulgulara göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları denetim süreci haricinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Denetim sürecinde görülen anlamlı farklılık kadın yöneticilerin lehinedir. Kadın yöneticiler denetim sürecinde erkek yöneticilere göre daha fazla veri kullandıklarına yönelik görüş belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının yöneticilik kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANOVA testine ilişkin sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19
Yöneticilik Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanım Düzeyleri

Değişkenler	Yöneticilik Kıdemi	N	$\bar{x}$	SS	F	p
Karar Verme	0-5 yıl	40	4,28	0,52	3.903	.010
	6-10 yıl	48	4,53	0,38		
	11-19 yıl	39	4,27	0,53		
	20 yıl ve üzeri	16	4,13	0,65		
Planlama	0-5 yıl	40	4,30	0,51	2.111	.102
	6-10 yıl	48	4,37	0,42		
	11-19 yıl	39	4,28	0,48		
	20 yıl ve üzeri	16	4,01	0,69		
Örgütlenme	0-5 yıl	40	4,27	0,47	1.976	.120
	6-10 yıl	48	4,38	0,39		
	11-19 yıl	39	4,21	0,46		
	20 yıl ve üzeri	16	4,07	0,69		
İletişim Kurma	0-5 yıl	40	4,31	0,51	.953	.417
	6-10 yıl	48	4,32	0,44		
	11-19 yıl	39	4,29	0,48		
	20 yıl ve üzeri	16	4,08	0,78		

Etkileme	0-5 yıl	40	4,21	0,60	2.466	.065
	6-10 yıl	48	4,38	0,44		
	11-19 yıl	39	4,27	0,53		
	20 yıl ve üzeri	16	3,97	0,68		
Eşgüdümleme	0-5 yıl	40	4,27	0,54	4.100	.008
	6-10 yıl	48	4,34	0,47		
	11-19 yıl	39	4,25	0,49		
	20 yıl ve üzeri	16	3,81	0,74		
Denetim	0-5 yıl	40	4,21	0,55	4.077	.008
	6-10 yıl	48	4,33	0,48		
	11-19 yıl	39	4,23	0,61		
	20 yıl ve üzeri	16	3,76	0,76		
OYYSVKÖ	0-5 yıl	40	4,26	0,47	3.238	.024
	6-10 yıl	48	4,38	0,36		
	11-19 yıl	39	4,26	0,45		
	20 yıl ve üzeri	16	3,98	0,65		

Tablo 19’da yer alan bulgulara bakıldığında okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının yöneticilikte geçirdikleri süreye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=3.238$; $p<.05$). Yönetim süreçlerinin alt boyutları özelinde bakıldığında, karar verme ($F=3.903$; $p<.05$), eşgüdümleme ($F=4.100$; $p<.05$) ve denetim ($F=4.077$; $p<.05$) süreçlerinin de yöneticilik kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Diğer yönetim süreçlerinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Yöneticilik Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Okul Türü (I)	Okul Türü (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Karar Verme	6-10 yıl	0-5 yıl	,257	,106	.122
		11-19 yıl	,261	,106	.116
		20 yıl ve üzeri	,407*	,142	.048

Eşgüdümleme	20 yıl ve üzeri	0-5 yıl	-,458*	,157	.041
		6-10 yıl	-,531*	,153	.009
		11-19 yıl	-,439	,158	.056
Denetim	6-10 yıl	0-5 yıl	,118	,121	.815
		11-19 yıl	,093	,122	.902
		20 yıl ve üzeri	,569*	,164	.009
OYYSVKÖ	6-10 yıl	0-5 yıl	,122	,097	.664
		11-19 yıl	,125	,097	.650
		20 yıl ve üzeri	,407*	,131	.025

Tablo 20’de yer alan bulgulara bakıldığında karar verme sürecinde 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticilerinin veri kullanımlarının 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticilerinden istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Eşgüdümleme sürecinde 0-5 yıl ve 6-10 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerden daha fazla veri kullandıkları görülmektedir. Denetim süreci ve yönetim süreçlerinin tümü genel olarak ele alındığında ise karar verme sürecinde olduğu gibi 6-10 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerden daha fazla veri kullandıkları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanım düzeylerinin öğrenim durumuna göre analiz edildiği bulgular Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Öğrenim Durumlarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanım Düzeyleri

Değişkenler	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Karar Verme	Yüksekokul veya Lisans	95	4,29	0,53	-1.878	.063
	Yüksek Lisans veya Doktora	48	4,45	0,45		
Planlama	Yüksekokul veya Lisans	95	4,22	0,51	-2.088	.039
	Yüksek Lisans veya Doktora	48	4,41	0,47		
Örgütlenme	Yüksekokul veya Lisans	95	4,25	0,49	-.623	.534
	Yüksek Lisans veya Doktora	48	4,30	0,47		

İletişim Kurma	Yüksekokul veya Lisans	95	4,26	0,54	-.742	.459
	Yüksek Lisans veya Doktora	48	4,33	0,47		
Etkileme	Yüksekokul veya Lisans	95	4,25	0,56	-.200	.842
	Yüksek Lisans veya Doktora	48	4,27	0,53		
Eşgüdümleme	Yüksekokul veya Lisans	95	4,22	0,59	-.492	.623
	Yüksek Lisans veya Doktora	48	4,27	0,46		
Denetim	Yüksekokul veya Lisans	95	4,18	0,59	-.727	.468
	Yüksek Lisans veya Doktora	48	4,25	0,58		
OYYSVKÖ	Yüksekokul veya Lisans	95	4,24	0,48	-1.138	.257
	Yüksek Lisans veya Doktora	48	4,33	0,42		

Tablo 21’de yer alan bulgulara göre okul yöneticilerinin planlama sürecindeki veri kullanımları öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-2.088$; $p<.05$). Lisansüstü öğrenim görmüş okul yöneticilerinin planlama sürecindeki veri kullanım düzeyleri, lisansüstü öğrenim görmemiş yöneticilere göre daha yüksektir. Diğer yönetim süreçleri ve yönetim süreçlerinin genelinde okul yöneticilerinin veri kullanım düzeyleri öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul kademesine göre yönetim süreçlerinde veri kullanım düzeylerinin analiz edildiği bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanım Düzeyleri

Değişkenler	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Karar Verme	İlkokul	49	4,51	0,41	4.497	.013
	Ortaokul	62	4,22	0,59		
	Lise	32	4,33	0,44		

Planlama	İlkokul	49	4,41	0,41	3.243	.042
	Ortaokul	62	4,17	0,57		
	Lise	32	4,32	0,44		
Örgütlenme	İlkokul	49	4,37	0,44	2.395	.095
	Ortaokul	62	4,17	0,53		
	Lise	32	4,31	0,41		
İletişim Kurma	İlkokul	49	4,42	0,45	4.060	.019
	Ortaokul	62	4,15	0,60		
	Lise	32	4,32	0,39		
Etkileme	İlkokul	49	4,40	0,47	4.434	.014
	Ortaokul	62	4,10	0,62		
	Lise	32	4,33	0,46		
Eşgüdümleme	İlkokul	49	4,42	0,42	5.460	.005
	Ortaokul	62	4,08	0,64		
	Lise	32	4,27	0,45		
Denetim	İlkokul	49	4,41	0,44	7.178	.001
	Ortaokul	62	4,01	0,67		
	Lise	32	4,27	0,50		
OYYSVKÖ	İlkokul	49	4,42	0,36	5.634	.004
	Ortaokul	62	4,13	0,54		
	Lise	32	4,31	0,39		

Tablo 22’de yer alan bulgulara bakıldığında okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanım düzeylerinin örgütlenme süreci hariç tüm süreçlerde görev yapılan okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t=5.634$; $p<.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Okul Kademesi (I)	Okul Kademesi (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Karar Verme	İlkokul	Ortaokul	0,285*	0,095	.013
		Lise	0,172	0,113	.317

Planlama	İlkokul	Ortaokul	0,238*	0,095	.046
		Lise	0,090	0,113	.728
Örgütlenme	İlkokul	Ortaokul	0,193	0,091	.107
		Lise	0,060	0,108	.859
İletişim Kurma	İlkokul	Ortaokul	0,272*	0,097	.022
		Lise	0,102	0,115	.678
Etkileme	İlkokul	Ortaokul	0,291*	0,103	.020
		Lise	0,063	0,122	.874
Eşgüdümleme	İlkokul	Ortaokul	0,335*	0,102	.005
		Lise	0,153	0,121	.454
Denetim	İlkokul	Ortaokul	0,399*	0,108	.001
		Lise	0,137	0,128	.563
OYYSVKÖ	İlkokul	Ortaokul	0,285*	0,086	.005
		Lise	0,110	0,102	.566

Tablo 23’te yer alan bulgulara bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu süreçlerin tümünde ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin veri kullanım düzeylerinin ortaokul ve lise okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Okul yöneticilerine göre görev yapmakta oldukları okulun etkililiği ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Okul Etkililiğine Yönelik Yönetici Görüşleri (n=143)

Ölçek	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Ss
Etkili Okul	8	1,75	5,00	4,12	,57

Tablo 24’te yer alan bulgulara bakıldığında okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulun etkililiğine ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” ($\bar{x}=4,12$) düzeyine denk geldiği görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulun hizmet ve çıktıları ile öğretmenlerinden genel itibarıyla memnun oldukları söylenebilir.

4.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “Okul yöneticilerine göre görev yapmakta oldukları okulların etkililik düzeyi cinsiyet, yöneticilik kıdemi, öğrenim durumu ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul etkililiğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25

Okul Etkililiğine İlişkin Yönetici Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Etkili Okul	Kadın	20	4,29	,46	1.434	.154
	Erkek	123	4,09	,59		

Tablo 25’te yer alan bulgulara bakıldığında yöneticilerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t=1.434$; $p>.05$). Ölçekten elde edilen ortalama puanlara göre kadın ve erkek yöneticilerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin yöneticilik kıdemi değişkeni açısından okul etkililiğine ilişkin görüşleri Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin Yönetici Görüşleri

Değişkenler	Yöneticilik Kıdemi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Etkili Okul	0-5 yıl	40	4,05	,67	1.070	.364
	6-10 yıl	48	4,22	,50		
	11-19 yıl	39	4,13	,53		
	20 yıl ve üzeri	16	3,96	,60		

Tablo 26’da yer alan bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin yöneticilikte geçirdikleri süreye göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($F=1.070$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul etkililiğine ilişkin görüşleri Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27

Öğrenim Durumuna Göre Yöneticilerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Etkili Okul	Yüksekokul veya Lisans	95	4,11	,51	-.065	.948
	Yüksek Lisans veya Doktora	48	4,12	,68		

Tablo 27’de yer alan bulgulara göre yöneticilerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=-.065$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan yöneticilerin görev yaptıkları okul kademesi değişkeni açısından okulların etkililiğine ilişkin görüşleri Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Etkililiğine İlişkin Yönetici Görüşleri

Değişkenler	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Etkili Okul	İlkokul	49	4,24	,52	2.226	.112
	Ortaokul	62	4,01	,62		
	Lise	32	4,12	,52		

Tablo 28’de yer alan bulgulara göre yöneticilerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri görev yaptıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=2.226$; $p>.05$).

4.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi “Okul yöneticilerine göre, yönetim süreçlerinde veri kullanımı ile okul etkililiği arasındaki ilişki düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29

Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki

Değişkenler	Karar Verme	Planlama	Örgütlenme	İletişim Kurma	Etkileme	Eşgüdümleme	Denetim	OYYSV KÖ	Etkili Okul
Karar Verme	1								
Planlama	.832*	1							

Örgütlenme	.730*	.754*	1						
İletişim Kurma	.588*	.633*	.775*	1					
Etkileme	.700*	.712*	.794*	.734*	1				
Eşgüdümleme	.716*	.739*	.757*	.724*	.825*	1			
Denetim	.667*	.691*	.742*	.661*	.821*	.838*	1		
OYYSVKÖ	.863*	.885*	.898*	.804*	.905*	.903*	.888*	1	
Etkili Okul	.531*	.538*	.557*	.500*	.601*	.608*	.651*	.652*	1

*p<.01

Tablo 29’da yer alan bulgulara bakıldığında okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları ile okul etkililiği arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.652$; $p<.01$). Alt boyutlar düzeyinde bakıldığında okul etkililiği ile en yüksek ilişkinin denetim boyutunda, en düşük ilişkinin ise iletişim kurma boyutunda olduğu görülmektedir.

4.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi “Okul yöneticilerine göre yönetim süreçlerinde veri kullanımı, etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapılan regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımları ile Okul Etkililiğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Sh	β	t	p
OYYSVKÖ	Sabit	2.086	.216	.652	10.213	.000
	Etkili Okul	.530	.052			
R=.652		R ² =.425	F=104.303	P=.000		

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerinde veri kullanımı okul etkililiğinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır. Tablo 30’da yer alan bulgulara göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımının 1 birim artırılması okul etkililiğini .53 birim artırmaktadır. Okul etkililiğinin yaklaşık

%42'si okul yöneticisinin yönetim süreçlerinde veri kullanımı tarafından açıklanmaktadır.

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel problemlerinden ilki okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda katılımcı okul yöneticilerine “Yönetim süreçlerinde veriden faydalanmanın size göre avantajları ve dezavantajları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31
Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımına Yönelik Kategori ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımı	Avantajları	Eksikliklerin tespit edilmesi	8
		Ön bilgi oluşturma	6
		Verimliliğe katkı sağlama	4
		Süreç değerlendirme imkânı sağlama	4
		Objektif değerlendirme imkânı sunması	3
		Güven ve memnuniyeti artırması	3
		Zaman tasarrufu	3
		Emek tasarrufu	2
		Bilimsel sonuç sunması	2
		İletişim kolaylığı	1
		Kurumsal hafıza oluşturma	1
		Belirsizlikleri ortadan kaldırması	1
		Karşılaştırmaya imkân sağlama	1
		İkna edici nitelik taşıması	1
		Şeffaflığa katkı sağlama	1
	Toplam		41
	Dezavantajları	Uzmanlık gerektirmesi	5
		Güvenilirlik	4
		Bağlamsal değerlendirmeyi kısıtlaması	2
		Tecrübeyi kısıtlaması	2
		Amaca uygun kullanılmaması	1

Okul yöneticilerine göre yönetim süreçlerinde veri kullanımının en fazla tekrar eden avantajı eksikliklerin tespit edilmesine yardımcı olmasıdır. Okul yöneticisi OM4 bu durumu “*Avantajları arasında planlama sürecinde planları verilere göre yaptığımızda hem belirsizlikleri ortadan kaldırıyoruz hem de planın sorunsuz bir şekilde yürümesini sağlıyoruz. Eksikleri daha net görmemizi ve hataları tespit edebilmemizi sağlıyor veri...*” şeklinde ifade ederken OM9 ise “*En başta eksiklikleri görüyoruz verilerde. Eksiklikleri görmemiz onların tamamlanması anlamında kararlar almamızı sağlıyor. Bir nevi sağlıkta yapılan tahliller gibi bu veriler bize. Eksikliği tespit etmeden, teşhisi koymadan onun tedavisini yapmak ne kadar imkansızsa, eğitimdeki verilerde sağlıktaki tahliller kadar önemli...*” şeklinde ifade etmiştir. Avantajlarından en fazla tekrar eden ikinci kod ise ön bilgi oluşturmalarıdır. Okul yöneticileri verinin hem karar almada hem de planlamada kendilerine ön bilgi sunduğunu, bu durumun da ilerde yaşanabilecek sorunları önlediğini belirtmişlerdir. OM10 “*Öncelikle eğitimle başlayalım. 9. Sınıflar başladıklarında benim ilk ilgilendiğim şeyleri diploma notuyla geldilerse kaç puanla geldiler, LGS puanıyla geldilerse kaç puanla geldiler. Bu verileri masamın üzerinde 3-4 ay tutarım. Sonra kendi öğretmenlerimden ders bazında bir ön test yapmalarını isterim. Bir de bu testi yıl sonunda yapmalarını isterim. Çocukların durumuna göre biz ne kadar değiştirebildik ona bir bakarım...*” şeklindeki söylemiyle verilerin ön bilgi sağlamadaki önemini ve sürecin değerlendirilmesindeki katkısını vurgulamıştır.

Okul yöneticilerine göre yönetim süreçlerinde veri kullanımının en fazla tekrar eden dezavantajı uzmanlık gerektirmesidir. Bu durumu araştırmaya katılan okul yöneticilerinden OM11 “*...Dezavantaj noktasında da doğru kişiler ya da uzman kişiler kullanmadığı zaman veriler sizi yanıltmaya götürebilir. Bunu düzeltmesi daha zordur bence. O yüzden bir okul müdürü doğru amaç için doğru şekilde veriyi kullanırsa fayda sağlar.*” şeklinde ifade ederken, OM4 “*...Dezavantaj olarak veriyi yanlış yorumlarsan verinin sana anlatmak istediğini tam olarak anlayamazsan kardan çok zararını görürsün. Yani uzmanlık gerektiren bir iş her yöneticinin yapabileceğini düşünmüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Dezavantajlarından en fazla tekrar eden ikinci kod ise güvenilirlik kodudur. Okul yöneticileri yönetim süreçlerinde güvenilir verinin kullanılmamasının dezavantaj oluşturacağını belirtmişlerdir. OM12 “*...Dezavantaj olarak da veriye güvenip güvenemeyeceğini iyi ölçmelisin. Veriyi sen topladıysan sorun yok zaten ama başkalarının verilerine bakıyorsun doğruluğu noktasında hep bir şüphe olmalı içinde.*”

Yoksa her veriye olduğu gibi bakıp doğruluğunu araştırmadan inanırsak sıkıntı olabilir.” ifadesi ile güvenilir veriyi kullanmanın önemini vurgulamıştır.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel problemlerinden ikincisi okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde hangi tür verileri kullandıklarının belirlenmesidir. Bu doğrultuda okul yöneticilerine “Yönetim süreçleri özelinde düşündüğünüzde hangi yönetim sürecinde ne tür verileri kullanırsınız?” sorusu yöneltmiştir. Elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32

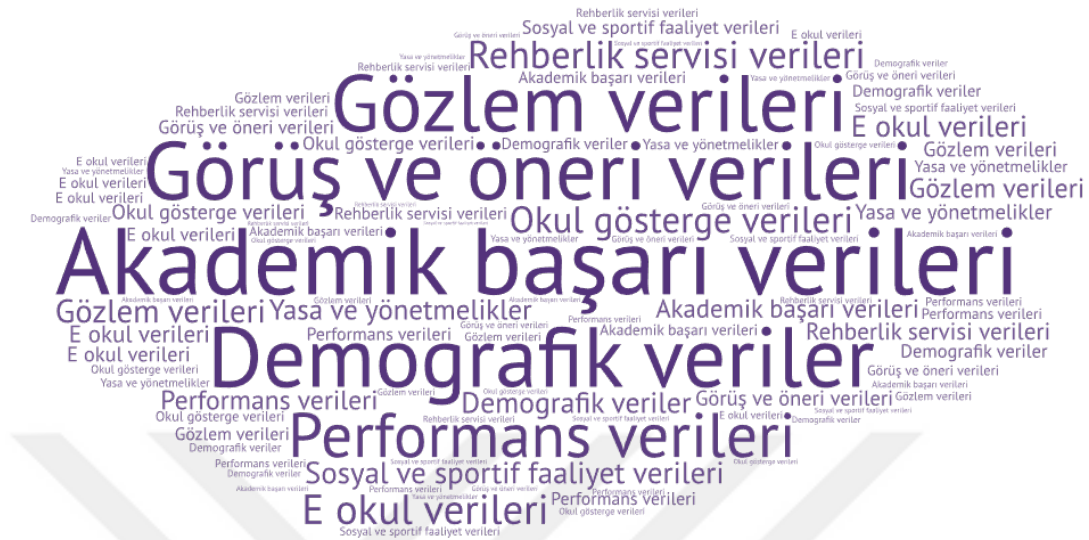
Yönetim Süreçlerinde Kullanılan Veri Türlerine Yönelik Kategori ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Yönetim Süreçlerinde Kullanılan Veriler	Karar Verme	Akademik başarı verileri	7
		Görüş ve öneri verileri	6
		Sosyal ve sportif faaliyet verileri	2
		Demografik veriler	2
		Rehberlik servisi verileri	2
		Gözlem verileri	2
		Yasa ve yönetmelikler	1
		E okul verileri	1
		Okul gösterge verileri	1
	Toplam		24
	Planlama	Görüş ve öneri verileri	6
		Akademik başarı verileri	6
		Demografik veriler	4
		Gözlem verileri	3
		Rehberlik servisi verileri	2
		Sosyal ve sportif faaliyet verileri	2
		Yasa ve yönetmelikler	1
		E okul verileri	1
	Toplam		25
	Örgütlenme	Akademik başarı verileri	6

	Görüş ve öneri verileri	5
	Demografik veriler	3
	Gözlem verileri	2
	Sosyal ve sportif faaliyet verileri	2
	Performans verileri	2
	Yasa ve yönetmelikler	1
	E okul verileri	1
	Rehberlik servisi verileri	1
Toplam		23
	Akademik başarı verileri	5
	Görüş ve öneri verileri	5
	E okul verileri	2
	Demografik veriler	2
İletişim Kurma	Okul gösterge verileri	2
	Yasa ve yönetmelikler	1
	Sosyal ve sportif faaliyet verileri	1
	Gözlem verileri	1
	Rehberlik servisi verileri	1
Toplam		20
	Akademik başarı verileri	6
	Okul gösterge verileri	5
	Gözlem verileri	2
	Görüş ve öneri verileri	2
Etkileme	Yasa ve yönetmelikler	1
	Sosyal ve sportif faaliyet verileri	1
	E okul verileri	1
	Rehberlik servisi verileri	1
Toplam		19
Eşgüdümleme	Demografik veriler	6
	Akademik başarı verileri	5

	Görüş ve öneri verileri	5
	Gözlem verileri	3
	Performans verileri	2
	Yasa ve yönetmelikler	1
	Sosyal ve sportif faaliyet verileri	1
	E okul verileri	1
	Rehberlik servisi verileri	1
Toplam		25
	Performans verileri	8
	Akademik başarı verileri	5
	Görüş ve öneri verileri	3
	Gözlem verileri	2
Denetim	Yasa ve yönetmelikler	1
	Sosyal ve sportif faaliyet verileri	1
	Okul gösterge verileri	1
	E okul verileri	1
	Rehberlik servisi verileri	1
Toplam		23

Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde kullandıkları verileri belirlemek amacıyla elde edilen verilerin analizinde her bir yönetim süreci kategori olarak belirlenmiştir. Kategori olarak belirlenen her yönetim sürecinin altında kullanılan verilere göre kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodların veri türlerine göre toplamaları alınarak yönetim süreçlerinin genelinde en fazla kullanılan veri türlerine ilişkin oluşturulan kelime bulutu Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Yönetim Süreçlerinde Kullanılan Veri Türleri

Şekil 11’de yer alan bulgulara göre yönetim süreçlerinin tamamında en fazla kullanılan veri türü akademik başarı verileridir. Onu sırasıyla görüş ve öneri verileri, demografik veriler, gözlem verileri, performans verileri, sosyal ve sportif faaliyet verileri, rehberlik servisi verileri, okul gösterge verileri, E-okul verileri ile yasa ve yönetmelikler takip etmektedir.

Okul yöneticilerinin karar verme sürecinde kullandıkları veri türlerinden en fazla tekrar eden veri türü akademik başarı verileridir. Bunun yanında görüş ve öneri verilerinin de diğer yönetim süreçleriyle kıyaslandığında en fazla tekrar ettiği süreçlerden birisinin karar verme süreci olduğu görülmektedir. Bu durumu OM9 “Bizim en çok kullandığımız veri sonuç verileridir. Deneme sınavı sonuçları, yazılı sınav sonuçları, performans sonuçları, hocalarımızın birebir yaptıkları anket sonuçları, rehberlik merkezimizin yaptığı durum değerlendirme testlerinin sonuçları. Biz okulda en fazla akademik başarı verileri ve rehberlik servisinin yaptığı öğrenciyi tanımaya yönelik anket ya da envanter verilerini kullanıyoruz. Bu verilerle alakalı mutlaka aylık toplantılar yaparız. İlgili öğretmenler ve rehber öğretmenlerimizle birlikte. Yaptığımız birçok işi de buna göre yaparız...” şeklinde ifade ederken OM12 ise “Karar verme sürecinde önceden elde edilmiş verileri kullanırım. Öğrenci bilgileri, öğretmen bilgileri, veli bilgileri gibi. Geçmiş yıllarda neler yapılmış onlara bakarım, öğretmenlerime ya da müdür

yardımcılarına sorarım. İşin içinden çıkamadığım zamanlarda amirlerime danışırım...” şeklinde ifade etmiştir.

