



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

LİSELERDE LİDERLİK KAPASİTESİ İLE OKUL
GELİŞTİRME VE OKUL İMAJI

SÜLEYMAN AKKAŞ

İzmir
2024

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

LİSELERDE LİDERLİK KAPASİTESİ İLE OKUL
GELİŞTİRME VE OKUL İMAJİ

SÜLEYMAN AKKAŞ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Ali Aksu

Jüri Üyesi

Prof.Dr. Günseli YILDIRIM

Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ

Jüri Üyesi

Prof.Dr. Nejat İRA

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Ali AKSU

İzmir

2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum “*Liselerde Liderlik Kapasitesi ile Okul Geliştirme ve Okul İmajı*” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül niversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

02/09/2024

Süleyman AKKAş



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 27/09/2024

Tez Başlığı:

Liselerde Liderlik Kapasitesi İle Okul Geliştirme ve Okul İmajı

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 299 sayfalık kısmına ilişkin, 23/09/2024 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 11'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) x

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (8) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK İKİ SAYFA ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) USB İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Süleyman AKKAŞ
Öğrenci No :
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☐ Doktora ☒

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

Süleyman AKKAŞ
27/09/2024

Prof. Dr. Ali AKSU
27/09/2024

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.



Canım Kızım Bahar'a...

TEŞEKKÜR

En başta doktora sürecinin hem ders aşamasındaki hem de tez çalışmamdaki emeklerinden ve katkılarından dolayı çok kıymetli danışmanım Prof. Dr. Ali AKSU'ya teşekkür etmek isterim. Ayrıca, tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Günseli YILDIRIM ve Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ'a tezime sundukları değerli katkılardan dolayı minnettarım. Tezime görüşleri ve dönütleri ile destek olan Prof. Dr. İrfan YURDABAKAN'a da teşekkürlerimi sunarım.

Doktora program kapsamında derslerini aldığım değerli hocalarım Prof. Dr. Esergül BALCI, Prof. Dr. Semiha ŞAHİN ve Prof. Dr. İdris ŞAHİN'e bana kattıklarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca, doktora tez savunma jürimde bulunarak değerli geri bildirimleriyle tezime katkı sağlayan Prof. Dr. Nejat İRA ve Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN'e teşekkür ederim.

Sevgili annem, babam ve kardeşime de ilgi ve destekleri için teşekkür ediyorum.

Son olarak, tez çalışmasının her aşamasında yardımını ve desteğini benden esirgemeyen sevgili eşim Ferdane Denkci Akkaş'a emekleri ve katkıları için teşekkür ederim.

Süleyman AKKAŞ

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	8
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	10
1.4. Sınırlılıklar.....	11
1.5. Varsayımlar.....	11
1.6. Tanımlar	12
BÖLÜM II	13
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1. Liderlik Kavramı ve Tanımı.....	13
2.2. Liderlik Yaklaşımları.....	15
2.2.1. Özellikler Yaklaşımı	16
2.2.2. Davranış Yaklaşımları.....	17
2.2.3. Durumsallık Yaklaşımı	20
2.2.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları.....	21
2.3. Liderlik Kapasitesi.....	26
2.3.1. Liderlik Kapasitesinin Temel Varsayımları	29
2.3.2. Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesi.....	30
2.3.3. Liderlik Kapasitesinin Boyutları	35
2.3.4. Liderlik Kapasitesi Oluşturmada Okul Yöneticisinin Rolü.....	40
2.3.5. Liderlik Kapasitesinde Lider Öğretmenlerin Rolü	44
2.4. Liderlik Kapasitesi Üzerine Yapılan Araştırmalar	45
2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46
2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	51
2.5. Okul Geliştirme	56
2.5.1. Okul Geliştirmede Temel Kavramlar	56
2.5.2. Okul Geliştirme Nedir?	59

2.5.3. Etkili Okul Geliştirme	62
2.5.4. Genel Eğitim Politikaları Bağlamında Okul Geliştirmenin Yeri	64
2.5.5. Okul Nasıl Geliştirilir?	66
2.5.6. Okul Geliştirmede Liderlik	68
2.5.7. Okul Geliştirmede Öğretmenin Rolü	70
2.5.4. Okul Geliştirme Süreçleri.....	72
2.5.5. Farklı Okul Türleri İçin Okul Geliştirme Stratejileri	80
2.5.6. Okul Geliştirme Modelleri	83
2.5.7. Okul Geliştirme Sürecinde Okul Kültürünün Önemi	87
2.6. Okul Geliştirme Üzerine Yapılan Araştırmalar	88
2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	88
2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	94
2.7. İmaj	103
2.7.1. Kurum İmajı	105
2.7.2. İmaj Yönetimi	108
2.7.3. Okul İmajı	109
2.7.4. Okul İmajı Türleri	113
2.8. Okul İmajı Üzerine Yapılan Araştırmalar	115
2.8.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	115
2.8.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	119
BÖLÜM III	126
YÖNTEM	126
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	126
3.2. Evren / Örneklem	126
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	132
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	133
3.3.2. Okul Geliştirme Ölçeği	133
3.3.4. Örgütsel İmaj Ölçeği	142
3.4. Verilerin Analizi.....	143
3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	145
BÖLÜM IV	147
BULGULAR.....	147
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	147
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	148

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	162
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	162
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	183
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	184
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	201
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	204
BÖLÜM V	205
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	205
5.1. Sonuç ve Tartışma	205
5.1.1. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarındaki Liderlik Kapasitesi Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	208
5.1.2. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarındaki Okul Geliştirme Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	213
5.1.3. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarının Okul İmajı Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma	219
5.1.4. Liderlik Kapasitesi, Okul Geliştirme ve Okul İmajı Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	224
5.1.5. Liderlik Kapasitesinin, Okul Geliştirme ve Okul İmajını Yordama Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	228
5.2. Öneriler.....	229
5.2.1. Politika Yapıcılara ve Uygulayıcılara Öneriler	229
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	231
KAYNAKÇA.....	232
EKLER.....	267
EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ.....	267
EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ.....	268
EK 3. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ	270
EK 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	273