Planlama sürecinde ise en fazla tekrar eden kodlar görüş ve öneri verileri ile akademik başarı verileridir. Bu kodları sırasıyla demografik veriler, gözlem verileri, rehberlik servisi verileri ile sosyal ve sportif faaliyet verileri takip etmiştir. Yasa ve yönetmelikler ile E-okul verileri ise planlama sürecinde birer defa tekrar eden kodlardır. Planlama sürecinde kullanılan veri türlerinden yasa ve yönetmelikleri OM1 *“Bizim yapacağımız işlerde ve alacağımız kararlarda yönetmelikler sınırlıyor. Onlar doğrultusunda yapıyoruz birçok şeyimizi. Örneğin öğretmenler bile yıllık plan yapacak olduklarında prosedüre ya da öğretim programına göre yapmak zorunda. Özellikle ben bu süreçlerde yönetmelik ve prosedürlere göre işlerimi yürütürüm. Bana çizilen sınırlar doğrultusunda da hangi veriyi kullanabileceksen o veriyi kullanırım onun dışına çıkmam çoğunlukla. Aslında yasa ve yönetmelikler benim için birer veridir...”* cümleleri ile ifade etmiştir. E-okul verileri ile ilgili de OM5 *“Ben öncelikle işime yarayacak verileri kullanmayı tercih ederim. Burada işime yarayacakta kastım o işi yapmama fayda sağlayacak işin daha kaliteli yapılmasını sağlayacak veridir. Her işimde bunu gözettiğim de genel olarak okulumu hedeflerine ulaştıracak verileri kullandığımı söyleyebilirim. İkincisi güvendiğim veriyi kullanmayı yeğlerim. Zaten güvenilir olmayan verileri kullanırsak tabiri caizse kaş yapayım derken göz çıkarmış oluruz. Bu yüzden doğruluğunu teyit edebileceğim güvenilir her türlü veriden faydalanmaya çalışırım. Üçüncüsü de bana veya okulumu yüksek maliyet yaratmayacak verileri kullanmayı tercih ederim. Hem beni çok uğraştırmayarak emek maliyeti yaratmayan hem de ekonomik olarak okulu yıpratmayacak para maliyeti yaratmayan veriler öncelikli tercihimdir. Bu saydığım üç özelliğe en uygun veriler e okul verileri olduğu için en sık kullandığım veriler de e okul verileridir. Saydığınız tüm süreçlerde e okul verilerinden bir şekilde faydalanmışımdır ve faydalanmaya da devam ediyordum. Bu yüzden oradaki verileri elimden geldiğince güncel tutmaya gayret ederim...”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Örgütlenme sürecinde en fazla tekrar eden kod akademik başarı verileri kodu iken onu sırasıyla görüş ve öneri verileri ile demografik veriler izlemektedir. Örgütlenme sürecinde en az tekrar eden kodlar; yasa ve yönetmelikler, E-okul verileri ve rehberlik servisi verileridir. Örgütlenme sürecinde kullanılan verileri OM2 *“Ben veriyi genel anlamda okulu geliştirmek için kullanırım. Aslında saydığınız tüm süreçlerde öğrencilerin akademik, sosyal ve sportif verilerini kullanırım. Tabi bunları öğrenciyi*

ilgilendiren bir iş ya da proje yaparken kullanırım. Öğretmeni ilgilendiren bir iş ya da projede de öğretmenin yeterlilikleri, becerileri, ders anlatışı, öğrenciyle iletişimi gibi verileri kullanırım...” şeklinde ifade ederken, OM4 “...Örgütlemeye hem görüşleri hem branş bilgilerini hem de kişiliklerini veri olarak kullanırım. Çünkü görev dağılımında benim için en önemli kriterler bunlardır. Verilen görevi layıkıyla yerine getirip getiremeyeceğini bunlar gösterir...” şeklinde ifade etmiştir.

İletişim kurma sürecinde en fazla tekrar eden kodlar akademik başarı verileri ile görüş ve öneri verileridir. İletişim kurma sürecinde; yasa ve yönetmelikler, sosyal ve sportif faaliyet verileri, gözlem verileri ve rehberlik servisi verileri birer defa ile en az tekrar eden kodlardır. OM7 iletişim kurma sürecinde kullanılan verilerle ilgili “*Karar verme, planlama ve iletişim kurma basamaklarında daha aktif veri kullanımı yapmaktayım...iletişim kurmada ise öğretmenin kişiliği nerde nasıl davranmam nasıl iletişime geçmem konusunda bana yardımcı oluyor.*” şeklinde görüş belirtirken Meslek Lisesinde görev yapan OM10 ise “*...İletişim süreci kurma ve etkileme süreçlerinde de özellikle müşterileri ikna etmek amacıyla verilerden faydalıyoruz. Çünkü ikna edemediğimiz hiçbir müşteriyi işletmeye çekemeyiz. Bunları ikna etmek için de verilerden faydalıyoruz. Müşteriyle iletişime geçtiğiniz anda ilk yargıyı oluşturmada veriler bizim için çok önemlidir. İletişimle ilk yargıyı oluşturup deneyimlemeye başladığı süreç içerisinde elde ettiğimiz verilerle de onun tekrar işletmeyi tercih etmesini sağlamaya çalışırız. Hatta biz 9. Sınıf öğrencilerini okula alırken bile iletişimden ve bu süreçteki verilerden faydalanırız. Öğrenciyi okula çekebilmek için. Örneğin sosyal medyayı bu yönde çok aktif kullanırız. Orada verilerden bahsederiz. Grupları da bu yönde aktif olarak kullanırız...*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Etkileme sürecinde en fazla tekrar eden kod akademik başarı verileridir. Onu sırasıyla okul gösterge verileri, gözlem verileri ve görüş ve öneri verileri izlemektedir. Etkileme sürecinde kullandıkları verilere ilişkin görüş bildiren okul müdürlerinden OM11 görüşlerini “*...Etkilemede ben şeffaf yönetimi benimseyen bir yöneticiyim. Benim okulumla ilgili şeyleri isteyen herkes çok rahat öğrenebilir. Müdür yardımcılara da bu konuda net konuştum. Kimseden hiçbir veri gizlenmeyecek diye. E böyle olunca öğretmeni de öğrenciyi de veliyi de etkileyebiliyorsunuz bence...*” şeklinde ifade ederken OM8 ise etkileme süreci ile ilgili görüşlerini “*...Şube dağıtımları ve değişikliklerinde de öğretmen taleplerini ve bizim topladığımız verileri kullanıyoruz. Mesela 5-A’yı matematik öğretmenine verdik. Bunu veri ve gözlemlerle takip ediyoruz. Öğretmen*

memnunsu o sınıftan ve sınıfta o öğretmende gelişim gösteriyorsa 8'e kadar o öğretmenle devam ediyor. Ama sınıfın gelişiminde aksama varsa bize göre veya öğretmenin sınıfla ilgili şikayetleri varsa burada değişikliklere gidiyoruz. İdarenin inisiyatifıyla değişikliğe gittiğimizde öğretmenleri ikna ederek değiştiriyoruz. İkna ederken de verilerden faydalaniyoruz..." şeklinde ifade etmiştir.

Eşgüdümleme sürecinde en fazla tekrar eden kod demografik veriler kodu iken onu sırasıyla akademik başarı verileri, görüş ve öneri verileri, gözlem verileri ve performans verileri takip etmektedir. Eşgüdümleme sürecinde demografik verileri kullandığı yönünde görüş belirten OM13 bu görüşünü "...Eşgüdümlemede de uyuma bakarım. Birbiriyle iyi geçinen kişileri aynı görevde buluşturmaya çalışırım elimden geldiğince..." şeklinde, OM12 ise "...Eşgüdümleme sürecinde diyelim ki sınıflar arası bir etkinlik düzenleyeceğim hangi sınıflar birbiri ile anlaşabilir, hangi öğretmenler sorun çıkmasını önleyebilir sınıf ve öğretmenlerle ilgili bilgilerimle bunu değerlendirir ona göre yaparım planlamayı..." şeklinde ifade etmiştir.

Denetim sürecinde en fazla tekrar eden kod performans verileri kodudur. En az tekrar eden kodlar ise yasa ve yönetmelikler, sosyal ve sportif faaliyet verileri, okul gösterge verileri, E-okul verileri ve rehberlik servisi verileridir. Denetim sürecinde kullandıkları verilerle ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden OM2 bu görüşlerini "...Biz akademik başarıya önem veren bir okuluz bizi de bu yüzden tercih ederler zaten. Burada hem veliyi hem öğretmeni hem de öğrenciyi ilgilendirir ölçme değerlendirme verileri. Öğretmenin çalışma yöntemleri de benim için önemli bir göstergedir. Mesela bir fen öğretmeni her ders çocukları laboratuvara götürüyor diğeri daha çocuklara laboratuvar yüzü göstermemiş değerlendirme de bunlara mutlaka dikkat ederim." şeklinde ifade ederken OM4 ise "...denetim sürecinde ise öğrencilerle öğretmenin diyalogu nasıl, öğrencilerin başarıları nasıl, öğretmen kendini geliştiriyor mu bunlara bakarım." şeklinde ifade etmiştir.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel problemlerinden üçüncüsü okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde verileri hangi amaçla kullandıklarının belirlenmesidir. Bu doğrultuda okul yöneticilerine "Her bir yönetim süreci için verileri hangi amaçla kullandığınızı açıkla mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33

Yönetim Süreçlerinde Verilerin Kullanım Amacına Yönelik Kategori ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımının Amaçları	Karar Verme	Öğrenci gelişimi	4
		Doğru karar verme	4
		Eksikliklerin tespiti	2
		Toplam	10
	Planlama	Öğrenci gelişimi	4
		Maksimum verimlilik	4
		Akademik başarının artırılması	3
		Eksikliklerin tespiti	2
		Okulu hedeflerine ulaştırma	2
	Toplam		15
	Örgütlenme	Maksimum verimlilik	7
		Zaman ve emek tasarrufu	2
		Paydaş memnuniyeti	1
		Okulu hedeflerine ulaştırma	1
		Proaktif yaklaşım	1
	Toplam		12
	İletişim Kurma	Haberdar etme	2
		Öğrenci gelişimi	1
	Toplam		3
	Etkileme	İkna etme	5
		Paydaş memnuniyeti	3
		Güven oluşturma	2
	Toplam		10
	Eşgüdümleme	Proje ve çalışmaların koordinesi	2
		Sürdürülebilirliği sağlama	1
		Maksimum verimlilik	1
		Paydaş memnuniyeti	1
		Zaman ve emek tasarrufu	1

koordinesi, proaktif yaklaşım ve sürdürülebilirliği sağlama amaçlarının takip ettiği görülmektedir.

Okul yöneticileri karar verme sürecinde veriyi kullanım amaçlarını öğrenci gelişimi, doğru karar verme ve eksikliklerin tespiti olarak açıklamışlardır. Öğrenciyi temele alan bir yaklaşım sergilediklerini ifade eden OM1 karar verme sürecinde veri kullanma amaçlarını *“Burada amacımız öğrenciye faydalı olmaktır. Birinci amacımız o bizim. Öğrencinin üniversite kazanması, başarı elde etmesi bizim öncelikli hedefimizdir. Bunun için de öğretmeni, hizmetliyi vs. kullanıyoruz tabi...”* şeklinde ifade etmiştir. Karar verme sürecinde veriyi doğru kararlar verebilmek amacıyla kullandığını ifade eden OM4 ise bu görüşünü *“Karar vermede veriyi en doğru kararı en faydalı kararı verebilmek için kullanırım. Özellikle herkesi memnun edebileceğim kararlar benim için önemlidir ama bunu yüzde yüz sağlayabilmek her zaman mümkün değil...”* şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri planlama sürecinde veri kullanım amaçlarını sırasıyla öğrenci gelişimi, maksimum verimlilik, akademik başarının artırılması, eksikliklerin tespiti ve okulu hedeflerine ulaştırma olarak ifade etmişlerdir. Planlama sürecinde veriyi maksimum verimlilik amacıyla kullandığını ifade eden OM5 bu görüşünü *“...Planlamada mesela görev dağılımı yapacağım burada öğretmenlerin çalışkanlıkları sorumlulukları benim için önemlidir buna göre yaparım zamanı planlarken de geçmiş yıllarda buna benzer işler yapılmışsa en uygun zamanı bulup ona göre yapmaya çalışırım...”* ifadeleriyle belirtmiştir. Öğrenci gelişimi için planlama sürecinde veri kullandığını ifade eden OM9 ise bu görüşünü *“Amacımız çocuğumuzun ve velimizin farkındalığını oluşturmak ve eksikleri gidermektir. Birden fazla veriyle çocuğa yaklaşp durum tespiti yaptığınızda çocuk o zaman farkına varıp durumu anlıyor...”* ifadeleriyle açıklamıştır.

Okul yöneticileri örgütlenme sürecinde verileri sırasıyla maksimum verimlilik, zaman ve emek tasarrufu, paydaş memnuniyeti, okulu hedeflerine ulaştırma ve proaktif yaklaşım amaçlarıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Zaman ve emekten tasarruf etmek amacıyla örgütlenme sürecinde verileri kullandığını ifade eden OM11 bu görüşünü *“...Bizim kullandığımız bazı sistemler var bakanlık sistemleri MEBBİS, KBS, E-Okul gibi oralardan öğretmenlerle ilgili bilgilere kolayca ulaşabiliyorum. Diyelim ki bir öğretmenle ilgili bir veriye ihtiyacım oldu, eğer bu sistemler olmasa öğretmeni çağıracağım ona soracağım boşa vakit kaybı. Bu sistemler bu yönde çok kolaylaştırıyor*

işimizi...” ifadeleriyle betimlemiştir. Maksimum verimlilik ve proaktif yaklaşım amacıyla kullandığını belirten OM13 ise bu görüşünü “...örgütlenme sürecinde ilerde sorun yaşamamak ve işlerin rahat yürümesini sağlamak için kullanırım. İş uygun kişiye vermezseniz ilerde sizin başınız ağrır...” ifadeleriyle açıklamıştır.

Okul yöneticileri yönetim süreçlerinde verileri hangi amaçla kullandıklarını belirtme noktasında sayıca en az görüşü iletişim kurma sürecinde belirtmişlerdir. Haberdar etme ve öğrenci gelişimi amaçlarıyla kullandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. İletişim sürecinde veri kullanım amacı yönünde görüş bildiren OM4 görüşlerini “...İletişim süreci verileri paylaşmak için kullandığım bir süreç. Şimdi okulla ilgili verileri ben görüyorum, topluyorum ama bunları öğretmenle veliyle öğrenciyle paylaşmazsam kimseye fayda sağlamaz. Bunun için iletişim önemli. Bir de ben öğretmenler odasında vakit geçirmeyi öğretmenlerle sohbet etmeyi onların derdini dinlemeyi severim. İletişim bunun için de önemli bence. Derdinden haberdar olmadığın kimseye derman olamazsın. İletişimle derdlerinden haberdar oluyoruz...” şeklinde ifade ederken OM11 ise görüşlerini “...Okul aile birliği toplantısı yaptığımda velilere mutlaka bütün verilerden bahsederim hatta bazen şikâyet bile ederler bu durumdan hocam bize bunları niye anlatıyorsun diye...” şeklinde ifade etmiştir.

Okul yöneticileri etkileme sürecinde veriyi kullanım amaçlarını ikna etme, paydaş memnuniyeti ve güven oluşturma şeklinde sıralamışlardır. OM13 bu yöndeki görüşünü “...Etkileme sürecinde karşımdaki veli, öğretmen ya da öğrenciyi ikna etmek için, onların bana güvenmelerini sağlamak için kullanırım...” şeklinde ifade etmiştir. OM9 ise bu süreçle ilgili görüşlerini “...Birden fazla veriyle çocuğa yaklaşıp durum tespiti yaptığınızda çocuk o zaman farkına varıp durumu anlıyor. İkna için çok çeşitli veriler kullanıyoruz tek bir veri ya da tek bir analizle ikna etmek çok zor. Veri çeşitliliği olmadığında bu yanlışlıkla olmuştur deyip geçiştirilebiliyor. Fakat farklı zamanlarda elde edilen destekleyici verilerle gittiğinizde demek ki orada bir hatam var diyebiliyor öğrenci ya da öğretmen...” şeklinde ifade etmiştir.

Okul yöneticileri eşgüdümleme sürecinde veriyi kullanım amaçlarını proje ve çalışmaların koordinesi, sürdürülebilirliği sağlama, maksimum verimlilik, paydaş memnuniyeti ile zaman ve emek tasarrufu şeklinde sıralamışlardır. Sürdürülebilirliği sağlamak amacıyla eşgüdümleme sürecinde verileri kullandığını ifade eden OM4 “...Eşgüdümlemede benim için kaliteye ulaşmaktan ziyade kaliteyi koruyabilmek

önemlidir. Burada veriyi kaliteyi korumak için kullanırım. Sürekli verileri kontrol eder ona göre düzenlemeler yaparım...” şeklinde görüş bildirmiştir. OM5 ise eşgüdümleme sürecinde veri kullanım amaçlarını “...Eşgüdümleme süreci için koordinasyon dediniz. Koordinasyon sürecinde de diyelim ki zümre çalışmasını gerektirecek bir iş oluyor diğerleriyle en fazla uyum içerisinde çalışacak kişiyi sorumlu yapıyorum. Amacım o işin daha kaliteli olmasını sağlamak...” ifadeleriyle açıklamıştır.

Okul yöneticileri denetim sürecinde veri kullanım amaçlarını objektif değerlendirme, faaliyetlerin etkililiğini görme, paydaş memnuniyeti, öğrenci gelişimi ve eksikliklerin tespiti olarak sıralamışlardır. Bu amaçlara yönelik görüş bildiren OM6 görüşlerini “...Her anlamda daha doğru karar almanıza yardımcı olur. Daha doğru daha objektif kararlar alarak yönetimi daha kolaylaştırırsınız. Net olursanız karşınızdaki personel de sizin neye göre değerlendirdiğinizi daha kolay anlar. Biliyorsunuz okul müdüründe taraf tutup tutmama olayı vardır veri sayesinde bilir ki müdürü daha tarafsız ve saydamdır...” ifadeleriyle açıklamıştır. OM12 ise denetim sürecinde veri kullanım amaçlarını “...Denetim sürecinde de yapılan işin kalitesini görebilmede ve varsa eksikleri gidermede verileri kullanırım...” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel problemlerinden dördüncüsü okul yöneticilerinin hangi tür yönetsel uygulamalarda verileri kullandığının belirlenmesidir. Bu doğrultuda okul yöneticilerine “Hangi tür yönetsel uygulamalarda verilerden faydalanırsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 34’te yer almaktadır.

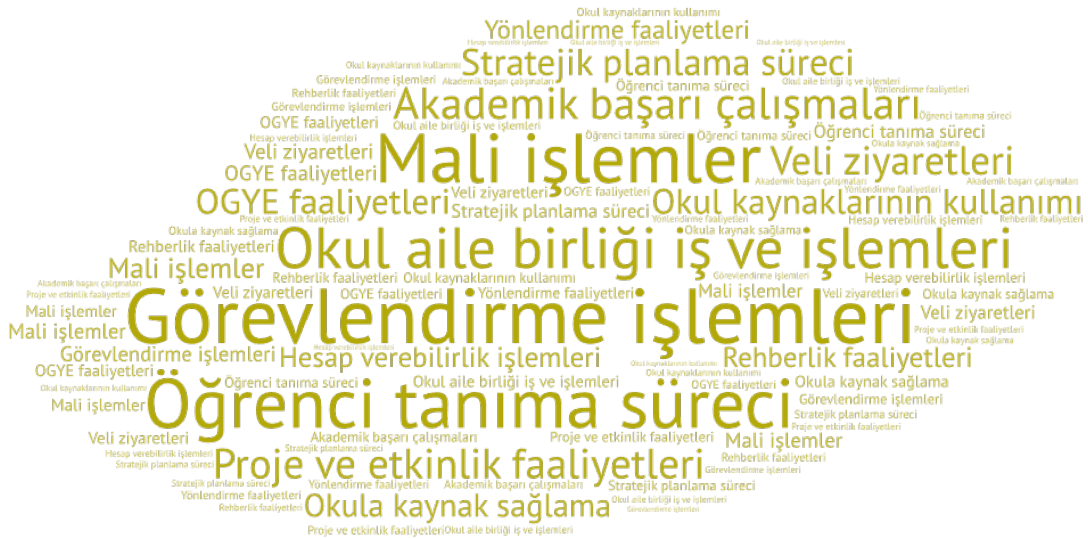
Tablo 34

Hangi Tür Yönetsel Uygulamalarda Verinin Kullandığına Yönelik Kategori ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Verinin Kullandığı Yönetsel Uygulamalar	Okul İşleri	Okul aile birliği iş ve işlemleri	6
		Mali işlemler	5
		Okul kaynaklarının kullanımı	2
		Stratejik planlama süreci	2
		Okula kaynak sağlama	2
		Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) faaliyetleri	1

	Hesap verebilirlik işlemleri	1
Toplam		19
Personel İşleri	Görevlendirme işlemleri	8
	Proje ve etkinlik faaliyetleri	3
Toplam		11
Öğrenci İşleri	Öğrenci tanıma süreci	4
	Akademik başarı çalışmaları	4
	Veli ziyaretleri	1
	Rehberlik faaliyetleri	1
	Yönlendirme faaliyetleri	1
Toplam		11

Okul yöneticilerinin hangi tür yönetsel uygulamalarda verilerden faydalandıklarını belirlemek amacıyla elde edilen yönetici görüşlerinin analizinde yönetsel uygulamalar okul işleri, personel işleri ve öğrenci işleri başlıkları altında toplanmış ve bu başlıklar kategori olarak belirlenmiştir. Elde edilen kodların yönetsel uygulamalara göre toplamaları alınarak oluşturulan kelime bulutu Şekil 13’te sunulmuştur.



Şekil 13. Okul Yöneticilerinin Verileri Kullandığı Yönetsel Uygulamalar

Okul yöneticilerinin verileri en fazla kullandığı yönetsel uygulama görevlendirme işlemleridir. Onu sırasıyla okul aile birliği iş ve işlemleri, mali işlemler, öğrenci tanıma süreci, akademik başarı çalışmaları, proje ve etkinlik faaliyetleri, okul kaynaklarının

kullanımı, stratejik planlama süreci ve okula kaynak sağlama uygulamaları takip etmektedir. OGYE faaliyetleri, hesap verebilirlik işlemleri, veli ziyaretleri, rehberlik faaliyetleri ve yönlendirme faaliyetleri uygulamaları ise birer defa tekrar eden uygulamalardır.

Okul işleri kategorisinde en fazla tekrar eden kod okul aile birliği iş ve işlemleri kodu, bir sonraki kod ise mali işlemler kodudur. OM1 kodlu okul müdürü bu görüşlerini *“Yine yönetmelikler dışına çıkmadan verileri kullanıyoruz. Mesela okul aile birliği var orada verileri kullanıyoruz, onun dışında devletin gönderdiği kaynakların harcanmasında kullanıyoruz. Okul aile birliği toplantılarında önceki yılların bilançolarını, gelir gider tablolarını velilerle paylaşıyorum mutlaka. Bu şeffaflığı sağladığım zaman okul aile birliğine daha kolay kaynak temin edebiliyorum.”* şeklinde ifade ederken OGYE faaliyetlerinde verileri kullandığını ifade eden OM2 *“Bizim okullarımızda bakanlık zaten okulun gelişimi için ekip kurmamızı istiyor. Okul gelişim yönetimi ekibi kısaca OGYE değimiz ekipler. Bu ekibe biz öğretmen ve okul müdür yardımcılarından kişiler seçeriz. Özellikle bu ekibin çalışmalarında verilerden çok faydalanırız. Okulu hedeflerine ulaştırmak için çalışan ekibimiz yapacağı işlerin tamamında şayet onunla ilgili veriler varsa mutlaka kullanır.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Personel işleri kategorisinde en fazla tekrar eden kod görevlendirme işlemleri kodudur. Diğer kod ise proje ve etkinlik faaliyetleri kodudur. Görevlendirme işlemleri ile ilgili görüş bildiren OM8 bu görüşlerini *“Görev dağılımlarında öğretmenin kişisel beceri ve yeterliliklerini kullanırım. Örneğin nöbet yerlerinde bahçeye disiplini sağlayacak öğretmeni yazarım. Eşit dağılım için kayıt tutarım bunu veri olarak kullanırım. Öğretmenin özveri ve çalışmalarına göre okula ve öğrenciye katkısını değerlendirip o öğretmene yönelik pozitif ayrımcılık sağlamada verileri kullanırım...”* şeklinde ifade etmiştir. Proje ve etkinlik faaliyetleri ile ilgili görüş bildiren OM3 ise görüşlerini *“...Yönetmeliksel uygulamalarda en fazla istişareler sonucu elde ettiğimiz verileri kullanıyoruz. Geçmişte yapılan etkinlikler, bunların nasıl yapıldığı, ne gibi sonuçlar alındığı bütün bunları bizden daha eski olan çalışanlarla görüşüyoruz ve yapacağımız bütün işlerde bunları veri olarak kullanıyoruz. Özellikle rehberlik servisi bizim bu konudaki kurumsal hafızamız diyebilirim. Örneğin temiz okulum veya E-Twinning projesi yapacağız diyelim buna öğretmen belirlerken mutlaka öğretmenlerin geçmişte bu tür projelerde yer alıp almadığına bakarız veya bu sorumluluğu kaldırıp kaldıramayacağına ona göre yaparız iş bölümünü...”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenci işleri kategorisinde en fazla tekrar eden kodlar öğrenci tanıma süreci ve akademik başarı çalışmaları kodlarıdır. Veli ziyaretleri, rehberlik faaliyetleri ve yönlendirme faaliyetleri kodları ise bu kategori altında yer alan diğer kodlardır. Öğrenci tanıma süreci ile ilgili görüşlerini OM3 “...E okulda bizim en çok faydalandığımız veri parçalanmış aileler veya özel eğitime muhtaç çocukları görebilmemiz bu bizim için önemli. Bu verilere göre öğrenci yaklaşımımızı belirliyoruz. Onun haricindeki tüm veriler zaten sınıf öğretmeninde var öğrenciyle ilgili veriye ihtiyaç duyduğumuzda genellikle sınıf öğretmeniyle iletişime geçiyoruz. Mesela veli ziyaretleri öğretmenlerimiz için önemli bir veridir biz de bu verilerden faydalaniyoruz. Ortaokul ve lisede bu durum pek mümkün değil ama biz ilkokul olduğumuz için bizim açımızdan daha kolay oluyor...” şeklinde ifade etmiştir. Akademik başarı çalışmaları ile ilgili görüş bildiren OM9 ise görüşlerini “...Örneğin bir matematik dersinde matematik öğretmenlerinin derslerinin dağıtımında doğrudan doğruya hem öğrencilerden aldığımız veri sonuçlarını hem velilerden aldığımız geri dönütleri hem de öğretmenlerimizle ilgili bizim yaptığımız çalışmaların sonuçlarını göz önünde bulundurarak öğretmenlerin de talepleri doğrultusunda sınıflara dağıtımları ona göre yapıyorum. Her türlü yönetsel uygulamalarımda o uygulamadan etkilenecek kişilerin de görüşlerini alır bunları veri olarak kullanırım. Mesela bazı öğretmenlerimiz sosyal sebeplerden ötürü 12. Sınıfları almak istemiyor bütün bunlara biz hakimiz herkesin nedenlerini biliyor ve ona göre önlemler alıyoruz. Bütüncül bir değerlendirme yapmak için her türlü veriden faydalaniyoruz açıkçası. Ortak akıl ve istişareyle süreci yürütmeye çalışıyoruz...” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel problemlerinden beşincisi okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımını daha etkili hale getirmek için önerilerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda okul yöneticilerine “Yönetim süreçlerinde veri kullanımını daha etkili hale getirmek için önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 35’te yer almaktadır.

Tablo 35

Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanım Önerilerine Yönelik Kategori ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Verinin Kullanımına Yönelik Öneriler	Bakanlığa yönelik öneriler	Okullara daha fazla veri sağlama	3
		Hizmet içi eğitimler düzenleme	3
		Veriye dayalı dönüt verilmesi	2
		Bütüncül değerlendirmeler yapma	2
		Bilgi yönetim sistemlerinin geliştirilmesi	1
		Verilerin anlaşılabilirliğinin artırılması	1
		Rehber öğretmen sayısının artırılması	1
		Veriye dayalı kaynak dağıtımı	1
		Veri güvenirliliğinin sağlanması	1
		Örnek teşkil etme	1
		Veri havuzu oluşturma	1
	Toplam		17
	Taşra teşkilatlarına yönelik öneriler	Bütüncül değerlendirmeler yapma	4
		Veriye dayalı dönüt verilmesi	2
		Verilerin anlaşılabilirliğinin artırılması	1
	Toplam		7
	Okul müdürlerine yönelik öneriler	Veri toplama amaçlı etkileşimde bulunma	3
		Hizmet içi eğitimlere katılma	2
		Veriye dayalı yönlendirmeler yapma	1
		Düzenli arşiv tutma	1
	Toplam		7

Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımına yönelik önerileri bakanlık, taşra teşkilatı ve okul müdürleri kategorileri altında birleştirilmiştir. En fazla önerinin bakanlığa en az önerinin ise taşra teşkilatı olarak geçen ilçe ve il yönetimlerine yönelik olduğu görülmektedir. Elde edilen kodların önerilere göre toplamaları alınarak oluşturulan kelime bulutu Şekil 14'te sunulmuştur.

geliştirmelidir. Birçok okul müdürü arkadaşım e okulda sadece öğrenci notlarının olduğunu zannediyor. Halbuki öğrenciyle ilgili e okulda öğretmenle ilgili MEBBİS'te bir sürü veri var ama bunları kullanan ya da kullanmayı bilen yok o yüzden bakanlık buna yönelik bir eğitim açabilir..." ifadeleri ile dile getirmiştir. OM11 ise bu konudaki görüşlerini "Verileri her yönetici kullanmalıdır mutlaka. Bu ister okul müdürü olsun isterse de ilçe il yöneticisi olsun. Bakanlığın daha fazla veri sunması lazım bizim işimizi kolaylaştırmak için. Çünkü kullanmayı bilene gerçekten çok kolaylaştırıyor işini. Önce de söylediğim gibi nasıl kullanacağını bilmelisin veriyi bunu bilmezsen sana sıkıntı yaratabilir. Bu yüzden eğitim şart." ifadeleriyle dile getirmiştir.

Taşra teşkilatlarına yönelik öneriler il ve ilçe müdürlüklerinin bütüncül değerlendirmeler yapması, veriye dayalı dönüt verilmesi ve paylaşılan verilerin anlaşılabilirliğinin sağlanmasıdır. En fazla tekrar eden kod olan bütüncül değerlendirmeler yapılmasına yönelik görüşlerini OM8 "...İlçe ve il yönetimleri okullara yönelik veriye dayalı değerlendirme yaparken okulların çevresel şartlarını da mutlaka göz önünde bulundurmalıdır. Bütüncül değerlendirmeler yapılmalıdır sadece başarılı olanların verilerine değil başarısız olan okulların da verilerine odaklanmak gerekir. Sadece reklama yönelik başarı verilerinden ziyade tüm verilere odaklanılmalı. Yani ast ve üstlerde bütüncül bir veri kültürü olursa ancak veriden avantaj sağlayabiliriz." şeklinde ifade ederken OM6 ise taşra teşkilatlarının veriye dayalı değerlendirmeler yapmasına yönelik önerisini "Ben mesela girdiyle çıktıya bakarım. Ben milli eğitim müdürü olursam şayet, A müdürünü bir okula verdiğim zaman o okula verdiğimde ne yapmış, sekiz yılı bitirdikten sonra ne artı koymuş ona bakarım. Ben öğretmene 40 öğrenci vermişim o öğretmen öğrenciye ne koymuş, bir yıl eğitim vermiş ama artısı ne olmuş, çocuk ne öğrenmiş ona bakarım. Olumlu yönde ne artırmışız, neyi artırdıysak da kaliteli yapmışız verimli yapmışız, öğrenci lehine olan her şeyde değerlendirmek lazım. Ben öğrenci yanlısı bir müdürüm. O yüzden öğrencinin menfaatleri benim için ön plandadır. Öğrenci menfaatlerini ön planda tutarak ve üst yönetim veriyi daha aktif kullanıp astlarına örnek olarak daha etkili hale getirebilirler." şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin diğer okul müdürlerine veri kullanımına yönelik önerilerinde en fazla tekrar eden kodun veri toplamak amaçlı etkileşimde bulunma kodu olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla hizmet içi eğitimlere katılma, veriye dayalı yönlendirmeler yapma ve düzenli arşiv tutma kodları takip etmektedir. Veri toplama amacıyla okul müdürlerinin daha fazla etkileşime girmesi önerisini OM7

“Verileri biz hep sayılar olarak düşünürüz ama sadece sayı değildir bence. Öğretmen ya da öğrencilerle yaptığımız konuşmalardan da veri çıkarabiliriz. Sözel ifadeler de benim için veridir. Belki bunlarına kaydını tutamayız ama yine de daha kaliteli veri elde etmek için görüşmeler yapılmalıdır. İstatistiki bilgiler depolanmalıdır. Gizli olmadıkça hiçbir veri çöpe atılmamalıdır.” sözleriyle ifade etmiştir. Okul müdürlerinin veri ile alakalı hizmet içi eğitimlere katılması önerisini sunan OM5 bu önerisini “...Birçok okul müdürü arkadaşım e okulda sadece öğrenci notlarının olduğunu zannediyor. Halbuki öğrenciyle ilgili e okulda öğretmenle ilgili MEBBİS’te bir sürü veri var ama bunları kullanan ya da kullanmayı bilen yok o yüzden bakanlık buna yönelik bir eğitim açabilir. Okul müdürleri için. Son olarak amacını iyi belirlemek gerekiyor. Sen ne için kullanacaksın bu veriyi önce onu belirleyeceksin ona göre yol haritanı çizeceksin bence.” sözleriyle ifade etmiştir.

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel problemlerinden altıncısı okul yöneticilerinin okul etkililiğinde verinin önemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda okul yöneticilerine “Okulunuzu daha etkili hale getirmek için veriden faydalanmanın önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Avantajları ve dezavantajları ile açıklar mısınız?” sorusu yöneltmiştir. Elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 36’da yer almaktadır.

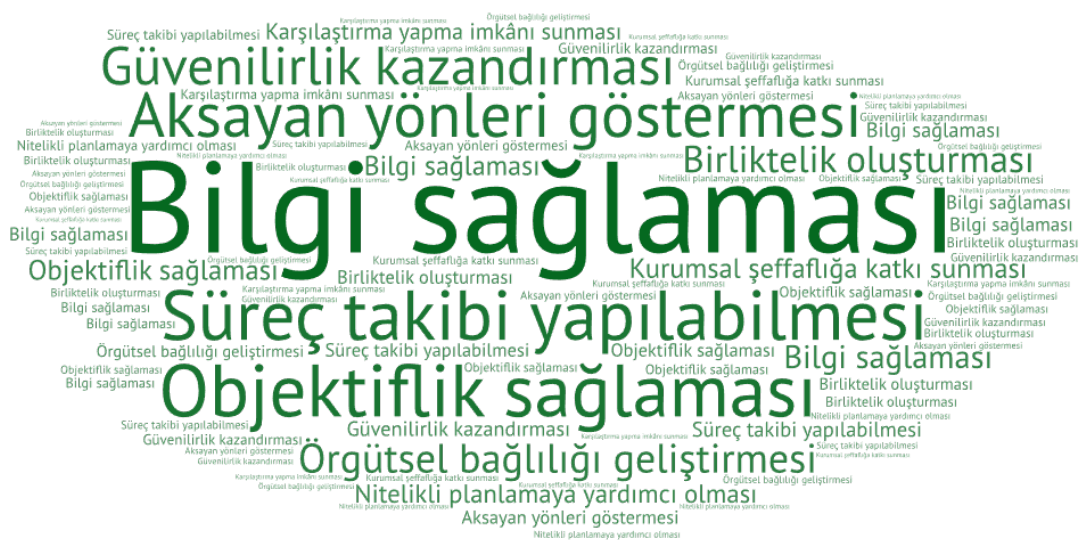
Tablo 36
Okul Etkililiğinde Verinin Önemine Yönelik Kategori ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Okul Etkililiğinde Verinin Önemi	Avantajları	Bilgi sağlaması	5
		Süreç takibi yapılabilmesi	3
		Aksayan yönleri göstermesi	3
		Objektiflik sağlaması	2
		Güvenilirlik kazandırması	2
		Örgütsel bağlılığı geliştirmesi	2
		Kurumsal şeffaflığa katkı sunması	1
		Nitelikli planlamaya yardımcı olması	1
		Karşılaştırma yapma imkânı sunması	1

	Birliktelik oluşturma	1
Toplam		21
	Doğru verinin kullanılmaması	4
	Çevresel şartları göz ardı etmesi	2
Dezavantajları	Amaca uygun kullanılmaması	2
	Ekonomik olmaması	1
Toplam		9

Araştırmaya katılan müdürlerin tamamı okul etkililiğini artırmada verinin önemli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Okul etkililiğinde verinin önemine yönelik avantajları ve dezavantajları şeklinde iki farklı kategori oluşturulmuştur. Okul etkililiğinde verinin avantajları kategorisinin altında 10, dezavantajları kategorisinin altında ise 4 farklı kod oluşturulmuştur.

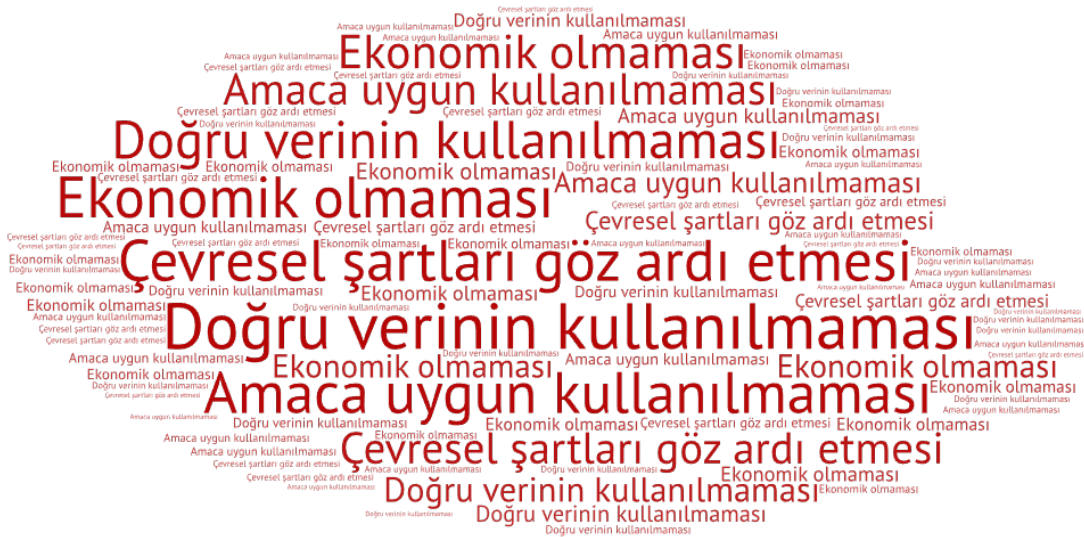
Okul etkililiğinde verinin avantajları kategorisinde en fazla tekrar eden kod bilgi sağlaması kodudur. Bu kodu sırasıyla süreç takibi yapılabilmesi, aksayan yönleri göstermesi, objektiflik sağlaması, güvenilirlik kazandırması ve örgütsel bağlılığı geliştirmesidir. Kurumsal şeffaflığa katkı sunması, nitelikli planlamaya yardımcı olması, karşılaştırma yapma imkânı sunması ve birliktelik oluşturma kodları avantajlar kategorisi altında birer kez tekrar eden kodlardır. Elde edilen kodlara göre oluşturulan kelime bulutu Şekil 15’te sunulmuştur.



Şekil 15. Okul Etkililiğinde Verinin Avantajları

Okul etkililiğinde verinin avantajlarına yönelik görüşlerini OM9 “Burada da kendi okulumla alakalı somut bir örnek vermek istiyorum. Ben okul müdürü olarak kendi okulumun türünden olan Türkiye’deki tüm okulların yapısını, işleyişini, bağlı bulunduğumuz genel müdürlüğün bu okullara karşı yaklaşımlarını, bu okullardaki uygulamaları takip ediyorum ve oralardan benim okuluma uygulanabilecek etkinlikleri almaya çalışıyorum. Bize benzer okullardan veri toplayarak bunları karşılaştırmalarda kullanıp okulumun daha da gelişmesi için okuluma uygun olanları uyguluyorum. Olumlu yönleri alıp, olumsuz yönleri yapmamaya çalışıyorum. Kendi ilimizdeki, komşu illerdeki ve büyükşehirlerdeki fen liselerinin uygulamalarına bakıp onları veri olarak kullanıyoruz. Bu sayede bir zenginlik oluşturmuş oluyoruz...” sözleriyle açıklarken, OM12 ise görüşlerini “Tabi ki önemli. Veriyi kullandığınızda size güven artar, daha az sorun çıkar, daha kaliteli işler yapılır, iletişim daha iyi olur, öğrenciler daha başarılı olur, veliler okulu daha çok sahiplenir...” şeklinde açıklamıştır.

Okulun etkililiğini artırmada verinin dezavantajları kategorisinde en fazla tekrar eden kod doğru verinin kullanılmaması kodudur. Bu kodu sırasıyla çevresel şartları göz ardı etmesi, amaca uygun kullanılmaması ve ekonomik olmaması kodları etmektedir. Okulun etkililiğini artırmada verinin dezavantajlarına göre oluşturulan kelime bulutu Şekil 16’da sunulmuştur.



Şekil 16. Okul Etkililiğinde Verinin Dezavantajları

Okul etkililiğinde verinin dezavantajlarına yönelik görüşlerini OM6 “Bu biraz ekonomiyile alakalı. Her okulun ekonomisi aynı değil. Ben her yaptığım yazılı sınavdan

sonra her sınıf ve öğretmeni normalde değerlendiririm. Eksik konular nedir tespit edilecek o eksik öğretmenin tamamlaması lazım. Demek ki o konuyu çocuklara öğretememiş o şekilde bakıyorum. Başarıyı artırmada okulun imkanları yeterliyse bunu her sınav döneminde yapmak lazım. A sınıfı çok iyi B sınıfı kötüyse, B sınıfının niye kötü olduğunu onun nedenleri nedir artırmak için neler yapmak lazım bu şekilde değerlendirilebilir. Ekonomiklikten kastım da şudur: test yaptınız optik okuyucu lazım, kâğıt lazım, onu değerlendirecek rehber öğretmen lazım, bunu değerlendirecek teknik bilgi ve zaman lazım bunun için. Ben sınavı yaptıktan sonra bunun oturulup bütün sınıf ve derslerde değerlendirilmesi lazım olduğunu düşünüyorum. Bir de bunun nedenlerinin araştırılması lazım. Düzeltilmesi için olumlu yönde çalışması lazım personelin.” sözleriyle ifade ederken OM5 ise buna yönelik görüşlerini “...Dezavantaj da işte önce de söylediğim gibi doğru bir veri olmazsa yanlış işler yapmamıza sebep olabilir. Verinin doğru olduğundan emin olacaksın bundan emin olmadan o veriyi kullanırsan ilerde başına daha çok iş açarsın.” sözleriyle ifade etmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar üzerinden alanyazın doğrultusunda yapılan tartışmalara yer verilmiştir. Sonuç ve tartışmalarda genelden özele doğru bir yol izlenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle okul yöneticilerinin yönetim faaliyetlerinde veri kullanım durumları tartışılmış, daha sonra her bir yönetim süreci için ayrı ayrı sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir. Son olarak da okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları etkili okul bağlamında tartışılmıştır.

5.1. Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımları

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanım düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre “Katılıyorum” düzeyine denk geldiği görülmüştür. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımına yönelik görüşlerinin, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bunun yanında okul kademesi değişkenine göre ise okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımına yönelik görüşlerinin ortalaması, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksektir. Bu durumda öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının ortaokul ve liselerdeki yöneticilere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Yoon (2016) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin veriye dayalı uygulamalara ağırlık vermelerinin öğretmen katılımını artırdığı, öğrenci başarısının da bu durumdan olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Bu nedenle özellikle ortaokul ve lise düzeyinde okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının sınırlı olmasının öğrenci başarısı ve öğretmen katılımını olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Okul yöneticilerine göre yöneticilerin yönetim süreçlerinde veri kullanımları “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Duykuluoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin veriye dayalı yönetime ilişkin temel düzeyde de olsa bir anlayış ve farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna bağlı olarak okul yöneticilerinin sahip oldukları bu anlayış ve farkındalığı uygulamaya da aktardıkları

söylenebilir. Türkiye’de okul müdürlerinin veriye dayalı yönetimine yönelik araştırma sayısının az olması sebebiyle yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında; Amerika’da yapılan bir araştırma okul liderlerinin yönetsel faaliyetlerinde verilerden faydalanmak yerine sezgilerini dikkate aldıklarını göstermiştir (Creighton, 2001). Vanhoof, Vanlommel, Thijs ve Vanderlot (2014) tarafından yapılan araştırmada çoğu okulda veri kullanımının sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Amerika’da yapılan bir başka araştırmada ise okul müdürlerinin özellikle öğretimsel liderlik sergilemek amacıyla verilerden sıklıkla faydalandığı sonucuna ulaşılmıştır (Luo, 2015). İrlanda’da yapılan bir araştırmada da okul müdürlerinin veri kullanımı konusunda sınırlı bir vizyona sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Young, McNamara, Brown ve O’Hara, 2018). Geçmiş yıllarda yapılan araştırmalar sonrası veri toplama ve işleme teknolojilerindeki değişimlerin daha ulaşılabilir ve kolaylaştırıcı yönde olması, okul yöneticilerinin de günümüzde veriye dayalı yönetsel uygulamaları daha fazla kullanmasına olanak sağlamış olabilir. Nitekim yapılan araştırmalar teknolojik gelişmelerin veri kullanımını artırdığı ve bu durumun da yeni teknolojik gelişmelere yol açtığı yönündedir (Kelleher ve Tierney, 2020).

Araştırma sonuçlarından birisi de okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanım düzeylerinin yöneticilikte geçirilen süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermesidir. 6-10 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip yöneticiler 20 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip öğretmenlere göre yönetim süreçlerinde daha fazla veri kullanmaktadır. Yoon (2016) tarafından yapılan araştırmada da yöneticilik deneyimi fazla olan okul müdürlerinin yöneticilik deneyimi az olan okul müdürlerine göre daha az veri odaklı olma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle araştırma sonuçları örtüşmektedir. Yöneticilik kıdemi fazla olan okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının sebeplerinden birisinin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin düşük olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Gürkan (2017) tarafından yapılan araştırmada 1-10 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip okul müdürlerinin teknolojik liderlik becerilerinin 11-20 yıl arası kıdeme sahip okul müdürlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin görüşlerine göre ilkokullarda görev yapan müdürlerin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının ortaokullarda görev yapan müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Duykulukoğlu (2022) tarafından yapılan araştırmada ilkokul müdürlerinin veriye erişim noktasında daha sık sorun

yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğan (2021) ile Yükünç ve Saylık (2022) tarafından yapılan araştırmalarda ise okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul kademesinin veriye dayalı karar verme sürecinde belirleyici bir etmen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul müdürlerinin ortaokul müdürlerine göre daha fazla veri kullanımlarının ölçek maddelerinden hareketle öğretmen, öğrenci ve veliyle daha fazla etkileşime girmesinden ve bu etkileşim sonucu veri elde ederek bunları kullanmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Doğan (2021) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin veriye dayalı karar verme becerilerinin cinsiyete ve öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerine göre yönetim süreçlerinde veri kullanımının en önemli avantajı eksikliklerin tespit edilmesini kolaylaştırmasıdır. Bunun yanında verinin ön bilgi oluşturması, okul verimliliğine katkı sağlaması ve süreç değerlendirme imkânı sağlaması gibi avantajlarının olduğu yönünde de görüşler bulunmaktadır. Young vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin öğrenci başarı verilerini, öğretmen performans verilerini ve farklı türde verileri kullanarak okul içerisinde iyileştirme yapılması gereken alanların belirlenebileceği ifade edilmiştir. Farklı bir araştırmada ise okul yöneticilerinin öğretmen etkililik verilerini kullanarak öğretmen seçimi ve işe alma süreçlerinde kendilerine avantaj sağlayabilecekleri ifade edilmiştir (Cannata. Rubin, Goldring, Grissom, Neumerski, Drake ve Schuermann, 2017). Ouiroga ve Aravena (2018) tarafından yapılan araştırmada da sınırlı veriye sahip okul müdürlerinin okul içerisinde istenilen düzeyde değişiklik ve iyileştirmeyi yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerine göre yönetim süreçlerinde veri kullanımının dezavantajları ise sırasıyla uzmanlık gerektirmesi, her verinin güvenilir olmaması, bağlamsal değerlendirmeyi kısıtlaması, sezgi ve tecrübeyi kısıtlaması, amaca uygun kullanılmaması ve yasa ve yönetmeliklerle sınırlandırılmasıdır. Lasater, Bengston ve Albiladi (2020) tarafından yapılan araştırmada da veri kullanımının okullar üzerindeki dezavantajları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Veriler öğretimden ziyade hesap verebilirlik amaçlı kullanılmaktadır.

2. Tamamen verilere odaklanıldığında öğrenciler insan olarak değil sayı olarak görülmektedir.

3. Güvenli olmayan ve tamamen profesyonelliğe dayalı bir ortam oluşturmaktadır.

Tabak vd. (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre de okul yöneticilerinin karar vermede kanun veya yönetmeliğin dışına çıkmadıkları ve yasa koyucunun çizdiği sınırların dışına çıkılmaması yönünde eğilim gösterdikleri görülmüştür. Veri güvenilirliğinin sağlanması, okul yöneticilerinin veri okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve veri kullanımının yasa ve yönetmeliklerle desteklenmesi sonucunda dezavantajlar giderilebilir. Bu sayede okul yöneticileri verilerden daha fazla faydalanarak ve verileri daha doğru yorumlayarak okul gelişimine katkı sağlayabilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veriyi kullandıkları yönetsel uygulamalar; okul, öğrenci ve personel işleri olarak üç farklı kategori altında toplanmıştır. Okul işleri kategorisinde verinin kullanıldığı yönetsel uygulamalar sırasıyla okul aile birliği iş ve işlemleri, mali işlemler, okul kaynaklarının kullanımı, stratejik planlama süreci, okula kaynak sağlama, OGYE faaliyetleri ve hesap verebilirlik işlemleridir. Özellikle okul aile birliği toplantılarında gelir gider tablolarından okulun genel mali durumundan ve okul kaynaklarının kullanımından bahsedildiği ve önümüzdeki yıllar için bu verilerden paylaşıldığı yoğun olarak tekrar eden görüşlerdendir.

Personel işleri kategorisinde verinin kullanıldığı yönetsel uygulamalar görevlendirme işlemleri ile proje ve etkinlik faaliyetleridir. Okul yöneticileri personel işleri kategorisinde genellikle okul içi iş ve işlemler için öğretmen veya yardımcı personel görevlendirmesinde verilerden faydalandığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Özellikle personelin mesleki becerileri ve kişilik özellikleri ile ilgili verilerin yapılacak göreve o personelin uygun olup olmadığı ile ilgili göstergeler olarak kabul edilebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin uygun işe uygun insan mantığıyla verilerden hareketle görevlendirmeler yapmasının okul gelişimi için olumlu olduğu söylenebilir.