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Liderlik Kapasitesi Matrisi	32
Tablo 2 Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesinde Okul Müdürünün Davranışları	41
Tablo 3 Araştırma evreninde yer alan liselerin bulundukları ilçelere ve hizmet puanlarına göre dağılımı	128
Tablo 4 Örnekleme dahil edilen liselerin bulundukları ilçe ve hizmet puanlarına göre dağılımı	129
Tablo 5 Örneklem büyüklüğü belirleme	129
Tablo 6 Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, lise türü, mesleki kıdem, okul müdürünün eğitim durumu, okul müdürünün kıdemi ve öğretmenlerin yurt dışına çıkma durumlarına göre dağılımları	130
Tablo 7 Okul Geliştirme Ölçeği'nin KMO ve Bartlett Testi değerleri	137
Tablo 8 Varimax dik döndürme tekniği sonrası ölçeğin elde edilen faktör sayısı ve faktörlerin açıkladığı toplam varyans miktarı	138
Tablo 9 Varimax sonrası Okul Geliştirme Ölçeği'nin netleşen faktörleri ve bu faktörlerde hyer alan maddelere ait yük değerleri.....	139
Tablo 10 AFA sonrası ölçek ve alt boyutlarına ait hesaplanan güvenirlik katsayıları	141
Tablo 11 Liderlik Kapasitesi, Okul Geliştirme ve Okul İmajı ölçeklerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çarpıklık ve basıklık analizi sonuçları.....	144
Tablo 12 Liderlik Kapasitesi, Okul Geliştirme ve Okul İmajı ölçekleri ile alt boyutlarına ait hesaplanan güvenirlik katsayıları.....	146
Tablo 13 Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi	147
Tablo 14 Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları.....	148

Tablo 15 Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları	149
Tablo 16 Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları	150
Tablo 17 Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları	151
Tablo 18 Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları	152
Tablo 19 Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları	154
Tablo 20 Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin öğrenim durumu düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları	156
Tablo 21 Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının okul müdürünün mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları	157
Tablo 22 Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının müdürün mesleki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları	158
Tablo 23 Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının okul müdürünün öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları	159

Tablo 24 Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.....	160
Tablo 25 Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları	161
Tablo 26 Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul geliştirme düzeyi	162
Tablo 27 Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları.....	163
Tablo 28 Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları	164
Tablo 29 Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları	166
Tablo 30 Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları.....	167
Tablo 31 Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları	169
Tablo 32 Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.....	171
Tablo 33 Okul Geliştirme Ölçeği'nin Yönetimsel Katkı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları	173

Tablo 34 Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları	173
Tablo 35 Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları	175
Tablo 36 Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının okul müdürünün mesleki kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları	176
Tablo 37 Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının müdürün mesleki kıdemi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları	178
Tablo 38 Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının okul müdürünün öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları	179
Tablo 39 Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları	180
Tablo 40 Okul Geliştirme Ölçeği'nin Yönetimsel Katkı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları	181
Tablo 41 Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları	182
Tablo 42 Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları	183
Tablo 43 Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul imajı düzeyi ..	184

Tablo 44 Okul İmajı Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları.....	185
Tablo 45 Okul İmajı Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları.....	186
Tablo 46 Okul İmajı Ölçeği puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları	188
Tablo 47 Okul İmajı Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları.....	189
Tablo 48 Okul İmajı Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları.....	191
Tablo 49 Okul İmajı Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.....	193
Tablo 50 Okul İmajı Ölçeği puanlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları.....	195
Tablo 51 Okul İmajı Ölçeği puanlarının okul müdürünün mesleki kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları	196
Tablo 52 Okul İmajı Ölçeği puanlarının müdürün mesleki kıdemi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları	197
Tablo 53 Okul İmajı Ölçeği puanlarının okul müdürünün öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları.....	198

Tablo 54 Okul İmajı Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.....	199
Tablo 55 Okul İmajı Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları	200
Tablo 56 Okul Geliştirme Ölçeği ile Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları.....	201
Tablo 57 Okul Geliştirme Ölçeği ile Okul İmajı Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları.....	202
Tablo 58 Liderlik Kapasitesi Ölçeği ile Okul İmajı Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları.....	203
Tablo 59 Liderlik Kapasitesinin Okul Geliştirme ve Okul İmajı üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analizi sonuçları	204

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Yönetim Tarzı Matriksi (Koçel, 2003, s. 682).....	18
Şekil 2 Liderlik Kapasitesinin Uygulanması (David ve Vince, 2005).....	31
Şekil 3 Liderlik kapasitesinin boyutları (Lambert, 2003).....	36
Şekil 4 Okul geliştirme stratejisi (Hopkins, 2001).....	79
Şekil 5 Okul imajı kavramı (Nemec, 1996'dan aktaran Eger vd., 2018).....	110



ÖZET

LİSELERDE LİDERLİK KAPASİTESİ İLE OKUL GELİŞTİRME VE OKUL İMAJİ

Bu araştırmanın amacı liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre görev yaptıkları okullardaki liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı düzeylerini belirlemek, bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Ayrıca liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajının çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir.