Öğrenci işleri kategorisinde verinin kullanıldığı yönetsel uygulamalar ise öğrenci tanıma süreci, akademik başarı çalışmaları, veli ziyaretleri, rehberlik ve yönlendirme faaliyetleridir. Okul yöneticileri özellikle öğrenci tanıma sürecinde kullandıkları verileri E-Okul sisteminde yer alan verilerden ve veli ile iletişimlerinden elde ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Luo, Will ve Clayburn (2013) tarafından yapılan araştırmada da

okul yöneticilerinin öğretim liderliğinde, organizasyon ve operasyonel liderlikte ve okul vizyonu liderliğinde veriyi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Creighton (2001) okul liderliğinde istatistiksel verileri kullanımının değişim ve gelişim için hedef ve strateji oluşturmaya yardımcı olduğunu ve öğretimsel liderliğin ayırt edici bir özelliği olduğunu vurgulamıştır. Buradan hareketle okul yöneticilerinin veriyi daha fazla yönetsel uygulamada kullanmasının yönetim sürecinde kendilerine fayda sağlayacağı, özellikle öğretimsel liderliğin temel göstergesi olan akademik başarının artırılmasına katkı sunacağı söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda okul yöneticileri bakanlığa yönelik en fazla, okullara daha fazla veri sağlanması ve okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilerini sunmuştur. Özellikle bakanlığın bilgi yönetim sistemlerinin başında gelen E-Okul ve MEBBİS sistemleri okul yöneticilerinin bakanlığın sağladığı verileri yoğun olarak kullandığı sistemlerdir. Bu sistemlerde yer alan verilerin içeriğine bakıldığında eğitim öğretim süreci boyunca öğrencinin durumu ile ilgili genel bir bilgi sağladığı görülmektedir. Bunun yanında öğrencinin geçmiş yıllara ait akademik başarı verileri, ödül ve ceza verileri gibi öğrencinin geçmişini tanıma amaçlı verilerin de yer aldığı görülmektedir. Bu sistemler aynı zamanda Nüfus Müdürlüğünden alınan verilerle sürekli güncellenmektedir. MEBBİS sisteminde ise okulda çalışan gerek öğretmen gerekse de yardımcı personel ile ilgili genel bilgiler yer almaktadır. Personelin özlük dosyalarında ise geçmiş yıllara dönük birçok veri mevcuttur. Ancak okul yöneticilerinin özellikle E-Okul ve MEBBİS sistemlerinde öğrenci ve personel ile ilgili birçok veriden haberdar olmadığı görülmüştür. Okul yöneticileri bu sistemlerde genellikle standart işleri halletmekte onun haricinde sistemin kendisine sunduğu verileri araştırmamaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerine bakanlık tarafından daha fazla veri sunulmasından önce mevcut verilere nerelerden ulaşılacağı, bu verilerin nasıl kullanılacağı ve nasıl yorumlanacağı hakkında bilgilendirmelerin yapılmasının daha uygun olacağı söylenebilir. Nitekim Blau ve Presser (2013) tarafından yapılan araştırmada da okul yönetim bilgi sistemlerini amaca uygun ve aktif bir şekilde kullanan okul müdürünün tüm okul kültürünü olumlu yönde değiştirebileceği vurgulanmıştır.

Okul yöneticilerinin bakanlığa yönelik dikkat çekici bir önerisi bakanlığın veriye dayalı dönüt vermesi yönündedir. Bu öneriyi dile getiren okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde yöneticiler, bakanlığın kendilerinden yıl içerisinde birçok veri istediğini ancak bu verilerle ilgili dönütlerin yapılmadığını belirtmişlerdir. Okullardan toplanan

verilerin karşılaştırma yapma ve eksikleri görme noktasında yardımcı olacağını ifade eden yöneticiler toplanan her verinin gizli olmaması şartıyla kendileriyle paylaşılmasını istemişlerdir. Veri kullanımının en güçlü yanlarından birisi de kurumunuzun özelliklerini ve kapasitesini denk kurumlarla karşılaştırma imkânı sağlamasıdır. Bu sayede kurumun diğer kurumlara göre zayıf ve güçlü yönleri tespit edilerek buna yönelik önlemler alınabilir. Bu nedenle bakanlığın okulları yarış içerisine sokmadan karşılaştırmalara imkân sunan verileri paylaşmasının uygun olacağı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin veri kullanımına ilişkin taşra teşkilatlarına yönelik önerilerinin başında değerlendirmelerin bütüncül yapılması önerisi gelmektedir. Okul yöneticileri bu önerilerine gerekçe olarak il ve ilçe yöneticilerinin sadece sayısal değerler üzerinden değerlendirmeler yaptığını okulun ve çevrenin özelliklerini dikkate almadığını belirtmişlerdir. Hardy ve Lewis (2017) tarafından yapılan araştırmada da verilerin gerçekten değer katabileceğine inanan, verilerin arkasında yatan nedenleri inceleyebilecek ve verileri ilahlaştırmayacak kişiler tarafından doğru zaman, doğru yer ve doğru miktarda kullanımının uygun olacağı vurgulanmıştır. Nitelikli bir okul değerlendirmesinde okulun hedeflerine ve sonuçlarına, okulu tercih eden öğrenci ve veli profiline, okulun bulunduğu çevreye ve okulun hem fiziki hem de insan kaynaklarına bakılmalıdır (Hanberger, Carlbaum, Hult, Lindgren ve Lundström 2016). Bu nedenle il ve ilçe yöneticilerinin okulları değerlendirirken sadece sayısal verilere değil okulun özelliklerine de dikkat etmesi gerekmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin meslektaşlarına yönelik önerilerinin başında veri toplamak amacıyla daha fazla etkileşime girmelerine yönelik öneri yer almaktadır. Onu sırasıyla hizmet içi eğitimlere katılma, veriye dayalı yönlendirmeler yapma ve düzenli arşiv tutma önerileri takip etmektedir. Karşılıklı etkileşimde bulunma veri toplamanın önemli yöntemlerinden birisidir. Okul yöneticileri ne kadar farklı kişilerle etkileşime girer, ne kadar farklı tecrübeler edinirse o kadar veri toplamış olurlar. Veriye dayalı yönlendirmeler yapılması önerisi bir meslek lisesi yöneticisinden gelmiştir. Söz konusu yönetici kendi okullarını tercih eden öğrencilerin bilinçli olarak tercih etmediğini, hangi alanların ne gibi beceriler gerektirdiğini ve öğrencilerin kendi becerilerine yönelik öz farkındalıklarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle özellikle ortaokul seviyesinde öğrencilerin yatkın olduğu becerilerini ortaya çıkarmanın doğru olacağını ve yönlendirmelerin de buna göre yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada özellikle okullardaki rehber öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Rehber

öğretmenlerin öğrenci hakkında veri toplaması, velileri bu doğrultuda bilinçlendirmesi ve öğrencilere meslek tanıtımlarını yeterli düzeyde yapması gerekmektedir. Ancak Watkinson ve Gallo-Fox (2015) tarafından yapılan rehber öğretmenlerin veri kullanımına yönelik araştırmada rehber öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına yönelik veri kullanımı noktasında eksiklerinin olduğu ve istenilen düzeyde veri kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okul yöneticilerinin rehber öğretmenleri özellikle veri toplama ve kullanma noktasında desteklemesi ve teşvik etmesi gereklidir.

Okul yöneticilerinin meslektaşlarına yönelik önerilerinden birisi de veri kullanımıyla alakalı düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılmalarıdır. Verilerle konuşmak, verileri ikna aracı olarak kullanmak, veriye dayalı kararlar almak, veriye dayalı hedefler koymak ve bu hedeflere yönelik sonuçları verilerle ifade etmek okul yöneticilerinin yönetimde elini güçlendirecek yöntemlerdir. Bu nedenle bir okul yöneticisi verileri ne kadar iyi analiz edebilir, onları ne kadar iyi yorumlayabilir ve bunu karşısındakilere ne kadar iyi ifade edebilirse o kadar güçlü bir yöneticidir. Heffernan (2015) verilerin; okul müdürlerinin çalışmalarını yönetip yönlendirebileceğini, davranışlarını ve hatta düşüncelerini şekillendirebileceğini ve verinin okul müdürlerinin okul içi çalışmalarında itici bir güç olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle okul yöneticilerinin veri kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmalarının yöneticilik ve liderlik becerilerini geliştirebilmeleri açısından önemli olduğu söylenebilir.

5.1.1. Okul Yöneticilerinin Karar Verme Sürecinde Veri Kullanımları

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin karar verme sürecinde veri kullanım düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre “Katılıyorum” aralığına denk geldiği görülmüştür. Yine öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin karar verme sürecinde veri kullanımları cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermezken görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin karar verme sürecinde veri kullanımına ilişkin ilkökul öğretmenlerinin görüşleri ortalaması, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksektir. Pollard (2018) tarafından yapılan araştırmada okul kademesine göre ortaokul ve liselerde veri kullanım düzeylerinin ilkökula göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yükcünç ve Saylık (2022) tarafından yapılan araştırmada da veriye dayalı karar vermenin alt boyutu olan teknolojik alt yapı boyutunda okul kademesi değişkenine

göre anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın da teknolojik alt yapısı daha güçlü olan liselerin lehine olduğu görülmüştür.

Okul yöneticileri, karar verme sürecindeki veri kullanım düzeyleri için “Tamamen Katılıyorum” aralığında görüş belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre karar verme sürecinde veri kullanımları cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken yöneticilik kıdemi ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 6-10 yıl yöneticilik kıdemine sahip okul yöneticilerinin karar verme sürecinde veri kullanım düzeyleri 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerden daha yüksektir. Bunun yanında ilkokullarda görev yapan yöneticilerin de karar verme sürecinde veri kullanım düzeyleri ortaokullarda görev yapan yöneticilere göre daha yüksektir. Cross (1980)’e göre ilkokul müdürlerinin karar verme süreci temelde tepkiseldir ve büyük ölçüde astların sunduğu bilgi ve görüşlere dayanmaktadır. İlkokul yöneticilerinin diğer okul kademelerine göre astlarla ve velilerle daha yoğun iletişimde bulunmasının bu sonucu açıklar nitelikte olduğu söylenebilir. Farklı kademelerdeki okul yöneticilerinin de müfredat, öğretim ve okul kaynaklarının kullanımı hakkında kararlar almak için daha yoğun veri kullanması okulun gelişimi için önemli bir adımdır (Albiladi, Lasater ve Bengston, 2020). Okul yöneticileri veriye dayalı karar verme sürecinde diğer eğitim paydaşlarıyla iş birliği içerisinde olmalıdır. Verileri toplamak, analiz etmek ve okul gelişimi hakkında kararlar almak için öğretmen, veli ve diğer paydaşlarla birlikte çalışmalıdır (Schildkamp, 2019).

Okul yöneticileri karar verme sürecinde en fazla akademik başarı verilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Akademik başarı verilerini sırasıyla görüş ve öneri verileri, sosyal ve sportif faaliyet verileri, demografik veriler, rehberlik servisi verileri, gözlem verileri, yasa ve yönetmelikler, E-Okul verileri ve okul gösterge verileri takip etmiştir. Özellikle akademik başarı verileri analiz becerisi gerektiren verilerdir. Okul yöneticisinin analiz becerisi ne kadar iyi olursa başarının ya da başarısızlığın nedenlerini o kadar iyi saptar ve buna yönelik eylemde bulunabilir. Okulun varoluş amaçlarından birisinin öğretim olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olması okulun da öğretimsel hedeflerine ulaşmasını sağlayacaktır. White (2011) tarafından yapılan araştırmada veri analizinde güçlü becerilere sahip yöneticilerin bilinçli kararlar vermek için verileri kullanma olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda karar verme sürecinde kullanılan veri türlerinin içerisinde nicel verilerin yanında nitel verilerin de olduğu görülmektedir. Bunlar görüş ve öneri verileri ile yasa ve yönetmeliklerdir. Özellikle performans verilerinde sadece sayılara odaklı olmak yanlış değerlendirmelere sebep olabilir (Hardy ve Lewis, 2017). Okul gelişimi için nitel veriler içerisinde yer alan mesleki söylemleri, insan yargılarını ve yaşanmış deneyimleri önemsemek ve karar verme sürecinde bunlara da yer vermek daha doğru değerlendirmeler için önemlidir (Ah-Teck ve Starr, 2014).

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin karar verme sürecinde verileri öğrenci gelişimi, doğru karar verme ve eksikliklerin tespiti amacıyla kullandıkları görülmüştür. Young vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin karar verme sürecinde veri kullanım amaçlarının sürece bilgi sağlamak ve okul içinde iyileştirme alanlarını belirlemek olarak vurgulandığı görülmüştür. Duykulukoğlu (2022) tarafından yapılan araştırmada ise okul yöneticilerinin karar verme sürecinde verileri karar yanlışlıklarını önlemede, kararın benimsenmesi ve gerekçelendirilmesinde ve karara katılım sağlama amaçlı kullandıkları görülmüştür. Reeves ve Honig (2015) ise veriye dayalı karar vermenin temel amaçlarından birinin öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarının belirlenmesi olduğunu ifade etmiştir.

5.1.2. Okul Yöneticilerinin Planlama Sürecinde Veri Kullanımları

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenler okul yöneticilerinin planlama sürecinde veri kullanım düzeylerinin “Katılıyorum” aralığında olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Standart sapma oranının diğer süreçlere göre daha düşük olması öğretmen fikirlerinin planlama sürecinde daha az ayrıştığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin planlama sürecinde veri kullanım düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermezken görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri hem ortaokul hem de liselerde görev yapan yöneticilere göre planlama sürecinde daha fazla veri kullanmaktadırlar. Bu durumun ilkokul öğretmenlerinin tek bir sınıfta öğretim faaliyetlerini yürütmesinden dolayı sınıflarıyla ilgili kararları kendilerinin alması, öğrencileriyle ilgili daha fazla veriye sahip olması ve planlamalarında bu verileri kullanması bu durumu da okul yöneticilerinin desteklemesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin veri kullanımını teşvik ederek, veri kullanım uygulamalarına yönelik

araçlar ve rutinler tasarlayarak öğretmenleri destekleyebilir (Huguet vd., 2017). Bu sayede öğretmenlerin, okul yöneticilerinin veri kullanımlarına yönelik algıları olumlu yönde artacaktır.

Okul yöneticilerinin planlama sürecinde veri kullanım düzeyleri yönetici görüşlerine göre “Tamamen Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Araştırmanın sonucunda planlama sürecinde veri kullanımına yönelik yönetici görüşlerinin cinsiyet, yöneticilik kıdemi ve öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bunun yanında okul yöneticilerinin planlama sürecinde veri kullanımları görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokullarda görev yapan okul yöneticileri planlama sürecinde ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerine göre daha fazla veri kullandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Young vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada da okullarda veri kullanımının müdürler arasında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığa okulun özellikleri, mevcut kaynakları, bulunduğu çevre, öğrenci ve veli profillerinin neden olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle okullarda veri kullanım durumlarının bağlamsal temellerle incelenmesi daha uygun olacaktır. Buske ve Zlatkin-Troitschanskaia (2019) tarafından yapılan araştırmada ise müdürlerin bilgiye ve akademiye karşı şüphelerinin veri kullanımını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okul yöneticilerinin tutum ve inançları ile kişilik özellikleri de veri kullanım düzeyindeki farklılığın kaynakları arasında gösterilebilir.

Okul yöneticileri planlama sürecinde özellikle görüş ve öneri verileri ile akademik başarı verilerini diğer veri türlerine göre daha fazla kullandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Özellikle katılımcı bir yönetim anlayışında paydaşların görüş ve önerileri önemlidir. Bu nedenle okul içi planlamalarda yöneticilerin öğretmen, personel, öğrenci ve velilerin görüşlerini alması planlamanın daha etkili olmasını sağlayacaktır. Akademik başarı verileri ise özellikle öğretimsel planlamalar için önemli bir yol gösterici kaynak niteliğindedir. Bunun yanında yöneticiler demografik verileri de planlama sürecinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Planlama yapılırken işe uygun personel görevlendirmelerinde demografik verilerin kullanılması ilerde olası problemlerin önüne geçecektir. Prew ve Quaigrain (2010) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerin okula erişimini teşvik etmek amacıyla yapılan planlamada okula kayıt ve okulu bırakma verilerinin kullanılmasının özellikle okulların hesap verebilirlik düzeylerine olumlu katkılar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak planlama sürecinde farklı veri

türlerinden faydalanmanın, veriyi çeşitlendirerek farklı bilgilere ulaşmanın sürece katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin planlama sürecinde veri kullanım amaçlarının azalan sıraya göre; öğrenci gelişimini sağlamak, maksimum verimlilik elde etmek, akademik başarıyı artırmak, okul içi eksiklikleri tespit etmek ve okulu hedeflerine ulaştırmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu amaçların tamamının okulun varoluş amaçlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Öğrenci gelişimini sağlamanın en doğru yolu gelişimini sürekli takip ederek süreci izlemek ve gerektiğinde müdahalede bulunmaktır. Bu süreçte plan yapıcının elinde öğrenciyle ilgili ne kadar çok veri olursa planın hedeflerine ulaşması o kadar kolay olacaktır. Çünkü veri ileride yaşanması muhtemel sorunları görebilmenin en önemli araçlarından biridir. İyi bir planlamada da amaç yarının sorunlarını bugünden görerek proaktif bir anlayışla önlem alabilmektir. Bu nedenle verilerin, okul yöneticilerinin planlama sürecinde veri kullanım amaçlarına hizmet edeceği aşıkardır. Okul müdürlerinin pedagojik verilerinin sınırlı olması iyileştirme ve değişim planlarını engellemektedir (Quiroga ve Aravena2018). Bu nedenle okul yöneticilerinin planlarını hedeflerine ulaştırabilmesinin elindeki veri miktarı, veri çeşitliliği ve veri kullanım becerileri ile alakalı olduğu söylenebilir. Okul yöneticileri doğru planlamalar yapmak, planlarını hedeflerine ulaştırmak ve okul gelişimini sağlamak için veri kullanımını artırmalıdır.

5.1.3. Okul Yöneticilerinin Örgütlenme Sürecinde Veri Kullanımları

Araştırmada okul yöneticilerinin örgütlenme sürecinde veri kullanımlarının öğretmen görüşlerine göre “Katılıyorum” düzeyine denk geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin okuldaki insan ve madde kaynaklarını gruplandırmada, kurum içi rol çatışmalarını önlemede, çevre ile iyi ilişkiler kurmada, okul içi iş birliğini teşvik etmede, okulda yapılacak işlerin bölüm ve birimlere dağıtımında ve görevlendirmelerde yeterli düzeyde veriden faydalandıkları söylenebilir. Örgütlenme süreci özellikle liderlik becerilerinin yoğun sergilenmesi gereken bir süreçtir. Okul müdürleri de liderlik sorumlulukları gereği veri kullanımına öncülük etmeli ve bu süreçte veriden maksimum düzeyde faydalanmalıdır (Lange, Range ve Welsh, 2012).

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin örgütlenme sürecinde veri kullanım düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak öğretmenlerin

görüşlerinin görev yaptığı okul kademesine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri hem ortaokul hem de liselerde görev yapan okul yöneticilerine göre örgütleme sürecinde veriden daha fazla faydalanmaktadırlar. İlkokullarda öğretmenlerin her gün okulda bulunması, yöneticinin öğretmeni daha yakından tanınması ve daha yoğun iletişimde bulunmaları bu sonucun nedenleri arasında ifade edilebilir.

Örgütleme sürecinde veri kullanımına ilişkin okul yöneticisi görüşlerinin ise “Tamamen Katılıyorum” aralığına denk geldiği görülmüştür. Özellikle okul yöneticileri okulla ilgili verileri, haberdar olmaları amacıyla iletişim teknolojilerini de kullanarak öğretmenlere zamanında ulaştırdıkları hususuna diğer maddelere göre daha yoğun katılım göstermişlerdir. Duykulukoğlu (2022) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin örgütleme sürecinde verileri entelektüel uyarımı sağlamak amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Entelektüel uyarım ve farkındalık oluşturmak amacıyla verilerden haberdar etmenin, veriye dayalı örgütleme sürecinde önemli bir adım olduğu söylenebilir. Okul içi iş birliği oluşturma da örgütleme sürecinin önemli uygulamalarından birisidir. Okul yöneticileri iş birliğini teşvik edici koşullar yaratarak öğretmenlerin verilerle anlamlı ilişkiler kurması için fırsatlar oluşturabilir (Huguet vd., 2017). Olumlu bir okul iklimi oluşturma ön şartlarından birisi de örgütleme sürecinde doğru kararlar alınmasıdır. Debram, Edwards ve Cornell (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlere yönelik okul iklimi anketlerinin düzenlenmesi ve bu anket verileri doğrultusunda eyleme geçilmesinin okul iklimini daha olumlu hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak olumlu bir okul iklimi oluşturmada verilerin önemli bir rolünün olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin örgütleme sürecinde veri kullanımlarına ilişkin bir diğer sonuç ise veri kullanım düzeylerinin cinsiyet, yöneticilik kıdemi, okul kademesi ve öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemesidir.

Araştırmada okul yöneticilerinin örgütleme sürecinde kullandıkları veri türlerinin başında akademik başarı verilerinin geldiği görülmüştür. Onu sırasıyla görüş ve önerilere dair veriler, demografik veriler, gözleme dayalı veriler, sosyal ve sportif faaliyetlere ilişkin veriler ve performans verileri takip etmektedir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin örgütleme sürecinde farklı veri türlerinden faydalandıkları söylenebilir. Ouiraga ve Aravena (2018) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin öğrenci davranışları, okul-aile ilişkileri ve öğretmenlerin öğretim uygulamaları hakkında veri topladıkları ve

bu verileri okul içi görevlendirmelerde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hackmann, Malin ve Ahn (2019) tarafından yapılan araştırmada da akademik başarı verilerinin okulun sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla kullandıkları görülmüştür. Bu sonuçlara dayalı olarak okul yöneticilerinin örgütlenme süreci özelinde özellikle okulun gelişimi açısından farklı veri kaynaklarını kullanarak süreçte veriye dayalı aktif bir rol oynadıkları söylenebilir. Roegman (2020)'nin yapmış olduğu araştırmada okul müdürlerinin performans odaklı ve demografik odaklı olmak üzere verilere iki farklı şekilde yaklaştıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin örgütlenme sürecinde kullandıkları veri türlerine bakıldığında hem performans odaklı hem de demografik odaklı veri türlerinin yer aldığı görülmektedir. Buna bağlı olarak okul yöneticilerinin örgütlenme sürecinde veri kullanımına yönelik yaklaşımlarının dengeli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin örgütlenme sürecinde veriyi sırasıyla maksimum verimlilik, zamandan ve emekten tasarruf, paydaşları memnun etme, okulu hedeflerine ulaştırma ve olaylara proaktif bir yaklaşım gösterme amaçlı kullandıkları görülmüştür. Örgütlenme sürecinde amaca uygun faaliyetler ile bu faaliyetlerin yürütülmesi için kullanılacak yöntem ve araçlar da hazırlanır (Açıl, 2020). Bu araçlardan birisi de veridir. Veri kullanım amacının doğru seçilmesi, doğru analiz edilerek doğru yorumlanması ve örgütlenme faaliyetlerinin bu doğrultuda yapılması okulu hedeflerine daha kolay ulaştıracaktır. Demie (2003) tarafından yapılan araştırmada da okulu hedeflerine ulaştırmak ve iyileştirmek için özellikle performans verilerinin kullanımının önemi vurgulanmıştır. Örgütlenme sürecinde öğretmene verilecek görevler hem öğretmenlerin becerilerine hem de kişisel özelliklerine uygun ve öğretmenin kişisel gelişimini de destekler nitelikte olmalıdır. Okullarda veri kullanımı öğretmenin değişim ve gelişim kapasitesini artıran tamamlayıcı faktörlerden birisidir (Amels, Krüger, Suhre ve Veen, 2019). Bu nedenle okul yöneticilerinin örgütlenme sürecinde veri kullanımları hem okul hem de öğretmen gelişimi açısından önemlidir.

5.1.4. Okul Yöneticilerinin İletişim Kurma Sürecinde Veri Kullanımları

Araştırmada okul yöneticilerinin iletişim kurma sürecinde veri kullanım düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre “Katılıyorum” aralığına denk geldiği görülmüştür. Çınar (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin iletişim sürecinde okul müdürlerini olumlu olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin iletişim kurma sürecinde veri kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin

cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, sadece okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin iletişim kurma sürecinde veri kullanım düzeylerinin yönetici görüşlerine göre “Tamamen Katılıyorum” aralığında yer aldığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin görüşleri özellikle öğretmenlere geri bildirimde bulunurken nedenlerini açıklamak amacıyla verilerden faydalandıkları görüşünde yoğunlaşmıştır. Geijsel, Krüger ve Sleegers (2010) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin ortak bir vizyondan yola çıkılarak bir veri geri bildirim sistemi uygulamasının öğrenme süreçlerini teşvik ettiği ve okulun gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri verileri öğretmenlerle ve personelle paylaşmalı ve bu verileri ortak bir vizyon oluşturmak için kullanmalıdır (McMurchy ve Lemieux, 2018). Öğretmenlere yönelik yapılan geri bildirimlerde ortak vizyon oluşturma çabalarında okul yöneticileri için etkili yöntemlerden birisidir. Okul yöneticisi okulla ilgili verileri öğretmenlerle ne kadar çok paylaşır, veriye dayalı bir yönetim anlayışının olduğunu onlara ne kadar çok hissettirirse ortak vizyon etrafında o kadar çok bütünleşme sağlar. Okul yöneticilerinin iletişim kurma sürecinde veri kullanım düzeyleri cinsiyet, yöneticilik kıdemi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin iletişim kurma sürecindeki veri kullanım düzeyleri ortaokullarda görev yapan yöneticilere göre daha yüksektir. Bu farklılığın nedeninin ilkokul yöneticilerinin iş yoğunluğunun diğer okul türlerine göre daha az olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Çünkü iş yoğunluğu az olan okul yöneticisinin öğrenci ve öğretmenlerle iletişimde bulunmak için daha fazla zamanı olacaktır. Bu zamanlarda okul yöneticisi veri toplayabilir, gözlem yapabilir ve daha fazla veriyi başkalarıyla paylaşma imkânı bulabilir.

Okul yöneticilerinin iletişim kurma sürecinde kullandıkları veri türlerinin diğer süreçlere göre çok daha az olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri bu süreci, verilerden haberdar etme olarak algıladıkları için genelde okulla ilgili verileri kullandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. İletişim kurma sürecinde kullanılan veri türlerinin okul gösterge verileri, yasa ve yönetmelikler, sosyal ve sportif faaliyet verileri, gözlem verileri ve rehberlik servisi verileri olduğu görülmüştür. Özellikle okul gösterge verilerinde okulun maddi durumuyla ilgili verilerin bu süreçte paylaşıldığı görülmüştür. Young vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada da girdi, süreç ve sonuç verilerinin okul yöneticileri

tarafından en fazla kullanılan veriler arasında yer aldığı görülmüştür. Hesap verebilirlik için bu tür verilerin kullanımı önemlidir. Güvenilir bir hesap verebilirlik anlayışı geliştirmenin temel basamaklarından birisi de etkili iletişimdir. Okul yöneticisinin oluşturacağı veriye dayalı etkili bir iletişim hem kendisine güven sağlar hem de paydaşları sürece katarak okulun gelişimine katkıda bulunur.

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin iletişim kurma sürecinde verileri iki farklı amaçla kullandıkları görülmüştür. Bunlardan ilki haberdar etme, ikincisi ise öğrenci gelişimidir. Okul yöneticileri veriye dayalı bir yönetim sergilemek ve bunu kültür haline getirmek istiyorsa tüm paydaşlardan destek almalı ve verileri erişilebilir hale getirmelidir (McMurphy ve Lemieux, 2018). Bu kültürü oluşturma yolu da paydaşları verilerden haberdar etme, onların görüş ve önerilerini veri olarak kullanma ve taleplerini dikkate alarak doğrudan yönetim sürecine katılmalarını sağlamadan geçmektedir. Özellikle öğretmenlerin personel ve bütçe ile ilgili kararlardan ziyade öğretimle ilgili kararlarda daha aktif olmak istedikleri yönünde araştırmalar mevcuttur (Sun vd., 2016). Bu yüzden okul yöneticileri öğretmenleri özellikle öğretimsel verilerle ilgili sürekli haberdar etmeli onları da öğretimsel karar alma sürecine dahil etmelidir.

5.1.5. Okul Yöneticilerinin Etkileme Sürecinde Veri Kullanımları

Araştırmanın sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etkileme sürecinde veri kullanım düzeylerinin “Katılıyorum” aralığına denk geldiği görülmüştür. Şeffaflık ilkesi gereği okul yöneticileri okulun ne durumda olduğunu ve nasıl yardımcı olabileceklerini anlayabilmeleri için verileri paydaşlarla paylaşmalıdır (White, 2011). Bu durumda okul yöneticilerinin karşı tarafa görüşlerini anlatma ve ikna etme sürecinde verilerden yoğun bir şekilde faydalanmasının okula kaynak sağlama ve okulu geliştirme açısından olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etkileme sürecinde veri kullanım düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında okul yöneticilerinin etkileme sürecinde veri kullanımları öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokullarda görev yapan yöneticilerin etkileme sürecinde veri kullanım düzeylerinin ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin etkileme sürecinde veri kullanımına ilişkin görüşlerinin “Tamamen Katılıyorum” düzeyine denk geldiği görülmüştür. Okul yöneticileri etkileme sürecinde veriyi en fazla adil bir yönetim için kullandıklarını belirtirken en az ise sorunlara karşı etkili çözümler bulabilmek amacıyla kullandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Veri hem öğrenci sonuçlarını iyileştirmek hem de daha eşitlikçi ve adil bir eğitim sistemi oluşturmak için en önemli araçlardan biridir (Albiladi, vd., 2020). Bu durumda okul yöneticilerinin adil bir yönetim amaçlı veri kullanımlarının fazla olmasının okul ve eğitim sisteminin gelişimi açısından olumlu olduğu ifade edilebilir. Ancak öğretmen görüşlerine göre etkileme sürecinde ortalaması en düşük maddenin “Okul yöneticilerim personele karşı ödül ve ceza uygulamalarında performans verilerini kullanır.” maddesi, yönetici görüşlerine göre etkileme sürecinde ortalaması en yüksek maddenin “Adil bir yönetim için performans verilerini kullanırım.” maddesi olması çelişkili bir durum oluşturmaktadır. Yöneticiler adil bir yönetim için verileri kullandığını ifade ederken öğretmenler ödül ve ceza uygulamalarında yöneticilerin verileri istenilen düzeyde dikkate almadığını belirtmiştir. Yöneticilerin öğretmen değerlendirme sürecinde veriye dayalı değerlendirmeler yaptığını öğretmene hissettirememesi bu çelişkili duruma gerekçe olarak gösterilebilir. Yönetici her ne kadar adil bir yönetim için verileri kullandığını ifade etse de bu durumu öğretmenlere de hissettirebilmelidir.

Yöneticilerin etkileme sürecinde veri kullanımlarının cinsiyet, yöneticilik kıdemi ve öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Sadece okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılıkta ilköğretim öğretmenleri lehinedir. İlkokullarda görev yapan yöneticilerin etkileme sürecinde veri kullanım düzeyleri ortaokullarda görev yapan yöneticilere göre daha yüksektir. Bu durumun, ilköğretim yöneticilerinin velilerle daha fazla etkileşim içerisinde bulunmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin etkileme sürecinde en fazla kullandıkları veri türleri sırasıyla; akademik başarı verileri, okul gösterge verileri, gözlem verileri ile görüş ve öneri verileridir. Akademik başarı verilerinin etkileme sürecinde en fazla kullanılan veri türü olması yöneticilerin veli ile etkileşimlerindeki ana gündem maddesi olmasından kaynaklıdır. Yönetici veli görüşmelerinde genelde ana gündem maddesi öğrencinin akademik başarı verileridir. Özellikle öğretmen toplantılarında da yöneticiler akademik başarı verilerini sıklıkla değerlendirmektedirler. Okul gösterge verileri ise okul aile birliği toplantıları başta olmak üzere gerek astlar gerekse de üstlerle

yapılan toplantılarda genellikle okulun genel durumunu ortaya koymak amacıyla kullanılan verilerdir. Bu veriler yönetici tarafından hem okula kaynak sağlama hem de şeffaflık ilkesi doğrultusunda paydaşları ikna etmede kullanılan en önemli verilerdir. Özellikle yöneticilerin okul gösterge verilerine hâkim olması, onları karşı tarafa açıklayabilmesi, yönetim sürecinde bunları etkili bir şekilde kullanabilmesi veriye dayalı liderlik becerilerinin gelişmiş olduğunun göstergesidir. Özellikle akademik başarı verileri öğretim liderliği sürecinde sıklıkla kullanılan veri türleri arasında yer almaktadır (Luo, 2015). Bunun yanında pek çok okulun sınav puanlarına aşırı odaklandığını ve okullarda bu verilerin tek bir veri kaynağı olarak kullanıldığını belirten Schmoker (2003), bu verilerin önemli olduğunu ancak öğretimsel iyileştirmelere yardımcı olması için başka verilerle ilişkilendirilerek kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmada okul yöneticilerinin etkileme sürecinde veri kullanım amaçlarının başında ikna etmenin geldiği görülmüştür. Bu amacı sırasıyla paydaş memnuniyeti ve güven oluşturma amaçları takip etmiştir. Etkileme sürecinin özünde ikna etmenin yer aldığı düşünülürse bu amacın başat amaç olması beklenen bir durumdur. Bunun yanında verinin şeffaflığa katkı sağlaması (White, 2011) güven oluşturma amaçlı veri kullanımının da doğru bir uygulama olduğunu göstermektedir. Okula kaynak sağlamada paydaş memnuniyeti önemlidir. Bu nedenle paydaş memnuniyeti arttıkça yöneticinin okula dış kaynak sağlama süreci de kolaylaşacaktır. Okul müdürleri herkesin aynı fikirde olması ve aynı hedeflere doğru çalışması için verileri öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlarla paylaşmalıdır (Flowers ve Carpenter, 2009).

5.1.6. Okul Yöneticilerinin Eşgüdümleme Sürecinde Veri Kullanımları

Araştırmanın sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin eşgüdümleme sürecinde veri kullanım düzeylerinin “Katılıyorum” aralığında olduğu görülmüştür. Gerzon (2015) tarafından okullarda veri kullanım kültürü oluşturma üzerine yapılan araştırmada veri kullanım kültürü oluşturma sürecinin 5 adımından birinin de bilgi akışını sağlamak olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin kurum içi veri paylaşımı sağlama düzeylerinin yüksek olmasının veriye dayalı kültür oluşturmada önemli bir eşiği aştıklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin eşgüdümleme sürecinde veri kullanım düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet ve öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken görev yapılan okul kademesine göre

anlamalı farklılık göstermektedir. Birçok süreçte olduğu gibi eşgüdümleme sürecinde de ilkökul öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin veri kullanım düzeyleri ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksektir. Abdusyakur ve Poortman (2019) tarafından ilkökullarda veri kullanımına yönelik yapılan araştırmada ilkökul yöneticilerinin veri kullanımlarının odak noktasının, okul geliştirme ve öğretim amaçlarından çok hesap verebilirlik üzerine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde ortaokul ve lise düzeyinde merkezi sınavların olması, bu okul türlerinde veri kullanım amaçlarını akademik başarı ve sınav puanı merkezinde yoğunlaştırmaktadır. Ancak ilkökul düzeyinde ise yöneticiler veri kullanımı noktasında genellikle okul gösterge verilerini veli ve öğretmenleri bilgilendirmek amaçlı kullanmaktadırlar. Bu da ilkökul yöneticilerinin öğretmen görüşlerine göre daha fazla veri kullandığı yönünde algılanmaktadır.

Okul yöneticilerinin eşgüdümleme sürecinde veri kullanım düzeylerinin yönetici görüşlerine göre “Tamamen Katılıyorum” aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri eşgüdümleme süreci ile ilgili ölçek maddelerinden en fazla “Görev dağılımı yaparken personelin yetenek, beceri ve eğitim verilerinden faydalanırım.” maddesine katılım gösterirken en az ise “Eşgüdümü sağlamak amacıyla ortak bir veri havuzu oluştururum.” maddesine katılım göstermişlerdir. Ortak veri havuzu oluşturma maddesi hem öğretmenlerde hem de yöneticilerde katılımın en az olduğu madde olarak dikkat çekmektedir. Veri havuzu oluşturma, ekip gerektiren bir iştir. Okullarda kurulacak veri ekipleri tüm paydaşların ihtiyaç duyduğu verilere ulaşabileceği veri havuzları oluşturarak okullarda veriye dayalı iş birliği oluştururlar (Bolhuis, Voogt ve Schildkamp, 2019). Henüz ülkemizde veri ekibi uygulamasının yaygınlaşmamış olması ve okul yöneticilerinin de veri havuzu oluşturabilecek kadar veri kullanım becerilerinin gelişmemiş olması bu duruma gerekçe olarak ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin eşgüdümleme sürecinde veri kullanım düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet ve öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamalı bir farklılık göstermezken yöneticilik kıdemi ve okul kademesine göre anlamalı farklılıklar göstermiştir. 20 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip okul yöneticilerinin eşgüdümleme sürecinde veri kullanım düzeylerinin 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip yöneticilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin veri kullanımları hem kurumsal hem de bireysel faktörlerden oldukça etkilenmektedir (Barnes, Brighton, Fives, Meyers ve Moon, 2022). 20 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin hem teknoloji okuryazarlık becerilerinin gençlere göre nispeten düşük olması hem de

tecrübeleri itibariyle sezgilerine daha fazla güvenmelerinin eşgüdümleme sürecinde daha az veri kullanmalarına neden olduğu söylenebilir. İlkokullarda görev yapan yöneticilerin ortaokullarda görev yapan yöneticilere göre eşgüdümleme sürecinde veri kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu da araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin eşgüdümleme sürecinde en fazla kullandıkları veri türlerinin demografik veriler olduğu görülmüştür. Onu sırasıyla akademik başarı verileri, görüş ve öneri verileri, gözlem verileri ve performans verileri takip etmiştir. Reid (2019) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin öğretmen performanslarını gözlemleyerek veri topladığı ve bu verileri özellikle öğretmen değerlendirme ve görevlendirme sürecinde dikkate aldığı vurgulanmıştır. Okul yöneticileri özellikle iş birliği oluşturmak amacıyla yaptıkları görevlendirmelerde demografik özellikleri, mesleki görevlendirmelerde ise performans verilerini kullandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Young vd. (2018) demografik verileri girdi verileri arasında göstermektedir ve okul müdürlerinin bu verileri yönetsel kazanım elde etmek amacıyla kullandıklarını belirtmektedir. Özellikle öğrenci ve öğretmenlerin demografik verilerine sahip bir yönetici onları daha doğru kanalize ederek daha verimli sonuçlar elde edebilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin eşgüdümleme sürecinde veriyi; proje ve çalışmaların koordine edilmesi, sürdürülebilirliği sağlama, maksimum verimlilik, paydaş memnuniyeti ile zaman ve emek tasarrufu amaçlı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hackman vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin, okulun akademik performansı doğrultusunda yıllık hedefler koyarak sürdürülebilirliği sağlamak amacıyla veriyi kullandıkları belirtilmiştir. Proje ve çalışmaların koordine edilmesi operasyonel liderlik becerileri arasında gösterilebilir. Luo vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin özellikle operasyonel liderlik sürecinde aldıkları kararlarda verilerden sıklıkla faydalandıkları belirtilmiştir.

5.1.7. Okul Yöneticilerinin Denetim Sürecinde Veri Kullanımları

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin denetim sürecinde veri kullanım düzeylerinin öğretmen görüşlerine “Katılıyorum” aralığına denk geldiği görülmüştür. Okul yöneticileri veriyi en fazla okulu değerlendirmek, iyileştirmeler yapmak ve veri kullanımına ilişkin en iyi uygulamaları modellemek için kullanmaktadırlar (Militello, Bass, Jackson ve Wang, 2013).

Okul yöneticilerinin denetim sürecinde veri kullanımları öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmazken görev yaptıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermiştir. Öğretmen görüşlerine göre ilkokul yöneticilerinin denetim sürecinde veri kullanım düzeyleri ortaokul ve lise yöneticilerine göre daha yüksektir. İlkokullarda öğretmenin uzun süre aynı sınıfı okutmasının değerlendirme için veri toplamayı kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Bu nedenle ilkokullardaki okul yöneticilerinin değerlendirme sürecinde ellerindeki veri miktarı diğer okul yöneticilerine göre daha fazla olabilir. Bu durum da ilkokul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin denetim sürecinde veri kullanım düzeylerini daha yüksek algılamalarına neden olabilir.

Okul yöneticilerinin denetim sürecinde veri kullanım düzeylerine ilişkin görüşlerinin de tıpkı öğretmen görüşleri gibi “Katılıyorum” aralığına denk geldiği görülmüştür. Okul yöneticileri denetim sürecindeki veri kullanım durumlarına ilişkin maddelerden “Okulun etkililiğini artırmak amacıyla öğretmenlerle veriye dayalı değerlendirme toplantıları yaparım.” maddesine en fazla katılım gösterirken “Veriye dayalı değerlendirme raporları hazırlarım.” maddesine ise en az katılım göstermişlerdir. Okul yöneticilerinin okul değerlendirme sürecinde veriden faydalandıkları yönünde belirttikleri görüş Militello vd., (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Quiroga ve Aravena, (2018) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretim uygulamaları hakkında veri topladıkları ve bu veriler üzerine değerlendirmeler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin denetim sürecinde veri kullanımları yöneticilerin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermemiştir. Ancak cinsiyet, yöneticilik kıdemi ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninde kadın yöneticilerin denetim sürecinde veri kullanma düzeyleri erkek yöneticilere göre daha yüksektir. Tok ve Yalçın (2017) tarafından yapılan araştırmada kadın okul yöneticilerinin okula kaynak sağlama, organizasyon düzenlemede ve velilerle daha iyi ilişkiler kurmada daha iyi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu özelliklerin tümünün okul verileriyle ilişkili olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Kadın yöneticilerin bu özelliklerinin ön planda olması, denetim sürecinde veri kullanımlarının erkek yöneticilere göre daha yüksek olmasına sebep olmaktadır. Yöneticilik kıdemi değişkeninde 6-10 yıl yöneticiliğe sahip okul yöneticilerinin 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerden denetim sürecinde daha

fazla veriden faydalandığı görülmüştür. 6-10 yıl arası yöneticilik kıdemi okul yönetiminde acemilik sürecinin atlatıldığı ve yöneticilik becerilerinin geliştiği dönemdir. Teknoloji yatkınlığının da etkisiyle bu kıdemdeki yöneticilerin daha eski kıdeme sahip yöneticilerden daha fazla veri kullanmaları kabul edilebilir bir durumdur. Nitekim Kanber ve Balyer (2020) tarafından yapılan araştırmada da yöneticilik kıdemi düşük olan yöneticilerin teknolojik okuryazarlık düzeylerinin kıdemi yüksek olan yöneticilere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul türü değişkeninde ise diğer süreçlerde olduğu gibi denetim sürecinde de ilkokullarda görev yapan yöneticilerin veri kullanım düzeyleri diğer okul türlerine göre daha yüksektir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin denetim sürecinde kullandıkları veri türlerinin sırasıyla; performans verileri, akademik başarı verileri, görüş ve öneri verileri ile gözlem verileri olduğu görülmüştür. Bunun yanında yasa ve yönetmelikleri, sosyal ve sportif faaliyet verilerini, okul gösterge verilerini, e okul verilerini ve rehberlik servisi verilerini kullandığı yönünde görüş bildiren okul yöneticilerinin de olduğu görülmüştür. Öğretmen etkililiğine ilişkin veriler değerlendirme ve işe alım sürecinde en fazla kullanılan verilerdir (Cannata vd., 2017). Reid (2019) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik gözlem verileri topladığı ve değerlendirme sürecinde bu gözlemlerini dikkate aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada ayrıca okul müdürlerinin öğretmen performansını değerlendirirken öğretmenlerin mesleki çabalarını ve buna yönelik görüşlerini de dikkate aldığı görülmüştür (Reid, 2019). Doğru veri yönetimi hem okul içi kararların etkililiğini artırır hem de öğretmen ve öğrencilerin doğru değerlendirilmesini sağlar (Oghuvbu, 2006). Bu nedenle okul yöneticilerinin denetim sürecinde güvenilir kaynaklardan doğru veriler toplaması, topladığı verilerden uygun yöntemlerle doğru anlamlar çıkarması ve bu bilgileri de okul, öğretmen ve öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanması tüm paydaşlar tarafından yöneticiye olan güveni artıracaktır.

Araştırmada okul yöneticileri denetim sürecinde veriyi kullanma amaçlarını şu şekilde sıralamışlardır: objektif değerlendirme, faaliyetlerin etkililiğini görme, paydaş memnuniyeti, öğrenci gelişimi ve eksiklikleri tespit etme. Nitelikli değerlendirmenin temelinde değerlendiricinin objektif olması bulunmaktadır. Bu noktada veriler değerlendirici olarak okul yöneticisine objektiflik sağlayabilecek güçlü araçların başında gelmektedir. Şayet okul yöneticisi yapmış olduğu tüm denetim ve değerlendirmeleri veriye dayalı olarak yapar ve bunu karşısındaki kişilere de kabul ettirebilirse büyük

ölçüde objektifliği sağlamış olacaktır. Denetim sürecinde objektifliği sağlamada veriler sezgilerden daha güçlü bir araçtır. Amels vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin değişim kapasitesini artırmada verilerin itici gücünden bahsedilmiştir. Denetim sonrası değişime ihtiyaç duyulan öğretmenlerde verilerin bu itici gücünden faydalanılabilir. Albiladi vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada da eğitim liderlerinin okullarındaki güçlü ve zayıf yönleri belirlemek, kaynakları ihtiyaç duyulan alanlara yönlendirmek ve okulun gelişimi hakkında doğru değerlendirmeler yapmak için verilerden faydalanması gerektiği belirtilmiştir.

5.2. Okul Etkililiğinde Veri Kullanımı

Araştırmanın temel amacı okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının etkili okul ile ilişkisinin tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda hem öğretmen görüşlerine hem de okul yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin her biri için ayrı analizler yapılmış ve buna yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Öncelikle öğretmen görüşlerine yönelik sonuçlar açıklanmış daha sonra yönetici sonuçlarına ve yöneticilerin etkili okul ve veri ile ilişkili görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğretmen görüşlerine göre okullarının etkililik düzeyinin “Katılıyorum” aralığına denk geldiği görülmüştür. Çubukçu ve Girmen (2006) ile Yüner ve Özdemir (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin yüksek düzeyde okullarını etkili gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Memduhoğlu ve Karataş (2017) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkililiğine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği, yalnızca okul kademesi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımları ile etkili okul arasında istatistiksel olarak anlamlı, yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yönetim süreçleri ayrı ayrı incelendiğinde ilişki boyutunun en yüksek olduğu sürecin denetim, en düşük olduğu sürecin ise iletişim kurma süreci olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımlarının etkili okul üzerindeki yordayıcılık düzeyinin ise öğretmen görüşlerine

göre %52 olduğu görülmüştür. Okul etkililiğinin yaklaşık %52'si okul yöneticisinin yönetim süreçlerinde veri kullanımı tarafından açıklanmaktadır. Kendini işine adanmış ve nitelikli öğretmenler bir okulun etkililik sürecine katkıda bulunacak en önemli kişilerdir (Townsend, 1997). Bu nedenle öğretmen görüşleri okulların gelişimi ve etkililiği için önemlidir. Araştırmada da öğretmen görüşlerine göre veriye dayalı yönetim sergileyen yöneticilerin okul etkililiğine yüksek düzeyde katkı sağlayacağı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin okullarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyine denk geldiği görülmüştür. Okul yöneticilerinin okul etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yönetici görüşlerine göre yönetim süreçlerinde veri kullanımları ile okul etkililiği arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Demie (2003) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin okul performans verilerini okulu iyileştirme amacıyla etkili bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tıpkı öğretmen görüşlerinde olduğu gibi yönetici görüşlerinde de ilişki düzeyi en yüksek süreç denetim süreci, ilişki düzeyi en düşük süreç ise iletişim sürecidir. Okul müdürleri tarafından yapılan denetim faaliyetleri, öğretmenler tarafından iyileştirmelerin uygulama oranını artırır (Grift ve Houtveen, 1991). Denetimsel faaliyetlerin veriye dayalı olarak yapılması ve özellikle bu süreçte gözlem verilerinin kullanılması denetimin etkililiğini artırır (Reid, 2019). Bu nedenle araştırma sonucunda veri kullanımının en fazla ilişkisinin olduğu sürecin denetim sürecinin çıkması yöneticilerin etkili bir denetim süreci yürütmesi açısından olumludur. Ancak öğretmen görüşlerinden farklı olarak okul yöneticileri, yönetim süreçlerinde veri kullanımının etkili okulla ilişkisinin daha düşük olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna bağlı olarak da yönetim süreçlerinde veri kullanımının etkili okul üzerindeki yordayıcılık düzeyi öğretmen görüşlerine göre daha düşüktür. Öğretmen görüşlerine göre %52 olan yordayıcılık düzeyi yönetici görüşlerine göre %42'dir. Yöneticiler okul etkililiğinin yaklaşık %42'sinin yönetim süreçlerinde veri kullanımı tarafından açıklanabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan tüm okul yöneticileri okulu daha etkili hale getirmek için veriden faydalanmanın önemli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Okul etkililiğinde verinin avantajları sırasıyla; bilgi sağlaması, süreç takibi yapılabilmesi, aksayan yönleri göstermesi, objektiflik sağlaması, güvenilirlik kazandırması ve örgütsel bağlılığı geliştirmesi olarak sıralanmıştır. Veriler öğrenme sürecini teşvik ederek okulun

gelişimine pozitif katkı sağlamaktadır (Geijsel vd., 2010). Bu nedenle okul yöneticilerinin tamamının okul etkililiğinde verileri önemli bir araç olarak görmesi olumludur. Özellikle öğrenci verileri okul müdürünün, öğrencilere yönelik okul içi davranış kalıpları oluşturmada ve kuralları uygulamasında bilgi sağlayıcı nitelikte verilerdir (Dodge, 2011). Okul yöneticileri veri ve bilgileri aramalı, kullanmalı ve anlamlandırarak okulun gelişimine katkı sağlayıcı niteliğe dönüştürmelidir. Ancak verileri eyleme dönüştürebilen yöneticiler okulun gelişimine katkı sağlayacaktır (Petrides, 2006).