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri okulların liderlik kapasitesini belirlemek için Lambert (2003) tarafından geliştirilen “Liderlik Kapasitesi Ölçeği”nin, Kılınç ve diğerleri (2014) tarafından Türkçe ’ye uyarlaması yapılan “Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği”, öğretmenlerin algılarına göre okulların okul geliştirme düzeylerini belirlemek için Akkaş ve Aksu (2022) tarafından geliştirilen “Okul Geliştirme Ölçeği” ve Polat ve diğerleri (2010) tarafından üniversite öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak üniversitenin örgütsel imajını saptama amacıyla geliştirilen, Şanlı ve Arabacı (2017) tarafından liselerde görev yapan öğretmenlere uyarlanan “Örgütsel İmaj Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini tabakalı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler İstanbul ili Ataşehir, Pendik, Sultanbeyli, Ümraniye ile Üsküdar ilçelerindeki liselerde görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 380 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmanın verileri istatistiksel analiz programına aktarılmış ve normal dağılım gösteren verilerin analizlerinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi gibi parametrik testler, normal dağılımın elde edilmediği verilerin analizlerinde ise non-parametrik Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları şu şekilde sıralanmaktadır: İlk olarak öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesini yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Ölçeğin genelinde gözlenen bu durum alt boyutlar için de geçerlidir. İkinci olarak öğretmenler görev yaptıkları liselerdeki okul geliştirme etkinliklerini yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Benzer şekilde, öğretmenlerin eğitim öğretimi geliştirme, fiziksel yeterlilik ve yönetsel katkı alt boyutlarında da okul geliştirme etkinliklerini yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin liselerdeki okul geliştirme düzeyine ilişkin algılarının sanat etkinlikleri, okul aile işbirliği ve sosyal etkinliklere uygunluk alt boyutlarında ise orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmanın bir başka bulgusu öğretmenlerin liselerdeki okul imajını orta düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin görev yaptıkları liselerdeki sosyal imajı ve alt yapı imajını orta düzeyde, kalite imajını ve görünüm imajını yüksek düzeyde, program imajını ise düşük düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır. Liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı ölçeklerinden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan liderlik kapasitesi arttıkça okul geliştirme düzeyi ile algılanan okul imajı da o kadar artmaktadır. Buna paralel olarak liderlik kapasitesinin okul geliştirme ve okul imajına pozitif yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bir lisenin liderlik kapasitesi hem okul geliştirme düzeyini hem de okul imajını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda okullarda yöneticilerin yanı sıra okul paydaşlarının da liderliğinin ortaya çıkarılması, liderlik kapasitesinin oluşturulması ve geliştirilmesi için planlama ve çalışmalar yapılması önerilebilir. Okul yönetici atamalarında eğitim yönetimi lisansüstü öğrenime sahip yönetici adaylarına öncelik verilebilir. Okul binaları, derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar, bahçe, bilgisayar salonu gibi fiziksel alanların öğrencilerin ilgisini çekici, motivasyonlarını artırıcı tasarımlarda yapılması sağlanabilir. Farklı alanlardaki ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için yeterli kaynak gönderilebilir. Okul gelişiminin etkili olması ve imajın iyileştirilmesi için yönetici ve öğretmenlere gerekli yetkiler verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik kapasitesi, okul geliştirme, okul imajı, liseler.

ABSTRACT

SCHOOL IMPROVEMENT AND SCHOOL IMAGE IN RELATION WITH LEADERSHIP CAPACITY IN HIGH SCHOOLS

This study aims to determine the levels of leadership capacity, school improvement and school image at high schools based on teachers' perceptions. It is also aimed to reveal the possible relations among these variables as well as finding if they differ significantly regarding various demographic factors.

Within this scope, this is a descriptive study with a correlational survey design. The data were collected via the "Scale for Leadership Capacity at Schools" developed by Lambert (2003) and adapted to Turkish by Kılınç et al. (2014), the "School Improvement Scale" developed by the researchers and finally the "Organizational Image Scale" developed by Polat et al. (2010) for the university context and adapted to the high school context by Şanlı and Arabacı (2014). The sample of the study was determined via stratified cluster sampling technique and included 380 volunteer teachers working at high schools in the districts of Ataşehir, Pendik, Sultanbeyli, Ümraniye and Üsküdar in İstanbul.

The data were transferred to SPSS and parametric tests such as independent samples t-test, one way ANOVA, Pearson Correlation Coefficient and simple linear regression were used in the analysis of the data with normal distribution. For the data which did not meet the requirement of normal distribution, Kruskal Wallis H test was preferred as a non-parametric analysis technique.

There are several conclusions made in this study. First, the participant teachers perceived a high level of leadership capacity at their schools both in the overall scale and in all the subfactors. Second, they also perceived a high level of school improvement at their schools. Likewise, the teachers thought there was a high level of school improvement at their schools regarding the subfactors of physical sufficiency and administrative contribution. On the other hand, they had a medium level of perception for the subfactors of art activities, parents' collaboration with schools and appropriateness for social activities. Third, the participants had a medium level of perception for the image of their schools. Similarly, a medium level of perception was revealed for the subfactors of social image and infrastructure image. However, their perceptions for the subfactors of quality image and appearance image

were high whereas they perceived the curriculum image quite low. Fourth, there were positive, strong and meaningful relations among leadership capacity, school improvement and school image. That is, the higher the teachers perceived the leadership capacity at their schools, the higher the levels of school improvement and school image got. In a similar vein, it was found that leadership capacity had a significant effect on school improvement and school image. The leadership capacity of a high school predicts its school improvement and school image levels significantly.

Based on these conclusions, the following recommendations can be made. Not only administrators but also other members of school communities should be encouraged to present leadership. Also, action should be taken to build and develop leadership capacity at schools. Candidates with a post-graduate degree in school administration programs can be given priority for administrative positions. School buildings, classrooms, gyms, libraries, labs, gardens, technology rooms and other physical facilities should be built with an attractive and motivating design for students. Schools should be funded enough to meet various needs. Both administrators and teachers should be delegated to develop schools and improve their images effectively.

Keywords: Leadership capacity, school improvement, school image, high schools.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın gerekçesini oluşturan problem durumu açıklanmaktadır. Buna bağlı olarak çalışmanın amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemleri sunulmaktadır. Ayrıca araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımları sıralanmaktadır. Son olarak, çalışma kapsamında önemli görülen kavramların tanımları verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Liderlik uzun yıllardır araştırmacıların gündeminde yer alan bir kavram olup türleri ve tarzları ile ilgili farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Kavram çeşitli şekillerde tanımlanmış ve liderlik türlerine ilişkin çok sayıda yaklaşım ortaya konmuştur. Geçmişten günümüze farklı devletler, toplumlar, kültürlerde liderlik konusunda araştırmalar yapılması, konunun tartışılması liderliğin evrensel bir insan olgusu olduğunu da göstermektedir (Stogdill, 1974).