Okul yöneticileri etkili okul oluşturma sürecinde verinin dezavantajlarını şu şekilde sıralamıştır: doğru verinin kullanılmaması, çevresel şartların göz ardı edilmesi, amaca uygun kullanılmaması ve ekonomik olmaması. ABD’deki ortaokullarda yapılan bir araştırmada bilimsel süreçlerin göz ardı edildiği “ev yapımı” veri toplama araçlarının kullanımına aşırı güven duyulduğu görülmüştür (Anfara, Patterson, Buehler, Gearity, 2006). Bu durum verilerden elde edilecek bilgilerin de yanlış yorumlanmasına sebep olabilmektedir. Bu nedenle yönetim süreçlerinde kullanılacak verilerin doğru ve güvenilir kaynaklardan elde edilmesi, veri analizinin uygun yöntemlerle doğru bir şekilde yapılması ve elde edilen bilgilerin bağlamsal olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim Flowers ve Carpenter (2009) tarafından yapılan araştırmada da başarı puanlarının okul ve toplum hakkındaki bağlamsal bilgilerle birlikte değerlendirilmesinin koşulları anlama ve geliştirme sürecine daha fazla katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Okul müdürleri kullandıkları veri türlerinin okulun bağlamına ve amaçlarına göre değişebileceğini bilmelidir (Young vd., 2018). Teknolojinin gelişmesi verinin daha ekonomik hale gelmesine yol açmaktadır. Özellikle E-Okul sisteminde yer alan veriler okul yöneticileri için ekonomik verilerin başında gelmektedir. Okul yöneticileri bu dijital verileri ne kadar fazla sürece katarsa okulun gelişimi için o kadar avantaj sağlayacaktır (Starkey ve Eppel, 2019). Hatta yönetim bilgi sistemlerinde yer alan verileri kullanarak okul müdürleri veriye dayalı bir okul kültürü inşa edebilirler (Blau ve Presser, 2013).

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde bulgu ve sonuçlara dayalı olarak bakanlık, taşra teşkilatı, okul yöneticileri ve araştırmacılara dönük öneriler ayrı ayrı sunulmuştur.

5.3.1. Bakanlık Merkez Teşkilatına Yönelik Öneriler

1. Bakanlığın yönetimde verinin daha etkin kullanımına dönük almış olduğu ve alacağı kararlar uygulanabilir nitelikte, somut ve bağlamsal şartlara uygun esnek yapıda olmalıdır.
2. Bakanlık yönetimde veriyi daha etkin hale getirici planlamalarında paydaşlara düşen rol ve sorumlulukları açık bir şekilde belirtmeli ve bunu yasal zemine oturtmalıdır.
3. Özellikle yönetim kademesinde yer alan personelin veri kullanımını desteklemek ve geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitim planlaması yapılmalıdır.
4. Verinin etkin kullanımı teknolojik beceri gerektirmektedir. Bu amaçla başta yönetici kademesi olmak üzere tüm personelin teknolojik becerilerini geliştirici eylem planları hazırlamalı ve bunu politika haline getirerek ülke çapında yaygınlaştırmalıdır.
5. Yönetici seçiminde veri okuryazarlığı ve teknolojik becerileri de kapsayacak şekilde kriterleri yeniden düzenlemelidir.
6. Politika geliştirme ve karar alma sürecinde verilerden maksimum düzeyde faydalanmak amacıyla bu konuda çalışmaları bulunan akademik personellerden faydalanmalıdır. Veriyi temel alan politikalar daha etkindir.
7. Eğitim öğretim sürecinde yer alan öğretmenler, okul yöneticileri, taşra teşkilatı yöneticileri, bakanlık üst düzey yöneticileri ve akademik personellerin katılımıyla veriye dayalı yönetim üzerine tüm paydaşların görüşünü almak amacıyla bir çalıştay düzenlenmelidir. Çalıştay sonucunda alınan kararlar uygulamaya dönük somut örneklerle desteklenmiş bir şekilde “Eğitim Yöneticilerinin Veri Kullanımı” adı altında yazılı hale getirilerek tüm yöneticilerin kullanımına sunulmalıdır.
8. Veri güvenilirliğini sağlamak amacıyla halihazırda kullanılan bilgi sistemlerini sürekli güncel tutmalı, bu sistemlerden daha fazla faydalanılması amacıyla personel eğitimleri düzenlemelidir.

9. Yönetimde hesap verebilirliği ve şeffaflığı sağlamak amacıyla karşılaştırmaya imkân sağlayıcı verilerin paylaşımını artırmalıdır.

5.3.2. Taşra Teşkilatlarına Yönelik Öneriler

1. Veri, yönetimde eşitlik ve adaleti sağlamada önemli bir araçtır. Bu nedenle il ve ilçe yöneticileri okul, yönetici ve öğretmenlerle ilgili alacağı kararlarda verilerden faydalanmalıdırlar. Bu yönetsel güvenin oluşmasına da katkı sağlayacaktır.
2. Teşkilatın bulunduğu bölgenin sosyo kültürel özellikleri de dikkate alınarak o bölgeye özel veri toplanarak analiz edilmelidir. Bakanlıktan gelen emirlerin uygulanması sürecinde bu verilerden de faydalanılarak uygulamaların etkililiği artırılmalıdır.
3. Bölgede yer alan her okulun akademik başarı verileri, sosyal faaliyet verileri, okulun bulunduğu çevreye ilişkin veriler ve veli profiline ilişkin veriler bir modül altında toplanmalıdır. Modülde yer alan veriler gerek üst yönetimleri bilgilendirmek gerekse de okulu değerlendirmek amacıyla ihtiyaç duyulduğunda il ve ilçe yöneticileri tarafından ulaşılabilir olmalıdır. Bu sayede her okul kendi bağlamı içinde, ihtiyaçları ve kendine özgü yapısı ile birlikte değerlendirilmiş olur.
4. Okul yöneticilerine okullarının genel durumunu ortaya koyacak şekilde veriye dayalı brifing dosyası hazırlamaları konusunda rehberlik etmelidir.
5. Yapılacak okul ziyaretlerinde veriye dayalı değerlendirmelerin yapılması veri kültürü oluşturulması açısından önemlidir. İl ve ilçe yöneticilerinin yapacağı veriye dayalı değerlendirmeler okul yöneticilerinin veriyi önemsemesini sağlayacaktır. Bu nedenle veri kültürü oluşturmak amacıyla okul ziyaretlerinde veriye dayalı değerlendirmeler yapılmalıdır.
6. İlçe ve il yöneticileri veri kullanımı kültürünü önceliklendirmeli ve teşvik etmeli, okul yöneticilerine yönetim süreçlerinde verileri etkili bir şekilde kullanmaları için gerekli kaynakları ve desteği sağlamalıdır.

5.3.3. Okul Yöneticilerine Dönük Öneriler

1. Okulun gelişimi ve amaçlarına ulaşabilmesi için okul yöneticileri tüm yönetsel etkinliklerini veri ile desteklemelidir. Bu durum hem yöneticiye olan güveni artırır hem de şeffaflığa katkı sağlar.

2. Veri yalnızca sayılardan ibaret değildir. Okul yöneticileri okulu ve bulunduğu çevreyi bütüncül bir şekilde tanımak amacıyla velilerle daha çok etkileşime girmeli ve bu etkileşimler sonucu topladığı verileri yönetim süreçlerinde aktif bir şekilde kullanmalıdır. Bağlamsal uygulamalar okulun etkililiğini artıracaktır.
3. Eğitim kurumlarının kendine has yapısı ve özgünlüğü birçok kararın grup yoluyla verilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri tüm paydaşların görüşünü dinlemeli ve kararlarını bu veriler doğrultusunda şekillendirmelidir. Bu sayede katılımcı bir yönetim anlayışı sergileyerek okulun etkililiğine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.
4. Eğitim planlamalarının hedefe ulaşabilmesi için; iyi düzenlenmiş, sorunları öngörür nitelikte ve sistemle bütünleşmiş bir şekilde yapılması gereklidir. Bu da ancak planlama sürecinde doğru verilerin doğru amaçlarla kullanımı ile mümkündür. Bu nedenle okul yöneticileri yapacağı planlamalarda verileri maksimum fayda sağlayıcı nitelikte kullanmalıdır. Ayrıca yapmış olduğu planların inanılabilirliğini sağlamak amacıyla da verilerden faydalanarak planlamalarını açıklamalıdır.
5. Okul yöneticisi, her düzeydeki yetki ve sorumlulukların saptanması, belirlenen yetki ve sorumluluklar özelinde personel görevlendirmelerinin yapılması, kurum içi ilişki ve iletişimin belirlenmesi amacıyla personelin performans verilerinden faydalanmalıdır. Bu sayede her personelden maksimum verimi elde ederek okulun etkililiğini artırmış olur.
6. Özellikle örgüt içi yaşanan gelişmelerden personeli haberdar etmek, kişiler veya gruplar arası karşılıklı ilişkileri geliştirmek amacıyla okul gösterge verileri tüm paydaşlarla paylaşılmalıdır. Bu sayede etkili bir koordinasyon ve iş birliği süreci geliştirilebilir.
7. Okul içi yapılan tüm toplantılarda veriye dayalı olarak önceki yılların değerlendirilmesi yapılmalı. İleriki yılların planlamaları da yine veriler doğrultusunda gerçekleştirilmelidir. Bu durum hem güven oluşmasını hem de okula karşı adanmışlık düzeyini artıracaktır.
8. Özellikle denetim süreci iyi yapılandırılmalıdır. Örgütsel adaleti sağlamada bu sürecin rolü büyüktür. Süreç içerisinde objektiflik ve şeffaflığı sağlamak amacıyla

okul yöneticileri verilerden faydalanmalı denetim sürecine dair geribildirimlerini verilerle desteklemelidir.

9. Veriyi daha anlamlı ve daha faydalı hale dönüştürmek veri okuryazarlığı becerisi gerektirmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri verilerden maksimum fayda sağlamak amacıyla veri okuryazarlık becerilerini geliştirici eğitim ve etkinliklere katılmalıdır.
10. Veriye dayalı etkili bir okul yöneticisi verideki öyküyü karşısındaki muhataplarına aktarabilmelidir. Bu nedenle okul yöneticileri etkili iletişim tekniklerini bilmeli ve paydaşlarla iletişim sürecinde bu teknikleri kullanmalıdır.
11. Okul yöneticileri veriyi sadece sonuçta değil süreçte de etkili bir şekilde kullanmalıdır. Özellikle okulun gelişim durumunu görebilmek amacıyla süreç içerisinde boylamsal veriler toplanmalı ve analiz edilmelidir. Bu sayede okulun aksayan yönleri tespit edilerek gerekli müdahalelerin yapılmasına imkân sağlanır.
12. Okul yöneticileri yönetim sürecinde tek bir veriye bağlı kalmamalıdır. Okulun bütüncül gelişimi için veri kaynaklarını ve kullandığı veri türlerini çeşitlendirmelidir.
13. Veriler ve veri analiz teknikleri sürekli bir değişim içerisindedir. Bu nedenle okul yöneticileri hem kendi becerilerini hem de verileri sürekli güncellemelidir. Ancak bu şekilde veriden maksimum verim elde etmiş olur.
14. Okul yöneticileri vizyoner bir bakış açısıyla okulun misyon ve vizyonlarını veriye dayalı olarak oluşturmalıdır. Bu sayede okulun hedeflerine inanılabilirliği artırır ve hedeflerine ulaşma noktasında kendisine avantaj sağlar.
15. Okul yöneticileri kendisinden sonraki yöneticileri de düşünerek okulla ilgili verilerin depolanması konusunda özenli davranmalıdır. Bu sayede kurumsal bir hafıza oluşturarak okulun gelişimini sürekli hale getirebilir.

5.3.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada yönetim süreçlerinin tamamı kullanılmıştır. Farklı araştırmalarda yönetim süreçleri ayrı ayrı ele alınarak daha derinlemesine incelenebilir.
2. Bu araştırmada yönetim süreçlerinde veri kullanımı okul yöneticileri özelinde incelenmiştir. İl ve ilçe yöneticileri veya bakanlık merkez teşkilatı yöneticileri üzerine yapılacak farklı araştırmalar ile yönetim süreçlerinde veri kullanımı incelenerek bütünsel bir çıkarımda bulunulabilir.

3. Mevcut araştırmada okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımı etkili okul bağlamında incelenmiştir. Veri kullanımının eğitim yönetimi alanındaki farklı değişkenlerle ilişkisi incelenerek veri kullanımını etkileyen diğer değişkenler de ortaya çıkarılabilir.
4. Mevcut araştırma kısıtlı bir evren ve örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda farklı evren ve örneklemlerin kullanılması araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine katkı sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Abdusyakur, I. & Poortman, C. L. (2019). Study on data use in Indonesian primary schools. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(3), 198-215. <https://doi.org/10.1108/JPC-11-2018-0029>.
- Açıl, Y. (2020). *Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Agarwal, R. & Dhar, V. (2014) Editorial Big Data, Data Science, and Analytics: The Opportunity and Challenge for IS Research. *Information Systems Research* 25(3), 443-448.
- Ağcasulu, H. (2019). Sosyal bilimlerde ağ yaklaşımının gelişimi ve mikro ağ kuramları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2036-2049.
- Ah-Teck, J. & Starr, K. (2014). Total Quality Management in Mauritian education and principals' decision-making for school improvement: "Driven" or "informed" by data? *Journal of Educational Administration*, 52, 833-849. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2012-0075>.
- Akan, D. (2016). Eğitimde denetim modelleri. M. Sağır ve S. Göksoy (Editörler.). *Eğitimde Denetim ve Değerlendirme*. Pegem Akademi, ss.145-167
- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online*, 10(2), 743-756.
- Alamdard, S. (2015). *Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Albiladi, W. S., Lasater, K. & Bengtson, E. (2020). Data Use among Principals and Teachers: Divergent Paths or Common Ground? Implications for the Leadership Preparation Programs. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(2), 63-76.
- Amels, J., Krüger, M., Suhre, C. & Veen, K. (2019). Impact of inquiry-based working on the capacity to change in primary education. *Journal of Educational Change*, (1)24. <https://doi.org/10.1007/S10833-019-09337-3>.
- Anderegg, C. C. (2007). *Classrooms and schools analyzing student data: A study of educational practice*. Unpublished Doctoral Dissertation, Pepperdine University, USA.
- Anfara Jr, V. A., Patterson, F., Buehler, A., & Gearity, B. (2006). School improvement planning in East Tennessee middle schools: A content analysis and perceptions study. *NASSP Bulletin*, 90(4), 277-300.
- Ang, C. (2021). *The World's 100 Most Valuable Brands in 2021*. Visual Capitalist. <https://www.visualcapitalist.com/top-100-most-valuable-brands-in-2021/>

- Aparicio, M. & Costa, C. J. (2014). Data visualization. *Communication design quarterly review*, 3(1), 7-11.
- Arastaman, G. (2016). Okulda insan kaynakları yönetimi. U. Akın (Editör), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Pegem Akademi, 234-257.
- Argote, L. (2011). Organizational learning research: Past, present and future. *Management Learning*, 42(4), 439-446.
- Arnold, J. G. (2007). *School capacity for data-driven decision making and student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Carolina, USA.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 15-25.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 195-212.
- Aydın, E. (2019). *Temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydın, G. ve Önder, M. (2020). Türk kamu yönetiminde planlama: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. E. Akçagündüz ve Ö. Aydın (Editörler.), *Kamu Yönetiminde Güncel Sorunlar, Tartışmalar ve Çözüm Önerileri*. Nobel Yayınevi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi* (11.bs.). Gazi Kitabevi.
- Aziz, A. ve Dicle, Ü. (2017). *Örgütsel iletişim*. Hiperlink Yayınları.
- Bakkalbaşı, İ. O. (2017). Yönetim biliminin doğuşu ve ilk temsilcileri hakkında bir tartışma. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 39(2), 431-452.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Pegem A Akademi.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul: Okul geliştirme* (7. bs). Pegem Akademi.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Percieved Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 1(38), 9-44.
- Barnes, N., Brighton, C. M., Fives, H., Meyers, C. & Moon, T. R. (2022). Where’s the data to support educators’ data use for instructional practice?. *Theory Into Practice*, 61(3), 277-287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2096379>.
- Başar, H. (2004). Okulda denetim. Y. Özden (Ed.) *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. PegemA Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Feryal Matbaası.

- Başarıcı, R., ve Seferoğlu, S. S. (2021). Öğretim süreçlerinde eğitsel veri kullanımıyla ilgili bir kavramsallaştırma çalışması: Veri destekli öğretim. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 724-753. DOI: 10.18009/jcer.886872.
- Bates, R. J., Turan, S., ve Şişman, M. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 557-571.
- Bernhardt, V. (2018). *Using data to improve student learning in school districts*. Taylor & Francis Group.
- Beycioğlu, K. ve M. Aslan. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research. In A. Tassakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Sciences* (2nd ed.). London: SAGE.
- Blau, I. & Presser, O. (2013). E-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1000-1011.
- Bolhuis, E., Voogt, J. & Schildkamp, K. (2019). The development of data use, data skills, and positive attitude towards data use in a data team intervention for teacher educators. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 99-108. <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2018.12.002>.
- Bostancı, A. B, Demirhan, G. ve Bülbül, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemede kullandıkları yönetsel etki taktikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 422-438.
- Breiter, A. & Light, D. (2006). Data for school improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(3), 206-217.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Weisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Bulao, J. (2022). *How much data is created every day in 2021*. Techjury. <https://techjury.net/blog/how-much-data-is-created-every-day/#gref>
- Buluç, B. (1996). Yönetimde örgütlenme süreci. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 513-522.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Buske, R. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2019). Investigating principals' data use in school: The impact of evidence-oriented attitudes and epistemological beliefs. *Educational Management Administration & Leadership*, 47, 925-942. <https://doi.org/10.1177/1741143218753192>.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Cannata, M., Rubin, M., Goldring, E., Grissom, J., Neumerski, C., Drake, T. & Schuermann, P. (2017). Using Teacher Effectiveness Data for Information-Rich Hiring. *Educational Administration Quarterly*, 53, 180-222. <https://doi.org/10.1177/0013161X16681629>.
- Cantürk, G. (2016). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Cemaloğlu, N. (2021). *Veriye dayalı yönetim (2. bs.)*. Pegem Akademi.
- Champely, S. (2020). *Basic functions for power Analysis*. <https://cran.r-project.org/web/packages/pwr/pwr.pdf>.
- Chatoupis, C. (2007). Decision making in physical education: theoretical perspectives. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 14(2), 195-204.
- Chatterjee, S., Chaudhuri, R. & Vrontis, D. (2021). Does data-driven culture impact innovation and performance of a firm? An empirical examination. *Annals of Operations Research*, 1-26.
- Cheng, Y.C. (1996). *School effectiveness and school-based management*. The Falmer Press.
- Clark, D. (2004). *Understanding and performance*. Nw Link. <http://www.nwlink.com/~donclark/performance/understanding.html>
- Clark, J. A. (1993). The theory movement in educational administration and the administrative Reform of New Zealand Education: Are There Any Parallels to Be Drawn?, *Educational Philosophy and Theory*, 25(2), 21-30.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Methods*, 112(1), 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Wyse, D. (2010). *A Guide to Teaching Practice: 5th Edition*. 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 D.C. US Office of Health, Education, and Welfare, US Government Printing Office.
- Connecticut State Education Resource Center. (2014). *SERC 2013-14 Annual Report*. State Education Resource Center. <https://files.serc.co/documents/reports/annual-report-2013-2014.pdf>
- Creighton, T. (2001). Data Analysis and the Principalship. *Principal Leadership*, 1, 52-57.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. Ed. Halil Ekşi). Edam Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles, CA: SAGE.

- Cross, R. (1980). A Description of Decision-Making Patterns of School Principals. *Journal of Educational Research*, 73, 154-159. <https://doi.org/10.1080/00220671.1980.10885226>.
- Custer, S., King, E. M., Atinc, T. M., Read, L. & Sethi, T. (2018). *Toward data-driven education systems: Insights into using information to measure results and manage change*. Center for Universal Education at Brookings.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(9), 31-44.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 263-274.
- Çelikten, M., Ayyıldız, K. ve Çelikten, Y. Y. (2019). Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı: Denetim ve merkezileşme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 2847-2866.
- Çelikten, M., Gılıç, F., Çelikten, Y. ve Yıldırım, A. (2019). Örgüt Yönetiminde Karar Verme Süreci: Bitmeyen Bir Tartışma. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 15(2).
- Çetinkaya, H. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin okul başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26.
- Çoruk, A. (2012). Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Debnam, K. J., Edwards, K. & Cornell, D. (2021). Improving the school environment: School staff perceptions of school climate data and reporting practices. *Journal Of Community Psychology*, 49(6), 1965-1982.
- Demie, F. (2003). Using value-added data for school self-evaluation: a case study of practice in inner-city schools. *School Leadership & Management*, 23, 445-467. <https://doi.org/10.1080/1363243032000150971>.
- Demir, İ. (2019). *Okul yöneticilerinin lider davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, K. (2009). İlköğretim okullarında verilere dayalı karar verme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 367-398.
- Demirel Duyar, D. (2018). Fayol ve Gulick'ten günümüze yönetim fonksiyonlarının dönüşümü üzerine bir değerlendirme. *Journal of Political Administrative and Local Studies*, 1(2), 75-92.

- Diana, D. & Aslami, N. (2022). Analysis of the Impact of Change Management Implementation on an Organization. *Jurnal Ekonomi Manajemen Akuntansi Dan Keuangan*, 3(2), 1089-1096.
- Díez, F., Villa, A., López, A. L. & Iraurgi, I. (2020). Impact of quality management systems in the performance of educational centers: educational policies and management processes. *Heliyon*, 6(4), 1-7.
- Dimmock, C. (2012). *Leadership, Capacity Building And School Improvement: Concepts, Themes And Impact*. Routledge.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112.
- DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2008). *Principals improving instruction: Supervision, evaluation, and Professional development*. Pearson.
- Diş, O. ve Ayık, A. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 499-518.
- Dobbie, W. & Fryer Jr, R. G. (2013). Getting beneath the veil of effective schools: Evidence from New York City. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4), 28-60.
- Dodge, P. (2011). *Managing school behavior: a qualitative case study*. Unpublished Doctoral Thesis, Iowa State University, USA.
- Doğan, E. (2021). *Okul yönetiminde veriye dayalı karar verme sürecinin yönetici görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, N. ve Başokçu, T. O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 1(2), 65-71.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*. 20(2), 191-216.
- Domina, T., Conley, A. & Farkas, G. (2011). The link between educational expectations and effort in the college-for-all era. *Sociology of Education*, 84(2), 93-112.
- Dougherty, C. & Rutherford, J. (2009). *The NCEA Core Practice Framework: An Organizing Guide to Sustained School Improvement. Guides - Non-Classroom; Reports - Descriptive*, National Center for Educational Achievement.
- Dourish, P. & Gómez Cruz, E. (2018). Datafication and data fiction: Narrating data and narrating with data. *Big Data & Society*, 5(2), 1-10.
- Döş, İ. (2013). Etkili okul ve yönetimi. N. Can (Editör.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- DuBrin, A. J. (2005). *Fundamentals of Organizational Behavior*. Louseville, Canada: Thomsan South-Western.

- Duykuluoğlu, A. (2022). *Eğitimde veriye dayalı yönetim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Earl, L. (2005). From accounting to accountability: Harnessing data for school improvement. *Using Data To Support Learning Research Conference*. 6-10.
- Earl, L. M. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.
- Eckerson, W. W. (2002). Data quality and the bottom line. *TDWI Report, The Data Warehouse Institute*, 1-32.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Ekinci, K. (2006). *Örgütsel iletişim ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ekinci, N. (2019). Klasik, neoklasik teori, sistem ve durumsallık yaklaşımları ile bunların karşılaştırılması ve toplam kalite yönetimi içerisindeki yerlerinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 16-38.
- English, F. W. (2002). The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration. *Studies in Philosophy and Education*, 21(2), 109-136.
- Epskamp, S. (2022). *Path diagrams and visual analysis of various sem packages' output*. <https://cran.r-project.org/web/packages/semPlot/semPlot.pdf>.
- Erdağ, C. ve Karadağ, E. (2017). Okul hesap verebilirliği modelleri: Bütüncül bir çözümleme. *İş Ahlakı Dergisi*, 10(2), 303-341.
- Erdem, A. R. (2015). Eğitim yönetim etiği ve eğitim yönetiminde etik liderliğin kritiği. *Akademik sosyal araştırmalar dergisi*, 3(10), 1-15.
- Erdil, O., Kalkan, A. ve Alparslan, A. M. (2010). Örgütsel ekoloji kuramından stratejik yönetim anlayışına. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 17-31.
- Erdoğan, İ. (2005). *İletişimi anlamak*. Pozitif Matbaacılık.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem Akademi.
- Eren, E. (2016). *Yönetim ve Organizasyon (12. bs.)*. Beta Yayınları.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Ertekin, İ., Ilgın, H. Ö. ve Ataman Yengin, D. (2018). Örgütsel iletişim kuramları. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 8(2), 297-311.
- Ertürk, M. (2009). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*, (4. baskı). Beta Yayınları.
- Farrell, C. C. (2015). Designing school systems to encourage data use and instructional improvement: A comparison of school districts and charter management organizations. *Educational Administration Quarterly*, 51(3), 438-471.

- Farrell, C. C. & Marsh, J. A. (2016). Metrics matter: How properties and perceptions of data shape teachers' instructional responses. *Educational Administration Quarterly*, 52(3), 423-462.
- Felton, F. S. (2006). *The use of computers by elementary school principals*. Unpublished Doctoral Dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Flowers, N. & Carpenter, D. M. (2009). You don't have to be a statistician to use data: A process for data-based decision making in schools. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 64-67.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th edition.). New York: McGraw-Hill.
- Friendly, M. (2008). *A brief history of data visualization*. In *Handbook of data visualization*. Springer.
- Frishammar, J. (2003). Information use in strategic decision making. *Management Decision*, 41(4), 318-326.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin Press.
- Gati, I. & Kulcsar, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 1-18.
- Geijsel, F., Krüger, M. & Sleegers, P. (2010). Data feedback for school improvement: The role of researchers and school leaders. *The Australian Educational Researcher*, 37, 59-75. <https://doi.org/10.1007/BF03216922>.
- Gerzon, N. (2015). Structuring professional learning to develop a culture of data use: aligning knowledge from the field and research findings. *The Voice of Scholarship in Education*, 117, 1 - 28. <https://doi.org/10.1177/016146811511700407>.
- Girgin, D. ve Şahin, Ç. (2020). Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin karşılaştırılması. B. Oral ve A. Çoban (Editörler.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Girgin, K. (2005). *Etkili okul oluşturmada eğitim yöneticilerinin yönetim süreçleri bakımından öğretmen beklentilerini karşılama düzeyinin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Girgin, K. (2019). Okul müdürlerinin planlama sürecinde öğretmen beklentilerini karşılama düzeyinin, etkili okul oluşturmadaki rolü. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(5), 384-408.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross- Gordon, J. M. (2010). *Supervision and instructional leadership* (8th edition.). Boston: Pearson.
- Goddard, R. D. & Miller, R. J. (2010). The conceptualization, measurement, and effects of school leadership. *The Elementary School Journal*, 111(2), 219-225.
- Goldring, E. & Berends, M. (2008). *Leading with data: Pathways to improve your school*. Corwin Press.
- Gray, D.E. (2014). *Doing research in the real world* (3rd edition). Sage.

- Grift, W. V. D. & Houtveen, T. (1991). Principals and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(1), 53-70.
- Gummer, E. S. & Mandinach, E. B. (2015). Building a conceptual framework for data literacy. *Teachers College Record*, 117(4), 1-22.
- Güllüoğlu, Ö. (2012). *Örgütsel iletişim: İletişim doyumu ve kurumsal bağlılık*. Eğitim Akademi Yayınları.
- Gültekin, M., Gürdoğan Bayır, Ö. ve Yaşar, E. (2020). Karma araştırma yöntemi. B. Oral ve A. Çoban (Editörler), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. bs.). Pegem Akademi.
- Gümüş, S. ve Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi* (51. Bs.). Hiperlink Yayıncılık.
- Günal, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günbayı, İ. (2007), The organizational communication process in schools, *Educational Sciences Theory&Practice*, 7(2): 787-798.
- Gündoğdu, K. ve Eken, M. (2020). Nitel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Editörler), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Güner, Ş. (2018). *Düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) okullara yönelik etkili okul profilinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Güngören, Ö. (2021). *Etkili okul geliştirmeye ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: Bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gürkan, H. (2017). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hackmann, D., Malin, J. & Ahn, J. (2019). Data use within an education-centered cross-sector collaboration. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2018-0150>.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th Edition). Pearson: Edinburgh.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (2013). Running on Empty? Finding the Time and Capacity to Lead Learning. *NASSP Bulletin* 97(1), 5-21.
- Hanberger, A., Carlbaum, S., Hult, A., Lindgren, L. & Lundström, U. (2016). School evaluation in Sweden in a local perspective: A synthesis. *Education Inquiry*, 7. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.30115>.
- Hardy, I., & Lewis, S. (2017). The ‘doublethink’ of data: educational performativity and the field of schooling practices. *British Journal of Sociology of Education*, 38, 671 - 685. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1150155>.

- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15–26.
- Heffernan, A. (2015). The Emperor's perfect map: leadership by numbers. *The Australian Educational Researcher*, 43, 377-391. <https://doi.org/10.1007/S13384-016-0206-7>.
- Hillman, A.J., Withers, M.C. & Collins, B.J. (2009). Resource Dependence Theory: A Review. *Journal of Management*, 35(6), 1404-1427.
- Holmes, M., & Wynne, E. A. (1989). *Making the school an effective community: belief, practice and theory in school administration*. Education Policy Perspectives. Falmer Press.
- Hotaman, D. (2020). Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde eğitsel veri madenciliğinin kullanımı. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(48), 577-587.
- Hox, J. & De Leeuw, E. D. (2003). Multilevel modeling: Methodological advances, issues, and applications. Multilevel models for meta-analysis. In S. P. Reise & N. Duan (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Çev. S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Huguet, A., Farrell, C. & Marsh, J. (2017). Light touch, heavy hand: principals and data-use PLCs. *Journal of Educational Administration*, 55, 376-389. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2016-0101>.
- Hyung, P. S. (2001). Epistemological underpinnings of theory developments in educational administration. *Australian Journal of Education*, 45(3), 237-248.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi ve sınıf yönetimi* (3. baskı). Beta Yayınları.
- Işıklı, Ş. (2014). Büyük veri, epistemoloji ve etik tartışmalar. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*. 5(17), 89-122.
- İhtiyaroğlu, N. (2021). Veriye dayalı karar verme uygulamaları. N. Cemaloğlu (Editör), *Veriye Dayalı Yönetim* (2. baskı). Pegem Akademi.
- İlğan A. ve Kıranlı, S. (2007). Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin denetlenmesinde klinik denetim modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 151-177.
- İnal, G. (2021). *Yapay zekâ, veri madenciliği ve büyük veri kavramlarına karşı okul yöneticilerinin algılarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- İnanan, T. (2022). *Öğretmen görüşleri çerçevesinde okul yönetim süreçlerinin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Jensen, M. T. (2003). *Organizational communication a review: research and development report*. <http://www.agderforskning.no/rapporter/82002046.pdf>.
- Jiasheng, S. (2011). *Leaders' influence tactics: A study of Chinese Employees*. 2nd International Conference on Artificial Intelligence, Management Science & Electronic Commerce (AIMSEC), 3093-3096.

- Johari, S. & Jha, K. N. (2021). Exploring the relationship between construction workers' communication skills and their productivity. *Journal of Management in Engineering*, 37(3).
- Kalaycı, Ş. (2005). Faktör Analizi, Ş. Kalaycı (Editör) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kalkan, F. (2021). Bilgi Yönetimi. N. Cemaloğlu (Editör), *Veriye Dayalı Yönetim* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Kanber, A. ve Balyer, A. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlık düzeyleri ile yönetsel güçlülükleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(2), 147-168.
- Karagöz, B. K. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Bilim Yayınları.
- Kaymak, M. S. ve Kara, S. B. K. (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 349-364.
- Keleher, J. B. (2007). *Use of data management systems and data-driven decision making among school-level administrators and educators*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Delaware, USA.
- Kelleher, J. D. & Tierney, B. (2020). *Veri bilimi* (Çev. O. Öztürk). Tellekt Yayınevi. (Eserin orijinali 2018'de yayımlandı).
- Kıral, E. ve Deliveli, K. (2020). Yönetim süreçleri. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler), *Eğitim Yönetimi* (3. bs.). Pegem Akademi.
- Kirk, D. J. & Jones, T. L. (2004). *Effective schools-Assessment Report*. Pearson Education, Inc.
- Kline, R. BH. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford press.
- Klopf Gordon J., Schelden, E. & Brennan, K. (1982). The essentials of effectiveness: a job description for principals. *Principal*, 61(4), 35-38.
- Koçak, S. (2021). Bilgi Yönetimi. N. Cemaloğlu (Editör), *Veriye Dayalı Yönetim* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği* (18. baskı). Beta Yayınları.
- Komsta, L. (2022). *Moments, Cumulants, Skewness, Kurtosis and Related Tests*. <https://cran.r-project.org/web/packages/moments/moments.pdf>.
- Kondakci, Y. ve Sivri, H. (2014). Salient characteristics of high-performing Turkish elementary schools. *Journal of Educational Administration* 52(2), 254-272.
- Kopanakis, I., Vassakis, K. & Mastorakis, G. (2016). Big data in data-driven innovation: The impact in enterprises performance. *Proceedings of 11th Annual MIBES International Conference*, 257-263.

- Korkmaz, İ. (2020). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri. B. Oral ve A. Çoban (Editörler.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Kowalski, T. (2009). Need to address evidence-based practice in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 351-374.
- Kuğuoğlu, İ. H. (1997). *Eğitim yöneticisinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performans bakımından üstleri ve astlarınca değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-72.
- Kuru Çetin, S. (2021). Eğitim yönetiminde etkililik ve örgüt geliştirme. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler), *Eğitim Yönetimi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Kuru Çetin, S. ve Çinkır, Ş. (2016). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbirlerini etkileme taktiklerinin örgütsel adalet ile ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 50-64.
- Kuruşçu, M. (2003). *Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Ödülleri*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Küçüker, E. (2010). Türkiye’de eğitim planlaması neyi hedefliyor. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11(13), 153-157.
- Lange, C., Range, B. & Welsh, K. (2012). Conditions for effective data use to improve schools: Recommendations for school leaders.. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(3).
- Lasater, K., Albiladi, W. S., Davis, W. S. & Bengtson, E. (2020). The data culture continuum: An examination of school data cultures. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 533-569.
- Lasater, K., Bengtson, E. & Albiladi, W. (2020). Data use for equity?: How data practices incite deficit thinking in schools. *Studies in Educational Evaluation*. 69. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100845>.
- Leon-Urrutia, M., Taibi, D., Pospelova, V., Splendore, S., Urbsiene, L. & Marjanovic, U. (2022). Data literacy: an essential skill for the industry. *In industrial innovation in digital age*. Springer, Cham, 326-331.
- Levine, D. U. ve Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools*. Bloomington, Phi Delta Kappan.
- Lezotte, L. (2012). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. <http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia.org-closing-achievement-gap-lezottearticle.pdf>.
- Liebowitz, J. & Megbolugbe, I. (2003). A set of frameworks to aid the project manager in conceptualizing and implementing knowledge management initiatives. *International Journal of Project Management*, 21, 189-198.
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. The Wallace Foundation.

- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2021). *Educational administration: Concepts and practices* (7th ed.). SAGE Publications.
- Luo, M. (2008). Structural equation modeling for high school principals' data-driven decision making: An analysis of information use environments. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 603-634.
- Luo, M. (2015). Factors related to data use in instructional leadership: The importance of data literacy in leadership education. *International Journal of Teaching and Education* 3(1), 24-44. <https://doi.org/10.20472/TE.2015.3.1.003>.
- Luo, M., Will, J. & Clayburn, C. (2013). Differences in Principals' Data Use for Decision Making: An Administrative Problem-Solving Perspective. *The Advocate*, 21(4). <https://doi.org/10.4148/2637-4552.1081>.
- MacBeath, J. & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. Open University Press.
- Mandinach, E. B. (2012). A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist*, 47, 71-85.
- Marr, B. (2021). *Veri Stratejisi: Büyük veri ve nesnelerin interneti nasıl kar getirir?* MediaCat Yayınları.
- Marsh, J. A., Pane, J. F. & Hamilton, L. S. (2006). *Making sense of data-driven decision making in education*. Evidence from Recent RAND Research. CA: RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/occasional_papers/OP170.html.
- McMurchy, M. & Lemieux, C. (2018). *Understanding data culture: What data do education leaders use and how do they use them?* https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/appalachia/blogs/blog10_understanding-data-culture.asp
- MEB İstatistik. (2023). <https://istatistik.meb.gov.tr/OgretmenSayisi/Index>
- Memduhoğlu, H. B. (2013). Yönetim düşüncesinin evrimi ve yönetişim. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Editörler), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (2. baskı) Pegem Akademi.
- Memduhoğlu, H. B. ve Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 227-244.
- Memişoğlu, S. P. (2013). Okulda yönetim süreçleri. Niyazi, C. (Editör) *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Militello, M., Bass, L., Jackson, K. T., & Wang, Y. (2013). How data are used and misused in schools: Perceptions from teachers and principals. *Education Sciences*, 3(2), 98-120. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI3020098>.
- Morgan, D. L. (2014). *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mortimore, P. 1991. School effectiveness research: Which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3): 213-29.
- Mullins, L. J. (2014). *Essentials of organisational behavior*. Pearson Education.

- Mumby, D. K. & Stohl, C. (1996). Disciplining organizational communication studies. *Management Communication Quarterly*, 10, 50-72.
- Murphy, J. (2010). *The educator's handbook for understanding and closing achievement gaps*. Corwin Press.
- Murphy, J. ve Hallinger, P. (1985). Effective high schools—what are the common characteristics?. *NASSP Bulletin*, 69(477), 18-22.
- Naktiyok, A. (2010). Yenilik yönelimi ve örgütsel faktörler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 211-230.
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guide book*. California: Sage Publications Inc.
- Oghuvbu, E. P. (2006). Data inquiry and analysis for effective administration: a comparative study of private and public secondary schools. *Journal of Social Sciences*, 13(3), 205-213. <https://doi.org/10.1080/09718923.2006.11892551>.
- Okçu, V. (2021). Veriye Dayalı Karar Vermede Dijital Kaynakların Yeri ve Önemi. N. Cemaloğlu (Editör), *Veriye Dayalı Yönetim* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Oplatka, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası: Akademik bir alanın tarihi analizi*. (Çev. S. Turan, F. Bektaş, M. Yalçın). Pegem Akademi.
- Osborn, R. N., Hunt, J. G., & Jauch, L. R. (2002). Toward a contextual theory of leadership. *The leadership quarterly*, 13(6), 797-837.
- Ozga, J. (2016). Trust in numbers? Digital education governance and the inspection process. *European Educational Research Journal*, 15(1), 69-81.
- Örs, F. ve Tetik, S. (2010). Küreselleşen dünyada yeni yönetim paradigmaları: Değişim ve iletişim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 439-455.
- Örücü, D. (2020). Eğitim yönetiminin kuramsal temelleri ve uygulama. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler), *Eğitim Yönetimi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Özdemir, İ. ve Sağiroğlu, Ş. (2018). Denetimlerde büyük veri kullanımı ve üzerine bir değerlendirme. *Gazi University Journal of Science Part C: Design and Technology*, 6(2), 470-480.
- Özdemir, M. (2016). Yönetim süreçleri. U. Akın (Editör), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2020). Eğitim yönetiminin felsefi temelleri. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler), *Eğitim Yönetimi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Özer, N. (2020). İnsan kaynakları yönetimi. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler), *Eğitim Yönetimi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Öztürk, Z. ve Demir, Ö. (2017). Klasik, neo-klasik ve modern yönetim yaklaşımlarının karşılaştırılmasına ilişkin bir analiz. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 3(2), 119-134.

- Özutku, H. (2006). Amaç yaklaşımına göre insan kaynakları yönetiminin etkililiğini ölçmeye yönelik bir durum çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 262-284.
- Park J. (2016). Field of educational administration and its coevolving epistemologies. M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer.
- Park, V. & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: District and school connections in data-driven decision-making. *School Leadership and Management*, 29(5), 477-494.
- Paulus, P. B. & Brown, V. R. (2007). Toward more creative and innovative group idea generation: A cognitive-social motivational perspective of brainstorming. *Social and Personality Compass*, 1(1), 248-265.
- Peca, K. (2000). *Critical educational administration: Research, theory and practice*. Portales. New Mexico: Eastern New Mexico University.
- Petrides, L. A. (2006). Using data to support school reform. *The Journal*, 33(8), 38-41.
- Pfeffer, J. & Salancik, G. R. (2003). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. Stanford University Press.
- Polat, İ. ve Yavuz, Y. (2021). Öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 263-281.
- Pollard, K. (2018). *An examination of the relationships among organizational support, self-efficacy beliefs, and engagement in data-driven decision-making*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi, USA.
- Powell, S. T. (2004). *Leadership and school success: The behaviors and practices of principals in successful at-risk schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Prew, M. & Quaigrain, K. (2010). Using school performance data to drive school and education district office accountability and improvement: The case of Ghana. *Educational Management Administration & Leadership*, 38, 728-744. <https://doi.org/10.1177/1741143210379057>.
- Price, D. (2015). How much data is produced every day? <https://cloudtweaks.com/2015/03/how-much-data-is-produced-every-day/#:~:text=Actually%2C%20the%20answer%20is%20Amazon,across%20more%20than%201%2C400%2C000%20servers>
- Provost, F. & Fawcett, T. (2013). Data science and its relationship to big data and data-driven decision making. *Big Data*, 1(1), 51-59.
- Pulita, H. L. & Fitria, H. (2021). Planning of school heads in implementing school-based management. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 5(1), 2374-2379.
- Quiroga, M. & Aravena, F. (2018). What type of data collect school principals? Consequences for educational development plans. *Páginas de Educación*, 11(2), 24-39.
- Reeves, T. D. & Honig, S. L. (2015). A classroom data literacy intervention for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 50, 90-101.

- Reid, D. B. (2019). What information do principals consider when evaluating teachers? *School Leadership & Management*, 39(5), 457-477. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1576167>.
- Reynolds, D. & Creemers, B. (1990). School effectiveness and school improvement: A mission statement. *School Effectiveness & School Improvement*, 1(1), 1-3.
- Reynolds, D. & Cuttance, P. (1992). *School effectiveness: Research, policy and practice*. London: Cassell.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Roegman, R. (2020). Central office foci and principal data use: A comparative study of equity-focused practice in six districts. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 181. <https://doi.org/10.14507/EPAA.28.5304>.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. doi: 10.18637/jss.v048.i02
- Sadiku, M., Shadare, A. E., Musa, S. M. & Akujuobi, C. M. (2016). Data visualization. *International Journal of Engineering Research And Advanced Technology (IJERAT)*, 2(12), 11-16.
- Sağır, M. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 76, 165-185.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. UNESCO, Education for All Global Monitoring Report, The Quality Imperative.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. & Osborn, R. (2004). *Core concepts of organizational behavior*. John Wiley ve Sons Incorporated.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257-273.
- Schmoker, M. (2003). First things first: Demystifying data analysis. *Educational Leadership*, 60(5), 22-25.
- Sebastian, J. & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: a study of mediated pathways to learning, *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Seedscientific (2021). *How Much Data Is Created Every Day?* Staggering Stats. <https://seedscientific.com/how-much-data-is-created-every-day/#:~:text=How%20much%20content%20is%20created,2.5%20quintillion%20bytes%20of%20data>
- Selvitopu, A. ve Taş, A. (2020). Lise Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (29), 23-42.
- Selwyn, N. (2016). ‘There’s so much data’: Exploring the realities of data-based school governance. *European Educational Research Journal*, 15(1), 54-68.
- Shirley, D. (2017). *The new imperatives of educational change: Achievement with integrity*. Routledge.

- Singnorell, A. (2023). *Tools for Descriptive Statistics*. <https://cran.r-project.org/web/packages/DescTools/DescTools.pdf>.
- Smith, D. J. & Tomlinson, S. (1990). *The school effect: A study of multi-racial comprehensives*. Policy Studies Institute.
- Sorensen, L. C. (2018). “Big Data” in educational administration: An application for predicting school dropout risk. *Educational Administration Quarterly*, 55(3), 404-446.
- Southworth, G. (2010). Developing Leadership Development. In B. Davies, M. Brundrett (Eds.) *Developing Successful Leadership, Studies in Educational Leadership*. Springer.
- Soyak, A. (2003) Türkiye’de iktisadi plânlama: DPT’ye ihtiyaç var mı? *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(2), 167-182.
- Sönmez, E. (2020). Etkili okullarda öğrenme kültürü: Bir durum çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, E. ve Doğan, E. (2022). Türkiye’de okul yöneticilerinin güç kaynakları üzerine gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel içerik analizi. *TEBD*, 20(2), 679-700.
- Spiro, J. D. (2013). Effective principals in action. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 27-31.
- Starkey, L. & Eppel, E. (2017). Digital data in New Zealand schools: Policy reform and school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 640-658.
- Sütcü, C.S. ve Aytekin, Ç., (2018). *Veri bilimi*. Paloma Yayınları.
- Şahin, F. (2020). Yönetime ilişkin temel kavramlar ve eğitim yönetimi. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler), *Eğitim Yönetimi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2013). *Yönetim ve organizasyon* (20. bs). Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı – Etkili okullar* (6. bs.). Pegem Akademi.
- Tabak, H., Şahin, F. ve Yavuz Tabak, B. (2020). Okul yöneticilerinin karar alma yaklaşımları: veriye dayalı karar almaya geçiş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24 (3), 713-725.
- Taşdan, M., Karabulut, N. ve İpek, Z. H. (2023). Yöneticilerin bakış açısından ilköğretim okullarında veriye dayalı karar verme. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 139-160. doi:10.33206/mjss.1198329.
- Taylor, P.C., & Medina, M.N.D. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *Journal for Meaning Centered Education*, 1, 1-16.
- Taymaz, H. (1993). *Teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (3. baskı). Kadioğlu Matbaası.
- Tekin, Ö. F. (2015). Kriz yönetimi ve kamu yönetimi için önemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 18(2), 119-135.

- Tofur, S. ve Yıldırım, R. (2021). Okul müdürlerinin okul yönetim süreçleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi (Demirci ilçesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 961-987. DOI: 10.17755/esosder.823787.
- Tok, T. N. ve Yalçın, N. (2017). Okul yöneticileri gözünden kadın okul yöneticileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 353-366.
- Toprakçı, E. (2001). Okul müdürlerinin örgütlenme yeterliği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 31-39.
- Toptaş, O. (2021). Eğitim sektöründe büyük veri destekli teknoloji kullanımı. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Tortop, N., İsbir, G. E., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M.A. (2016). *Yönetim bilimi* (10. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Townsend, T. (1997). What makes schools effective? A comparison between school communities in Australia and the USA. *School effectiveness and school improvement*, 8(3), 311-326.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Editörler), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Turan, H. (2021). Veriye Dayalı Karar Verme. N. Cemaloğlu (Editör), *Veriye Dayalı Yönetim* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Turgut, M. (2021). *Etkili okul özelliklerine ilişkin bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tutar, H. (2021). *Örgütsel iletişim* (1. baskı). Umuttepe Yayınları.
- Tüm, K. ve Reyhanoğlu, M. (2015). İç kontrol sisteminin örgüt kültürünü belirlemesindeki rolü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), 395-422.
- Uğurlu, C. T. (2007). Gevşek yapıli sistemler olarak okulların üç kavramı: karar verme, liderlik ve çatışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 15-30.
- Uslu Çetin, O. ve Özdemir, M. (2021). Bir disiplin olarak eğitim yönetiminin kavram haritası üzerine boylamsal bir inceleme. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 22(3), 1864-1897.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Üçgün, K. (2009). *Ortaöğretim okulları için öğrenci otomasyonu tasarımı ve öğrenci verileri üzerine veri madenciliği uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.

- Vanhoof, J., Vanlommel, K., Thijs, S. & Vanderlocht, H. (2014). Data use by Flemish school principals: impact of attitude, self-efficacy and external expectations. *Educational Studies*, 40, 48-62. <https://doi.org/10.1080/03055698.2013.830245>.
- Vercellis, C. (2009). *Business intelligence: Data mining and optimization for decision making*. John Wiley & Sons.
- Vural, B. A. (2003). *Kurum kültürü*. İletişim Yayınları.
- Waskom, M. L., (2021). Seaborn: Statistical data visualization. *Journal of Open Source Software*, 6(60), 1-4. <https://doi.org/10.21105/joss>.
- Watkinson, J. & Gallo-Fox, J. (2015). Supporting practice: Understanding how elementary school counselors use data. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 42, 29-39. <https://doi.org/10.1080/15566382.2015.12033942>.
- Wayman, J. C., Stringfield, S., & Yakimowski, M. (2004). *Software enabling school improvement through analysis of student Data*. Report Number 67. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR).
- Weber, G. (1971). *Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools*. CBE Occasional Papers, Number 18.
- White, J. (2011). How principals use data for school improvement. *Educational Leadership*, 68(5), 48-53.
- Wickham H, Averick M, Bryan J, Chang W, McGowan LD, François R, Grolemond G, Hayes A, Henry L, Hester J, Kuhn M, Pedersen TL, Miller E, Bache SM, Müller K, Ooms J, Robinson D, Seidel DP, Spinu V, Takahashi K, Vaughan D, Wilke C, Woo K, Yutani H (2019). Welcome to the tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686.
- Wu, R. T. Y. (2005). Relationship between teachers' teaching effectiveness and school effectiveness in comprehensive high schools in Taiwan, republic of China. *International Congress for School Effectiveness and Improvement Conference*.
- Yavuz Tabak, B. (2020). Eğitim yönetimi ve demokrasi. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler), *Eğitim Yönetimi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Yenipinar, Ş. (2019). Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri temelinde incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 791-808. DOI: 10.24315/tred.528193
- Yenisu, E., Şahin, F. ve Öztekkeli, H. (2019). Yönetim düşüncesinin evriminde sistem kuramının etkileri: kavramsal bir çözümleme. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 514-527.
- Yıldırım, A. ve Açıllı, Y. (2019). Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 169-179. DOI: 10.47770/ukmead.772405.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. ve Ada, Ş. (2018). Algılanan okul etkinliği ölçeği'nin (se-endeks) Türkçeye uyarlanması. *Milli Eğitim*, 47(219), 19-32.

- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 292-311.
- Yılmaz, K. (2016). *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları*. Pegem Akademi
- Yılmaz, K. (2021). Yönetim süreçleri. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Editörler), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (10. baskı). Pegem Akademi.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Yisrael, S. B. (2013). *The warrior principal: New leadership for urban schools*. Rowman & Littlefield Education.
- Yoon, S. Y. (2016). Principals' data-driven practice and its influences on teacher buy-in and student achievement in comprehensive school reform models. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 500-523.
- Young, C., McNamara, G., Brown, M., & O'Hara, J. (2018). Adopting and adapting: school leaders in the age of data-informed decision making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30, 133-158. <https://doi.org/10.1007/S11092-018-9278-4>.
- Yükünç, M. ve Saylık, A. (2022). Yönetici ve öğretmenlerin okul yönetiminde veriye dayalı karar verme sürecine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi* 6(2), 243-263.
- Yüner, B. ve Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409. DOI: 10.19171/uefad.605195

EKLER

Ek1: Öğretmen Ölçeği

Değerli Öğretmen Arkadaşlar,

Bu çalışma bilimsel bir araştırmada kullanılmak amacıyla yapılmaktadır. Dolduracağınız ölçeklerdeki maddelere ilişkin görüşleriniz önem arz etmektedir. Yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim. Lütfen görüşlerinizi tam olarak yansıtan kutucukları işaretleyiniz.