Örgütte belirlenen amaçlara ulaşmak için uygun koşulların oluşturulması örgütsel faaliyetlerin temel amacıdır. Bir örgütün etkililiğini belirleyen birçok unsur olsa da liderlik örgütün amaçlarına ulaşmasında önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda, örgütün hedeflerine ulaşma konusundaki etkililiği ile liderin etkililiği yakından ilişkilidir (Olmstead, 2000). Örgütlerin dönüşümü ve gelişimi için etkili bir liderlik gereklidir. Liderlik örgütün amaçlarına ulaşması için bir araçtır. Örgüt içinde liderin rolü, liderliği ortak amaçlar doğrultusunda kullanmak, özgürleştirmek, güçlendirmek ve bunu yaparak kapasitesini büyütme ve geliştirmektir (Harris ve Lambert, 2003). Liderler insan davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. İşbirliğini destekleyen liderlik davranışı, bir eğitim örgütü olarak okuldaki diğer bireylerin güçlendirilmesini ve kapasitelerinin gelişmesini sağlar. Paydaşların yaratıcılığını ortaya çıkaran ve enerjisini kullanmasına olanak sağlayan, onların süreçte katkı yapma isteklerini destekleyen ve onları bu doğrultuda motive eden bir ortam veya kültür yaratmak günümüz liderlerinden beklenen yetkinliklerdir (Slater, 2008).

Liderlik kapasitesi liderlik çalışmalarına geniş kapsamlı ve yetenekli katılımı ifade eder. Liderlik çalışmalarında belirlenen ortak amaç ve uygulamalar doğrultusunda ortak öğrenmeye dikkat edilmelidir (Lambert, 2003). Örgüt çalışanlarının sahip oldukları bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için iş birliği içinde

alışmaları örgütün etkililiğinin artmasını sağlar. Bunun için örgütte liderlik sorumluluklarının paylaşılması ve çalışanların liderlik becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Liderlik kapasitesi kurumların iş ve eylemlerini yönlendirmek ve sürekli değişen iş ortamının güçlüklerini ve fırsatlarını başarılı bir şekilde karşılamak için şu an ve gelecekteki liderlikleri uygun hale getirip, en iyi şekilde kullanabilmektir (David ve Vince, 2005). Paydaşların liderlik becerilerinden yararlanmak kurumun amaçlarına ulaşmasını ve gelişmesini sağlamanın yanında kurumun yaşanan sorunları aşabilmesini, değişen koşullara uyum sağlayabilmesini de sağlar. Örgütte kapasite geliştirmeyi amaçlayan, bu doğrultuda çabalayan liderler, örgütte diğer çalışanların liderliğini teşvik eder. Örgütteki diğer çalışanların ve kapasitelerinin geliştirilmesi için iş birliğini destekleyen liderlik davranışının gösterilmesi gerekir (Slater, 2008).

Liderlik kapasitesinin geliştirilmesi okulların da etkililiğini arttırabilir. Bu bakımdan liderlik kapasitesi okul içinde büyüme, kendini yenileme ve liderliğin okul genelinde geliştirilmesi ve dağıtılması için koşullar yaratmakla ilgilidir. Bu okul yöneticilerinin başta öğretmenler olmak üzere okul paydaşları arasında liderliğin paylaşılmasını sağlamalarını ve paydaşların liderlik becerilerinin gelişimine katkı sunmalarını gerektirmektedir (Williams, 2009). Okullar için liderlik kapasitesi liderliğin tek bir kişiden kaynaklanmadığı, liderliğin sadece yönetici ile sınırlandırılmadığı diğer çalışanların da liderlik sürecine katıldığı, liderin okuldan ayrılmasından sonra da okul liderliğinin devam ettiği sürdürülebilir liderliği ifade eder (Ertürk, 2020). Bu tür bir liderliğin olduğu okullarda mevcut liderler ayrıldığında da ilerlemeye devam edebilir ve okul içindeki gelişme sürdürülebilir. Okul gelişiminin sürdürülebilirliği okul çalışanlarının liderlik becerilerine bağlıdır. Başka bir ifade ile, liderliğin nitelikleri sadece birkaç kişi tarafından değil, birçok kişi tarafından elde edilebilir olmalıdır (Fullan, 2002). Liderlik kapasitesi, bir örgütün kendisine liderlik etme ve kilit kişiler ayrıldığında bu çabayı sürdürme kapasitesidir. Sürdürülebilirliğin sağlanması kapasite geliştirme zihniyet alışkanlığına bağlıdır. Son yıllarda sürdürülebilirlik kavramı önem kazanmıştır. Sürdürülebilirliği sağlamak için liderliğin okul içinde dağıtılması ve okulun kültürüne yerleştirilmesi gerekir (Stoll, 2009).

Kapasite geliştirmek üzere yapılabileceklerden biri de öğrenci başarısını arttırmak için okul çalışanlarının birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunmasıdır (Conzemius ve O'Neill, 2001). Liderlik kapasitesi öğrenmeyle ilgilidir ve öğrenme hem öğretmenler hem de diğer personel için önemlidir. Öğrenmenin eğitimdeki önemi okulun ve öğrencilerin başarısını artırmak için tasarlanan sürekli öğrenmenin sürdürülebilirliği ile bağlantılıdır. Okul

alışanlarının mesleki gelişimlerini sağlamaları, alanlarıyla ilgili güncel bilgileri edinmeleri, bunları öğrenci başarılarını arttırmak için kullanmaları için öğrenme ortamının oluşturulması gereklidir (Stoll, 2009).

Liderlik kapasitesi okulların kendini yenilemesi ve gelişmesi için gerekli koşulların yaratılması ile ilgilidir (Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 2003). Diğer bir ifade ile okulların değişen koşullara, çevreye, teknolojiye uyum sağlayabilmesi, gelişmesi okuldaki liderlik kapasitesine, çalışanların liderlik becerilerine bağlıdır. Ayrıca çalışanların liderlik becerileri okuldaki karmaşıklıkların, sorunların aşılmasını, öğrenme ortamlarının geliştirilmesini sağlar.

Okul yöneticileri okulda liderlik kapasitesinin oluşturulmasında önemli bir role sahiptir. Okul yöneticilerinin eğitim liderliği, okulun vizyon ve misyonu ile amaçlarını belirleme, okul ve öğretmen gelişimini sağlama, okul kültürü ve iklimi oluşturma, eğitim-öğretimi geliştirme, okulun ihtiyaçlarını karşılama, çevre ile ilişkiler kurma gibi önemli sorumlulukları vardır (Harris ve Lambert 2003; Lambert 2003; Ledbetter, 2007). Okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri zaman zaman onlar için yorucu, zor olabilir. Böyle durumlarda çalışanların bilgi ve becerilerinden, liderlik özelliklerinden yararlanmaları onların işlerini kolaylaştıracak gibi belirlenen amaçlara daha kolay ulaşılmasını da sağlayabilir. Bu nedenle, okulda kapasite oluşturulması yani yöneticinin liderliği başkalarıyla paylaşması gerekir. Liderlik sorumluluklarının paylaşılması sonucu, paydaşlar okul geliştirme, iyileştirme sürecine daha fazla katılırlar ve okulun farklı alanlardaki değişimlere daha kolay ve başarılı uyumlanmasını sağlarlar. İyileştirme, geliştirme tek bir kişiye bağlı olmayıp personel, öğrenciler ve aileler arasında paylaşılan bir sorumluluk olduğunda, okul reformu daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir ve sürdürülebilir (Slatter, 2008).

Alanyazında yer alan birçok araştırma bir eğitim örgütü olarak okullarda liderliğin önemine değinmektedir (Fullan, 2002; Ghamrawi, 2010; Harris, 2002; Lambert, 2003). Bir ülkenin gelecek kuşakların yetiştirilmesi, onların farklı alanlardaki gelişimlerinin sağlanması için eğitim-öğretim ile ilgili görev ve sorumluluğunu üstlenen eğitim kurumları son derece önemlidir. Okullarda çocukların gelişiminden, eğitim-öğretiminden sorumlu olan çalışanların bilgi, yetenek, becerileri doğrultusunda eğitim-öğretim sürecine olan katkılarında onların liderlik becerileri etkilidir. Bu beceriler okulun başarısının artmasına, gelişimine ve bunların sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, okulun gelişimi ve başarısı liderlik kapasitesi ile yakından ilişkilidir.

Varsayım, değer ve inanışları kapsayan kültür, paydaşların davranışlarını etkiler. Okul yöneticileri paydaşların uygun liderlik rollerini üstlendiği ve eğitim-öğretimi geliştirmek için işbirliği içinde çalıştığı bir okul kültürünün oluşturulmasını sağlamalıdır (Balcı, 2001). Okul paydaşlarının ortak değerlerde buluşması, değer inanç ve normlar çerçevesinde hareket etmeleri güçlü bir kültürün oluşmasını sağlar (Özuylası, 2021). Ortak çalışma ve paylaşma kültürünün, işbirliğinin oluşturulması, paydaşların karar alma ve yönetim süreçlerine katılması liderlik kapasitesinin iş birliği ve ortak sorumluluk boyutuyla ilgilidir.

Dünya Bankası ve Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) gibi uluslararası kuruluşlar tarafından yayımlanan ve Türkiye’de eğitimin durumunu değerlendiren raporlara bakıldığında son yıllarda özellikle niceliksel olarak kaydedilen ilerlemelerin yanı sıra Türkiye’yi pek çok ülkenin gerisinde bırakan ciddi sorunlara da işaret edildiği görülmektedir (Dünya Bankası, 2015; OECD, 2017). T.C. Kalkınma Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayınlanan ve 2014-2018 yıllarını kapsayan Onuncu Kalkınma Planında eğitim kalitesinin yükseltilmesi, bölgeler ve okul türleri arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının azaltılması ihtiyacına değinilmektedir (Dünya Bankası, 2015, s. 31).

Batı ülkelerinin çoğunda olduğu gibi İngiltere’de, hükümet politikaları aracılığıyla okul gelişimi ve okul performansını artırmaya yönelik değişim baskısı, eğitim reformuna yönelik çalışmaların artmasını sağlamıştır (Harris, 2000). Ülkemizde daha etkili eğitim ve okul sistemleri geliştirmek, öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeylerini artırmak amacıyla eğitim alanında reformlar yapılmaktadır. Yapılan reformların ne kadar etkili olduğu, ihtiyaç ve beklentileri ne kadar karşılayabildiği, okulların gelişimini ne kadar sağlayabildiği uzun yıllardır tartışılan konular arasında yer almaktadır. Ülkeler eğitim sistemlerini ve okulları geliştirmek, öğrenci başarılarını artırmak amacıyla yeni eğitim politikalarını ve uygulamalarını yürürlüğe koysalar da bazen istenilen etkiyi elde edememişlerdir.

Eğitimin kalitesinde arzu edilen iyileşmenin gerçekleştirilmesi ve okul türleri arasındaki uçurumun kapatılması için okul geliştirme faaliyetlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sürecin eğitimin kalitesine yapacağı katkının farkında olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) paylaşımcı ve iş birliğine dayalı yönetim anlayışıyla eğitim-öğretimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmak, okulun fizikî ve insan kaynaklarını geliştirmek, öğrenci merkezli eğitim yapmak, eğitimde planlı ve sürekli gelişim sağlamak amacıyla Okul Gelişim Yönetim Ekiplerinin (OGYE) kurulmasına ve bu ekiplerin okul müdürü, projeden sorumlu müdür yardımcısı, en az iki öğretmen, rehber öğretmen, destek personeli, en az iki

veli, en az iki öğrenci, okul aile birliği temsilcisi, sivil toplum örgütlerinden seçilen bir temsilci ve muhtardan oluşması için bir adım atmıştır (Arabacı, 2010; Gökyer, 2011; Şahin, 2006). 26 Temmuz 2014 tarihi itibarıyla İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Okul Öncesi Eğitim kurumları Yönetmeliği 97 maddelik tek bir yönetmelikte birleştirilmiş ve bahsi geçen madde yönetmelik dışında kalmıştır. Ancak, Okul Gelişim Yönetim Ekipleri Eğitimde Kalite Sistemi Yönergesinin 4. maddesinde hala yerini korumaktadır (MEB Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi, 2014).