Abdullah ÇEVİK

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet

() Kadın () Erkek

2. Eğitim Durumu

() Yüksek Okul veya Lisans () Yüksek Lisans veya Doktora

3. Görev Yaptığınız Okul

() İlkokul () Ortaokul () Lise

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM SÜREÇLERİNDE VERİ KULLANIMI ÖLÇEĞİ

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşlarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Orta Derecede Katılıyorum
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle Katılıyorum

		1	2	3	4	5
1	Okul yöneticilerim karar alma sürecinde okulla ilgili mevcut verileri kullanmaya önem verir.	1	2	3	4	5
2	Okul yöneticilerim okulumuzdaki toplantılarda (ŞÖK, Zümre vb.) karar alırken veriler (öğrenci, okul, veli vb. veriler) üzerinden değerlendirmeler yapar.	1	2	3	4	5
3	Okul yöneticilerim okul içi sorunlarla ilgili karar alırken çeşitli veri kaynaklarını (öğrenci akademik başarı verileri, öğretmen performans verileri, okul kaynak verileri vb.) kullanır.	1	2	3	4	5
4	Okul yöneticilerim karar verme sürecinde yaptığı öğretmen ve veli görüşmelerinde kararı desteklemek amacıyla verileri (öğrenci, okul, veli vb. veriler) kullanır.	1	2	3	4	5
5	Okul yöneticilerim karar esnasında yetki ve sorumluluğun dengeli dağıtımını sağlamak amacıyla performans verilerini kullanır.	1	2	3	4	5
6	Okul yöneticilerim karar alırken yaşanabilecek sorunları öngörmek amacıyla mevcut verileri kullanarak çıkarımda bulunur.	1	2	3	4	5
7	Okul yöneticilerim karar verme sürecinde uzman görüşlerini veri olarak kullanır.	1	2	3	4	5
8	Okul yöneticilerim karar verme sürecinde okul ve çalışanlarla ilgili verilere dayalı olarak demokratik bir tutum sergiler.	1	2	3	4	5
9	Okul yöneticilerim toplantılarda daha fazla veri toplamak amacıyla tüm çalışanların görüş belirtmesini önemser.	1	2	3	4	5

10	Okul yöneticilerim okul hedeflerinin açıklarken okulun girdi-çıktı ve/veya süreç verilerini kullanır.	1	2	3	4	5
11	Okul yöneticilerimin belirlediği hedefler veriye dayalıdır.	1	2	3	4	5
12	Okul yöneticilerim okul bütçesine dair planlamalarını şeffaflık ilkesi gereği veri olarak öğretmenlerle paylaşır.	1	2	3	4	5
13	Okul yöneticilerim eğitim etkinliklerini planlamada öğretmen ve öğrenciye dair performans, ilgi ve tutum verilerini kullanır.	1	2	3	4	5
14	Okul yöneticilerim okul ihtiyaçlarına yönelik plan ve program yaparken okul içi gösterge verilerini kullanır.	1	2	3	4	5
15	Okul yöneticilerim veriye dayalı etkili ve verimli planlar yapabilir.	1	2	3	4	5
16	Okul yöneticilerim planlama aşamasında eğitim paydaşlarıyla yaptığı görüşmelerden elde ettiği fikirleri veri olarak kullanır.	1	2	3	4	5
17	Okul yöneticilerim plan sonuçlarını veriye dayalı olarak objektif bir şekilde açıklar.	1	2	3	4	5
18	Okul yöneticilerim eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması sürecinde öğretmenlere veriye dayalı rehberlik eder.	1	2	3	4	5
19	Okul yöneticilerim planlama yaparken çevrenin beklenti ve olanaklarını veri olarak kullanır.	1	2	3	4	5
20	Okul yöneticilerim okulda kaynak tasarrufu sağlamak amacıyla geçmiş yılların bütçe verilerinden faydalanır.	1	2	3	4	5
21	Okul yöneticilerim okuldaki insan ve madde kaynaklarını etkili bir şekilde gruplandırmak amacıyla performans verilerini kullanır.	1	2	3	4	5
22	Okul yöneticilerim öğrenci ve okulla ilgili verilerden faydalanarak değişen şartlara göre yeniden düzenlemeler yapabilir.	1	2	3	4	5
23	Okul yöneticilerim kurum içi rol çatışmalarını engellemek amacıyla personelin kişisel özelliklerini veri olarak kullanır.	1	2	3	4	5
24	Okul yöneticilerim okulun amaçları doğrultusunda çevre ile iyi ilişkiler kurmak için okulla ilgili verileri ikna aracı olarak kullanır.	1	2	3	4	5
25	Okul yöneticilerim okulla ilgili verileri iletişim teknolojileri yoluyla zamanında biz öğretmenlerle paylaşır.	1	2	3	4	5
26	Okul yöneticilerim takım çalışması ve iş birliğini teşvik etmek amacıyla performans verilerini kullanır.	1	2	3	4	5
27	Okul yöneticilerim okulda yapılacak işleri personel ve okul verilerini dikkate alarak uygun bir şekilde bölüm ve birimlere ayırır.	1	2	3	4	5
28	Okul yöneticilerim personelin bireysel ihtiyaçları ile ilgili veriye sahiptir.	1	2	3	4	5
29	Okul yöneticilerim görevlendirme yaparken okul çalışanlarının kişisel özellikleri ile ilgili verilerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
30	Okul yöneticilerim uygun bir okul içi iletişim ortamı sağlamak için çalışanların kişisel özelliklerine dair verilerinden faydalanır.	1	2	3	4	5
31	Okul yöneticilerim sıcak ve samimi bir okul iklimi oluşturmak amacıyla personelin kişisel özellikleriyle ilgili verilerden faydalanır.	1	2	3	4	5
32	Okul yöneticilerim dikey ve yatay iletişimin etkililiğini artırmak amacıyla çalışanların kişilik özellikleriyle ilgili verileri kullanır.	1	2	3	4	5
33	Okul yöneticilerim eleştiri yaparken nedenlerini açıklamak amacıyla konuyla ilgili verileri kullanır.	1	2	3	4	5
34	Okul yöneticilerim okul içi iletişim engellerini (etnik köken, cinsiyet, siyasi görüş, sendika vb. farklılıkları) ortadan kaldırabilmek amacıyla kişisel verilerden faydalanır.	1	2	3	4	5

35	Okul yöneticilerim yaptığı motivasyon konuşmalarını performans verileriyle (akademik başarı, sosyal faaliyetler vb. veriler) destekler.	1	2	3	4	5
36	Okul yöneticilerim personele karşı ödül ve ceza uygulamalarında performans verilerini kullanır.	1	2	3	4	5
37	Okul yöneticilerim adil bir yönetim için performans verilerini kullanır.	1	2	3	4	5
38	Okul yöneticilerim karşı tarafa görüşlerini anlatma ve ikna etmede performans verilerinden faydalanır.	1	2	3	4	5
39	Okul yöneticilerim sorunlara karşı etkili çözümler bulabilmek amacıyla okul ve personel ile ilgili verileri kullanır.	1	2	3	4	5
40	Okul yöneticilerim farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımını teşvik etmek amacıyla akademik başarı ve/veya bilimsel verilere dayalı kanıtlar sunar.	1	2	3	4	5
41	Okul yöneticilerim kurum içi personelin kendilerini işlerine adanmaları için onları performans verilerine dayalı olarak destekler.	1	2	3	4	5
42	Okul yöneticilerim paydaşların görevleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini değiştirmek amacıyla okul verilerini kullanır.	1	2	3	4	5
43	Okul yöneticilerim öğretmen faaliyetlerinin koordine edilmesinde personel verilerini kullanır.	1	2	3	4	5
44	Okul yöneticilerim okul içi ve dışı tüm paydaşlarla etkili bir iş birliği yapmak amacıyla okulun gösterge verilerini kullanır.	1	2	3	4	5
45	Okul yöneticilerim görev dağılımı yaparken personelin yetenek, beceri ve eğitim verilerinden faydalanır.	1	2	3	4	5
46	Okul yöneticilerim okul çalışanları arasında etkili bir yardımlaşma ve iş birliği sağlamak amacıyla bilimsel ve/veya kurumsal verileri kullanır.	1	2	3	4	5
47	Okul yöneticilerim kurum çalışanlarının yaptıkları işlerden birbirlerini haberdar etmeleri için kurum içi veri paylaşımı sağlar.	1	2	3	4	5
48	Okul yöneticilerim eşgüdümü sağlamak amacıyla ortak bir veri havuzu oluşturur.	1	2	3	4	5
49	Okul yöneticilerim objektif bir öğretmen değerlendirmesi için performans verilerini kullanır.	1	2	3	4	5
50	Okul yöneticilerim öğretmenlerin kişisel performanslarıyla ilgili verilere sahiptir.	1	2	3	4	5
51	Okul yöneticilerim yaptığı değerlendirmelerde uzman görüşlerini veri olarak kullanır.	1	2	3	4	5
52	Okul yöneticilerim okulun etkililiğini artırmak amacıyla öğretmenlerle veriye dayalı değerlendirme toplantıları yapar.	1	2	3	4	5
53	Okul yöneticilerim bütüncül bir değerlendirme için okulun etkililik ve verimlilik düzeylerini tespit eder.	1	2	3	4	5
54	Okul yöneticilerim değerlendirme yapmadan önce öğretmenlerle ön görüşmeler yaparak veri toplar.	1	2	3	4	5
55	Okul yöneticilerim denetim ve değerlendirmelerden sonra öğretmenleri daha iyisini yapabileceklerine ikna etmek amacıyla veriye dayalı görüşmeler yapar.	1	2	3	4	5
56	Okul yöneticilerim veriye dayalı değerlendirme raporları hazırlar.	1	2	3	4	5
57	Okul yöneticilerim öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı yapmak amacıyla değerlendirme verilerinden yararlanır.	1	2	3	4	5

OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşlarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Katılmıyorum
2. Az Katılıyorum
3. Orta Derecede Katılıyorum
4. Çoğunlukla Katılıyorum
5. Tamamen Katılıyorum

		1	2	3	4	5
1	Okulumdaki hizmet ve çıktıların kalitesi yüksektir.	1	2	3	4	5
2	Okulumdaki hizmet ve çıktıların sayısı yüksektir.	1	2	3	4	5
3	Okulumdaki öğretmenler acil durum ve sorunlar ile başa çıkmada başarılıdır.	1	2	3	4	5
4	Okulumdaki herkes değişiklikleri kabul eder ve değişikliklere uyar.	1	2	3	4	5
5	Okulumda değişiklik yapıldığında, öğretmenler değişimi kabul eder ve hızlı bir şekilde değişime uyum sağlar.	1	2	3	4	5
6	Okulumda yapılan yeniliklerle ilgili öğretmenlere bilgilendirme yapılır.	1	2	3	4	5
7	Okulumdaki öğretmenler sorunları sezer ve buna yönelik önlem alır.	1	2	3	4	5
8	Okulumdaki öğretmenler okul kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5

Ek2: Yönetici Ölçeği

Değerli Okul Yöneticisi,

Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımına yönelik bir araştırma yürütmekteyim. Bu form araştırma verilerini toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Dolduracağınız ölçeklerdeki maddelere ilişkin görüşleriniz önem arz etmektedir. Yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim. Lütfen görüşlerinizi tam olarak yansıtan kutucukları işaretleyiniz.

Abdullah ÇEVİK

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER**1. Cinsiyet**

() Kadın () Erkek

2. Eğitim Durumu

() Yüksek Okul veya Lisans () Yüksek Lisans veya Doktora

3. Görev Yaptığınız Okul

() İlkokul () Ortaokul () Lise

4. Yöneticilik Kıdeminiz: _____ Yıl**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM SÜREÇLERİNDE VERİ KULLANIMI
ÖLÇEĞİ**

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşlarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Katılmıyorum
2. Az Katılıyorum
3. Orta Derecede Katılıyorum
4. Çoğunlukla Katılıyorum
5. Tamamen Katılıyorum

		1	2	3	4	5
1	Karar verme sürecinde okulla ilgili mevcut verileri kullanmaya önem veririm.	1	2	3	4	5
2	Okulumdaki toplantılarda (ŞÖK, Zümre vb.) karar verirken veriler (öğrenci, okul, veli vb. veriler) üzerinden değerlendirmeler yaparım.	1	2	3	4	5
3	Okul içi sorunlarla ilgili karar verirken çeşitli veri kaynaklarını (öğrenci akademik başarı verileri, öğretmen performans verileri, okul kaynak verileri vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5
4	Karar verme sürecinde yaptığım öğretmen ve veli görüşmelerinde kararı desteklemek amacıyla verileri (öğrenci, okul, veli vb. veriler) kullanırım.	1	2	3	4	5
5	Karar verme esnasında yetki ve sorumluluğun dengeli dağıtımını sağlamak amacıyla performans verilerini kullanırım.	1	2	3	4	5
6	Karar verirken yaşanabilecek sorunları öngörmek amacıyla mevcut verileri kullanarak çıkarımda bulunurum.	1	2	3	4	5
7	Karar verme sürecinde uzman görüşlerini veri olarak kullanırım.	1	2	3	4	5
8	Karar verme sürecinde okul ve çalışanlarla ilgili verilere dayalı olarak demokratik bir tutum sergilerim.	1	2	3	4	5
9	Toplantılarda daha fazla veri toplamak amacıyla tüm çalışanların görüş belirtmesini önemserim.	1	2	3	4	5

10	Okul hedeflerini açıklarken okulun girdi-çıkı ve/veya süreç verilerini kullanırım.	1	2	3	4	5
11	Okul için belirlediğim hedefler veriye dayalıdır.	1	2	3	4	5
12	Okul bütçesine dair planlamalarımı şeffaflık ilkesi gereği veri olarak öğretmenlerle paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
13	Eğitim etkinliklerini planlamada öğretmen ve öğrenciye dair performans, ilgi ve tutum verilerini kullanırım.	1	2	3	4	5
14	Okul ihtiyaçlarına yönelik plan ve program yaparken okul içi gösterge verilerini kullanırım.	1	2	3	4	5
15	Veriye dayalı etkili ve verimli planlar yapabilirim.	1	2	3	4	5
16	Planlama aşamasında eğitim paydaşlarıyla yaptığım görüşmelerden elde ettiğim görüşleri veri olarak kullanırım.	1	2	3	4	5
17	Plan sonuçlarını veriye dayalı olarak tarafsız bir şekilde açıklarım.	1	2	3	4	5
18	Eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması sürecinde öğretmenlere veriye dayalı rehberlik ederim.	1	2	3	4	5
19	Planlama yaparken çevrenin beklenti ve olanaklarını veri olarak kullanırım.	1	2	3	4	5
20	Okulda kaynak tasarrufu sağlamak amacıyla geçmiş yılların bütçe verilerinden faydalanırım.	1	2	3	4	5
21	Okuldaki insan ve madde kaynaklarını etkili bir şekilde gruplandırmak amacıyla performans verilerini kullanırım.	1	2	3	4	5
22	Öğrenci ve okulla ilgili verilerden faydalanarak değişen şartlara göre yeniden düzenlemeler yapabilirim.	1	2	3	4	5
23	Kurum içi rol çatışmalarını engellemek amacıyla personelin kişisel özelliklerini veri olarak kullanırım.	1	2	3	4	5
24	Okulun amaçları doğrultusunda çevre ile iyi ilişkiler kurmak için okulla ilgili verileri ikna aracı olarak kullanırım.	1	2	3	4	5
25	Okulla ilgili verileri iletişim teknolojileri yoluyla zamanında öğretmenlerle paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
26	Takım çalışması ve iş birliğini teşvik etmek amacıyla performans verilerini kullanırım.	1	2	3	4	5
27	Okulda yapılacak işleri personel ve okul verilerini dikkate alarak uygun bir şekilde bölüm ve birimlere ayırırım.	1	2	3	4	5
28	Personelin kurum içi bireysel ihtiyaçları ile ilgili veriye sahibimdir.	1	2	3	4	5
29	Görevlendirme yaparken okul çalışanlarının kişisel özellikleri ile ilgili verilerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
30	Uygun bir okul içi iletişim ortamı sağlamak için çalışanların kişisel özelliklerine dair verilerinden faydalanırım.	1	2	3	4	5
31	Sıcak ve samimi bir okul iklimi oluşturmak amacıyla personelin kişisel özellikleriyle ilgili verilerden faydalanırım.	1	2	3	4	5
32	Dikey ve yatay iletişimin etkililiğini artırmak amacıyla çalışanların kişilik özellikleriyle ilgili verileri kullanırım.	1	2	3	4	5
33	Öğretmenlere geri bildirimde bulunurken nedenlerini açıklamak amacıyla konuyla ilgili verileri kullanırım.	1	2	3	4	5
34	Okul içi iletişim engellerini (etnik köken, cinsiyet, siyasi görüş, sendika vb. farklılıkları) ortadan kaldırabilmek amacıyla kişisel verilerden faydalanırım.	1	2	3	4	5

35	Öğretmenleri teşvik edici konuşmalar yaparken performans verileriyle (akademik başarı, sosyal faaliyetler vb. veriler) desteklerim.	1	2	3	4	5
36	Personele karşı ödül ve ceza uygulamalarında performans verilerini kullanırım.	1	2	3	4	5
37	Adil bir yönetim için performans verilerini kullanırım.	1	2	3	4	5
38	Tartışmalar esnasında karşı tarafı ikna edebilmek için performans verilerinden faydalanırım.	1	2	3	4	5
39	Sorunlara karşı etkili çözümler bulabilmek amacıyla okul ve personel ile ilgili verileri kullanırım.	1	2	3	4	5
40	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımını teşvik etmek amacıyla akademik başarı ve/veya bilimsel verilere dayalı kanıtlar sunarım.	1	2	3	4	5
41	Kurum içi personelin kendilerini işlerine adanmaları için onları performans verilerine dayalı olarak desteklerim.	1	2	3	4	5
42	Paydaşların görevleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini değiştirmek amacıyla okul verilerini kullanırım.	1	2	3	4	5
43	Öğretmen faaliyetlerinin koordine edilmesinde personel verilerini kullanırım.	1	2	3	4	5
44	Okul içi ve dışı tüm paydaşlarla etkili bir iş birliği yapmak amacıyla okulun gösterge verilerini kullanırım.	1	2	3	4	5
45	Görev dağılımı yaparken personelin yetenek, beceri ve eğitim verilerinden faydalanırım.	1	2	3	4	5
46	Okul çalışanları arasında etkili bir yardımlaşma ve iş birliği sağlamak amacıyla bilimsel ve/veya kurumsal verileri kullanırım.	1	2	3	4	5
47	Kurum çalışanlarının yaptıkları işlerden birbirlerini haberdar etmeleri için kurum içi veri paylaşımı sağlarım.	1	2	3	4	5
48	Eşgüdümü sağlamak amacıyla ortak bir veri havuzu oluştururum.	1	2	3	4	5
49	Objektif bir öğretmen değerlendirmesi için performans verilerini kullanırım.	1	2	3	4	5
50	Öğretmenlerin kişisel performanslarıyla ilgili verilere sahibimdir.	1	2	3	4	5
51	Yaptığım değerlendirmelerde uzman görüşlerini veri olarak kullanırım.	1	2	3	4	5
52	Okulun etkililiğini artırmak amacıyla öğretmenlerle veriye dayalı değerlendirme toplantıları yaparım.	1	2	3	4	5
53	Bütüncül bir değerlendirme için okulun etkililik ve verimlilik düzeylerini tespit ederim.	1	2	3	4	5
54	Değerlendirme yapmadan önce öğretmenlerle ön görüşmeler yaparak veri toplarım.	1	2	3	4	5
55	Denetim ve değerlendirmelerden sonra öğretmenleri daha iyisini yapabileceklerine ikna etmek amacıyla veriye dayalı görüşmeler yaparım.	1	2	3	4	5
56	Veriye dayalı değerlendirme raporları hazırlarım.	1	2	3	4	5
57	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı yapmak amacıyla değerlendirme verilerinden yararlanırım.	1	2	3	4	5

OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşlarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Katılmıyorum
2. Az Katılıyorum
3. Orta Derecede Katılıyorum
4. Çoğunlukla Katılıyorum
5. Tamamen Katılıyorum

		1	2	3	4	5
1	Okulumdaki hizmet ve çıktılarının kalitesi yüksektir.	1	2	3	4	5
2	Okulumdaki hizmet ve çıktılarının sayısı yüksektir.	1	2	3	4	5
3	Okulumdaki öğretmenler acil durum ve sorunlar ile başa çıkmada başarılıdır.	1	2	3	4	5
4	Okulumdaki herkes değişiklikleri kabul eder ve değişikliklere uyar.	1	2	3	4	5
5	Okulumda değişiklik yapıldığında, öğretmenler değişimi kabul eder ve hızlı bir şekilde değişime uyum sağlar.	1	2	3	4	5
6	Okulumda yapılan yeniliklerle ilgili öğretmenlere bilgilendirme yapılır.	1	2	3	4	5
7	Okulumdaki öğretmenler sorunları sezer ve buna yönelik önlem alır.	1	2	3	4	5
8	Okulumdaki öğretmenler okul kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5

Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Cinsiyet: ☐ Kadın ☐ Erkek

Okul Türü: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise

Eğitim Durumu: ☐ Lisans ☐ Lisansüstü

Yönetim Süreçleri: 1- Karar Verme, 2- Planlama, 3- Örgütlenme, 4- İletişim Kurma,
5- Etkileme, 6- Eşgüdümleme, 7- Denetim

- 1) Yönetim süreçlerinde veriden faydalanmanın size göre avantajları ve dezavantajları nelerdir?
- 2) Yönetim süreçleri özelinde düşündüğünüzde hangi yönetim sürecinde ne tür verileri kullanırsınız?
- 3) Her bir yönetim süreci için verileri hangi amaçla kullandığınızı açıklayınız?
- 4) Hangi tür yönetsel uygulamalarda verilerden faydalanırsınız?
- 5) Yönetim süreçlerinde veri kullanımını daha etkili hale getirmek için önerileriniz nelerdir?
- 6) Okulunuzu daha etkili hale getirmek için veriden faydalanmanın önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Avantajları ve dezavantajları ile açıklayınız?

Ek 4: Araştırma İzni



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-35776031-605.01-77768134
Konu : Anket Uygulama İzni (Abdullah ÇEVİK)

07.06.2023

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) 01/06/2023 tarihli ve 308229 sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarih ve 8156613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

İlgi (a) yazıda belirtilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Abdullah ÇEVİK'in "Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Veri Kullanımlarının Etkili Okul Bağlamında İncelenmesi" konulu veri toplama çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, ilimize bağlı tüm ilçelerde bulunan ilköğretim, ortaokul ve lise idareci ve öğretmenlerine yönelik ilgi (a) yazı ekindeki anket ve ölçeklerinin uygulanabilmesi ile ilgili talebiniz incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünde ve okul/kurum idarelerinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2022-2023 Eğitim Öğretim döneminde okulların açılması halinde eğitim öğretim aksatılmadan, pandemi kurallarına uygun olarak veya online olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Yusuf KAHRAMAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Veri Toplama Araçları (8 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Arge/A. KÖLEOĞLU (Şef) Yenişehir Mah. Cahit Zarifoğlu Cad.
46060/Kahramanmaraş
Telefon No : 0 (344) 216 46 91
E-Posta: arge46@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
Bilgi için: Ar-Ge
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: meb@hs01.kep.tr
Faks: 3442164709

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2e97-8614-3983-9fd2-57e6 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5: Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ****Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Abdullah ÇEVİK

Doğum Yeri ve Tarihi : [REDACTED]

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Öğretimi

Yüksek Lisans Öğrenimi : KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ekonomisi

Doktora : İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi

Bilimsel Faaliyetleri

: Personel Güçlendirme ve Motivasyonun İşe Angaje Olmaya Etkisi (I. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi, Bildiri, 2016), Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Mutluluk Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi (2. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi, Bildiri, 2017), Aile İş Çatışmalarının Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi (8. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, Bildiri, 2017), Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Journal of the Human and Social Science Researches, Makale, 2017), Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, Bildiri, 2017), An Examination of the Relationship Between Prospective Teachers' Happiness Levels and Their Teaching Attitudes (27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri, 2018), Recognition Level Of School Administrators Human Resources In The School (Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi, Bildiri, 2020), Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Makamsal Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Sinizm Davranışları (Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi, Bildiri, 2020), Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Makale, 2021).

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar

: Kahramanmaraş/Afşin Sevin Fatih İ.Ö.O., Gaziantep/Şahinbey Aliye Ömer Battal Ortaokulu, Kahramanmaraş/Afşin Hüyükli Ortaokulu, Kahramanmaraş/Onikişubat Kavlaklı Hasan Gökçe Ortaokulu, Kahramanmaraş/Onikişubat Döngel

Ortaokulu, Kahramanmaraş/Onikişubat Akedaş Ortaokulu,
Kahramanmaraş/Dulkadiroğlu Barınma Merkezi
Ortaokulu, Kahramanmaraş/Dulkadiroğlu Kapıçam Halk
Eğitimi Merkezi, Kahramanmaraş Ölçme Değerlendirme
Merkezi.

İletişim

E Posta Adresi

Tarih : 12/10/2023