Okul geliştirme, en temelde öğretmenin öğretme performansının etkililiğini arttırmak, öğrencinin akademik başarısını maksimum düzeye yükseltmek, okulun hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamak, okulun fiziki yapısı, donanım, çevreyle ilişkilerini geliştirmek amacıyla yürütülen sistematik, yani planlı ve programlı bir değişim çalışmasıdır (Dönmez, 2002; Fullan ve Hargreaves, 1991; Glatter, 2013; Mendenhall vd., 2013; Parlar, 2012; Şahin, 2015). Okul geliştirme nitelikli, etkili okullarda var olan kapasitenin, bilginin, tecrübenin nitelikli, etkili olmayan okullara uygulanarak, başarısız bir okulun başarılı, etkili hale getirilmesi sürecidir (Parlar, 2012; Yalçın, 2010). Kısaca örgüt, eğitim ve personel geliştirme işi olarak tanımlanan okul geliştirme; gelişimin yönetilmesi, sorumlulukların paylaşılması ve kaynakların kullanılmasını gerektiren bir öğrenme sürecidir (Arabacı ve Namlı, 2016).

Okulun sorunlarını bir bütün olarak ele alan ve çözmeyi hedefleyen bir süreç olarak okul geliştirmenin amacı; okulun problem çözme kapasitesini geliştirmek, okulun eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını artırmak, okulu fiziksel ve insan kaynakları yönünden geliştirmektir (Arabacı ve Namlı, 2016; Parlar, 2012; Şahin, 2006). Okullar açık sistemler olduklarından, bir okulu çevresinden bağımsız olarak düşünmek ciddi bir hata olur. Bu nedenle, okul ile çevre ilişkilerinin geliştirilmesi son dönem okul geliştirme modellerinin odaklandığı temel noktalardan biridir (Çalık, 2007; Yalçın, 2010). Okul-çevre etkileşiminin geliştirilmesi denilince en çok veli katılımına yönelik çalışmalar anlaşılabilir da aslında okulların problemlerini çözebilmesi ve gelişebilmesi için toplumun tüm kesimlerinin yardımına ihtiyacı vardır (Çalık, 2007; Şahin, 2006).

Balkar (2010), etkili okul gelişim planları üretebilmek için, tüm okul personelinin ortak bir hedefte buluşabilmesi, zayıf noktaların sistemli bir şekilde denetlenmesi, planın her açıdan ve detaylı bir şekilde düşünülmesi, okul dışından bağımsız bir kurumdan destek alınması ve ilerlemelerin değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin liderlik özellikleri, değişime açık ve istekli olmaları, gelişim

ihtiyacının farkında olmaları ve bu nedenle de iş birliği yapmaları önemli rol oynamaktadır (McLeskey vd., 2014).

Okul çalışanları ile okuldan hizmet alanlar arasındaki olumlu iletişimin geliştirilmesi ve sürdürülmesi genellikle okul gelişim planlarının temel amaçlarından biridir. Bu açıdan bakıldığında olumlu bir okul imajının sürdürülmesi ve geliştirilmesi okul geliştirme çalışmalarının bir parçası olarak kabul edilmektedir (Eger vd., 2018). İmajın kolayca ölçülebilen somut uyaranlarla ilgili olan işlevsel ve duygu ve tutumlarda oluşan psikolojik durumlarla ilişkili olan duygusal olmak üzere iki boyutu vardır. İşlevsel nitelikler, ürün çeşitliliği, fiyat, kurumun görünümü ve düzeni gibi fiziksel özelliklerle ilgili iken, psikolojik nitelikler tüketicinin aidiyet duygusu, iyi ya da kötü zevk duygusu ve kuruma karşı hissettiği duygularla ilgilidir (Azoury vd., 2014). Okulun fiziksel yapısı, bahçesi, sınıfları, araç-gereçleri gibi işlevsel ve okula duyulan güven, okulun itibarı, memnuniyet gibi duygusal boyutlar kurumun imajını önemli ölçüde etkiler.

Tran ve diğerleri (2015) kurumsal imaj oluşturma sürecini etkileyen yedi temel boyutun olduğunu belirtmişlerdir: Görsel ifade, olumlu duygular, çevre, çevrimiçi görünüm, çalışanların görünümü, tutum ve davranışları ve iletişim. Bu boyutların hepsi birlikte ele alındığında kurumsal imajı meydana getirir ve kurumsal imajın insanların zihninde nasıl oluştuğunu tanımlar. Bir kuruma yönelik duyguların, fikirlerin, inançların, bilgilerin, izlenimlerin ve değerlerin toplamı olan kurumsal imaj, çeşitli etkileşimler ve deneyimler ile paydaşların algılarını etkiler. Paydaşların algılarını etkilemek için çalışanların, paydaşlarla olumlu iletişim kurabilmeleri ve çalışanların kurumsal imaj oluşturma sürecinin bir parçası olmaları gerekmektedir (Tran vd., 2015).

Bir kurumun paydaşları üzerinde etkili, önemli bir unsur olan olumlu imaj müşteriler, yatırımcılar gibi dış paydaşların değerlendirmelerini ve çalışanların kuruma yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkiler (Alnıaçık vd., 2020). Olumlu kurumsal imajın çalışanların genel iş performansları (Torun ve Okumuş, 2017), örgütsel bağlılık, vatandaşlık (Taşlıyan vd., 2013) ve iş tatminleri üzerinde etkisi vardır (Alnıaçık vd., 2020; Bakan vd., 2018). Olumlu imaja sahip kurum çalışanlarının kuruma bağlılıkları, başarıları, iş tatminleri ve kurumları ile ilgili memnuniyetleri yüksektir. Dolayısıyla çalışanlar olumlu imaja sahip kurumda kalmak, çalışmak isterler. Çalışanların kurumdan ayrılma olasılıkları azalır. Bu nedenle olumlu kurumsal imajın oluşturulması, imajın doğru bir şekilde anlaşılması ve etkili bir şekilde yönetilmesi gereklidir (Alnıaçık vd., 2020).

Birer eğitim örgütü olarak okullar öğrenciler ve veliler açısından çekici olmak ve tercih edilebilir duruma gelmek için “okul imajı” olarak da ifade edilen kurumsal imajlarına dikkat etmek durumundadırlar. Okulun akademik başarısının yüksek olması, sosyal-kültürel, sanatsal, sportif faaliyetlerinin yeterli olması, iyi yönetilmesi, sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal çevreye iyi tanıtımının yapılması, mevcut veli profilinin korunması, öğretmen niteliğinin, veli, öğrenci, öğretmen memnuniyet düzeyinin artırılması gibi etmenler olumlu okul imajının oluşturulmasına ve sürdürülebilmesine katkı sağlar (Arslan, 2013; Çobanoğlu, 2011; Yıldırım, 2007). Olumlu imaja sahip okullara bireylerin ilgisi ve desteği artar, ayrıca yönetici ve öğretmenler bu okullarda görev yapmak isterler.

Okul imajı, okul paydaşlarının izlenimlerinden sentezlenen genel izlenim olarak tanımlanabilir. Okul imajı okul ve eğitim programı hakkında okul paydaşlarının zihninde var olan duygu ve inançlardır. Okulun paydaşları ile olan iletişim ve olumlu bir okul imajının geliştirilmesi ve sürdürülebilirliği yalnızca okulun imajını değil aynı zamanda okuldaki eğitim sürecini de etkiler (Eger vd., 2018). Bu nedenle olumlu bir okul imajını oluşturmak, şekillendirmek ve sürdürmek önemlidir.

Okul yöneticileri okulların paydaşlar tarafından tercih edilirliliğini artırmak amacıyla yapılan imaj çalışmalarında önemli rol oynarlar. Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin okul paydaşları üzerinde olumlu etki yaratmakta, güçlü bir okul kültürünün oluşmasına katkı sağlamakta ve okulun imajına olumlu katkıda bulunmaktadır.

Olumlu okul imajı, okul paydaşlarında güven ve bağlılık yaratır ve doğrudan veya dolaylı örgütsel eylemleri etkiler (Kalkan vd., 2020). Okul imajı okul faaliyetlerinin ve çalışma programının halk tarafından nasıl algılandığını temsil eder veya açıklar. Halkın zihninde okul ve programı hakkındaki duygu ve inançları olan okul imajı okulla ilgili geçmiş ve şimdiki zamana, doğru ve yanlış deneyimlere ve bilgilere dayanan toplu bir psikolojik izlenimdir. Başka bir anlatımla okuldan hizmet alan öğrenci ve aileler okul ile ilgili sahip oldukları duygu ve düşünceleri sonucunda, öğrencilerin eğitim-öğretim hizmeti almak istedikleri okullara karar vermektedirler (Eger vd., 2018).

Okul imajını korumak ve anlamak için okulların mevcut imajının ne olduğunu ve bunun hem iç hem de dış paydaşlar tarafından nasıl algılandığını bilinmesi gerekmektedir. Bunu yapabilmek için okullar imajlarını öğrencilerin, öğretmenlerin, çalışanların ve dış paydaşların bakış açılarından değerlendirebilmelidir (Eger vd., 2018).

Oluşturulan okul imajının olumlu olup olmadığının, işlevselliğinin değerlendirilmesi gerekir. Okul imajının değerlendirilmesinde bazı kriterler göz önünde bulundurulmalı, değerlendirme bu kriterlere göre yapılmalıdır. Okulun görsel yönleri ve fiziksel konumu, okulun donanımının modernliği, çalışma programının yeniliği, güncelliği, sanat, spor vb. ders dışı etkinliklerinin yeterliliği, okul iklimi, mezunların başarısı, öğretim kadrosunun başarısı, etkililiği, okul yöneticilerinin yeterliliği, aile katılımı, yerel yönetim ve sivil toplum kuruluşları ile olan işbirliği değerlendirme kriterlerinden bazılarıdır. Okul imajının değerlendirmesi sonucu imaj olumluysa olumlu okul imajı sürdürülmeli veya geliştirilmelidir. İmaj olumsuzsa imajın değiştirilmesi ve iyi bir plan oluşturulması gerekir (Eger vd., 2018).

Aileler çocuklarının iyi imaja sahip okullara gidebilmeleri için çaba sarf ederler. Çocuklarının akademik, sanat, sosyal, spor gibi alanlarda nitelikli eğitim almasını isteyen aileler onları dershane, etüt merkezi, sanat ve spor kurslarına göndermektedirler. Çocuklarının farklı beklentilerinin, ihtiyaçlarının kamu okullarında karşılanamayacağını düşünen aileler ise çocuklarını özel okullara göndererek özel okullardan eğitim-öğretim hizmeti almalarını sağlamaktadırlar. Ailelerin okul tercihlerinde okulun farklı alanlardaki gelişmişliği, tanınırlığı, markası ve öğrenciler ile ailelerinde bırakmış olduğu izlenim etkili olmaktadır. Okul imajı okulun kalitesi, gelişmişliği ile ilgilidir. Okulun gelişim modeli, sistemi ve olumlu imajı için de güçlü okul liderliği ve okul paydaşlarının geniş katılımını gerektiren liderlik kapasitesi gereklidir. Liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı kavramlarının birbiri ile ilişkili olduğu ve bu kavramların birbirini etkilediği düşünülürse araştırmanın önemi daha iyi anlaşılabilir.

1.2. Amaç ve Önem

Okul geliştirme, en temelde öğretmenin öğretme performansının etkililiğini arttırmak, öğrencinin akademik başarısını maksimum düzeye yükseltmek, okulun hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamak amacıyla yürütülen sistematik, yani planlı ve programlı bir değişim çalışmasıdır (Dönmez, 2002, Glatter, 2013; Mendenhall vd., 2013; Şahin, 2015). Okul geliştirme süreçleri, okullara sağlanan mali kaynakların etkili ve verimli şekilde kullanılması açısından da büyük önem taşımaktadır (Le Floch vd., 2014).

Bir okulun başarılı bir gelişim sürecinden geçmesi okulun liderlik kapasitesine bağlıdır, çünkü bu kapasite okulun yöneticisinin liderliğinden daha fazlasını ifade etmektedir (Ledbetter, 2007). Günümüz liderlik anlayışının daha katılımcı ve paylaşımcı bir niteliğe sahip olduğu açıktır (Erol ve Turhan, 2018). Bu nedenle de okul gelişiminden tek sorumlu kişinin

okul yöneticisi olması mümkün değildir. Lambert (2003), liderlik kapasitesini liderlik işine geniş tabanlı ve beceri temelli bir katılım olarak görmektedir. Bir başka deyişle, Lambert'a (2003) göre, kapasitenin yüksek olması yalnızca geniş katılımı mümkün değildir; bunun yanında katılım sağlayanların gerekli becerilere sahip olması da büyük önem taşır. Aksi takdirde, kaotik sonuçlar ortaya çıkabilir. Aslında, bir okulun liderlik kapasitesi onun kendi kendini yönlendirebilmesi, kilit kişiler devre dışı kaldığında onların rollerinin farklı paydaşlarca üstlenilebilmesi ve bu şekilde gelişim ve dönüşüm çabasının sürdürülebilirliğinin sağlanması anlamına gelmektedir (Lambert, 2003).

Eğitimde niteliği arttırabilmek için okulların başarılı bir gelişim göstermesi ve bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi için geniş kapsamlı bir katılım sağlanması, bir başka deyişle okulların liderlik kapasitelerinin arttırılması gerekmektedir (Kılınç ve Özdemir, 2015). Okulun paydaşlarını bu katılımı göstermeye güdüleyecek etkenlerden biri Kurşun (2011, s. 68) tarafından “okulun hedef kitlesinde bulunan öğretmen, öğrenci, veli, diğer okullar ve diğer insanların gözünde oluşan imajı” şeklinde tanımlanan okul imajıdır. Bir örgütün hem örgüt üyeleri hem de dışarıdakiler tarafından algılanan imajı her iki grubun etkileşimleri ile ilişkili olup aynı zamanda bu etkileşimde önemli bir rol oynamaktadır (Gürbüz, 2010). Örgütlerin rakiplerine göre başarılı olmasının, tercih edilebilir olmasının nedenlerinden biri de örgütün insanlar veya toplum tarafından nasıl algılandığı ile ilgilidir. Bireyin ya da kurumun, toplum veya birey tarafından nasıl algılandığı, birey ve kuruma yönelik algı tutum ve düşünceler imaj kavramı ile yakından ilişkilidir. Örgütün olumlu imaja sahip olması bireyler tarafından tercih edilme olasılığını, bireylerin örgüte ilgisini ve desteğini arttırır. Ayrıca olumlu imaja sahip örgütler o örgütte çalışmak isteyen insanların tercihlerini de etkileyecektir. Benzer şekilde, olumlu bir okul imajı okulun tüm paydaşlarının etkili bir iletişim kurmasında ve doğal olarak okulun başarısı ve gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Çobanoğlu, 2011). Açık bir sistem olarak okullara dair olumlu bir izlenime sahip paydaşlar okul ile güvene dayalı daha sıkı bağlar kuracak ve okul geliştirme süreçlerine katılmaya istekli olacaktır (Akbulut, 2015). Okulların aileler tarafından tercih edilmesinde, öğrencilerin okula yönelik motivasyon, çalışanların güdülenmesi, iş doyumları, memnuniyeti ve okula bağlılıklarında okulun imajı önemli bir faktördür. Olumlu imaja sahip okullar insanları etkiler ve insanlar arasında değer görürler.

Sonuç olarak, eğitimde kalitenin arttırılmasında kilit rol oynayan okul geliştirme, liderlik kapasitesi ve okul imajı birbirleri ile ilişkili ve birbirlerini etkileyen değişkenler olarak görülmektedir. Bu nedenle, bu üç kavramın Türk eğitim sistemi içinde mevcut durumunun ortaya konması, birbirleri ile olan ilişkilerinin araştırılması son derece önemlidir. Bu çalışma,

ortaöğretim kurumlarının liderlik kapasitesini ortaya koymayı, farklı lise türlerinin okul imajlarına dair var olan durumu göstermeyi ve bu okullarda yürütülen okul geliştirme faaliyetlerine ışık tutmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, bahsi geçen değişkenlere dair iyileştirilmesi gereken zayıf boyutlara ilişkin önemli bir dönüt sağlamaktadır. Ayrıca, eğitim kurumlarının liderlik kapasiteleri, okul geliştirme süreçleri ve okul imajına yönelik Türkiye’de yapılan bilimsel çalışmalar sınırlıdır. Bu anlamda, bu araştırma alan yazındaki bu eksikliğin giderilmesine de bir katkı sunacaktır.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim kurumlarının liderlik kapasitesini ortaya koymak, farklı lise türlerinin okul imajlarına dair var olan durumu göstermek ve bu okullarda yürütülen okul geliştirme faaliyetlerine ışık tutmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: *“Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı düzeyleri nedir? Bu düzeyler bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir? Bu düzeyler arasındaki ilişkiler nelerdir?”*

Bu problem doğrultusunda şu alt problemlere de yanıt aranması planlanmaktadır:

1. Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi ne düzeydedir?
2. Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi;
 - a) lisenin türüne,
 - b) öğretmenlerin cinsiyetine,
 - c) öğretmenlerin branşına,
 - d) öğretmenlerin mesleki kıdemine,
 - e) öğretmenlerin öğrenim durumuna,
 - f) öğretmenlerin yaşına,
 - g) okul müdürünün kıdemine,
 - h) okul müdürünün öğrenim durumuna,
3. Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul geliştirilme düzeyi nedir?
4. Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul geliştirilme düzeyi;
 - a) lisenin türüne,
 - b) öğretmenlerin cinsiyetine,
 - c) öğretmenlerin branşına,

- d) öğretmenlerin mesleki kıdemine,
- e) öğretmenlerin öğrenim durumuna,
- f) öğretmenlerin yaşına,
- g) okul müdürünün kıdemine,
- h) okul müdürünün öğrenim durumuna,

5. Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul imaj algısı ne düzeydedir?

6. Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul imaj algısı;

- a) lisenin türüne,
- b) öğretmenlerin cinsiyetine,
- c) öğretmenlerin branşına,
- d) öğretmenlerin mesleki kıdemine,
- e) öğretmenlerin öğrenim durumuna,
- f) öğretmenlerin yaşına
- g) okul müdürünün kıdemine,
- h) okul müdürünün öğrenim durumuna,

7. Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı düzeyleri arasındaki ilişkiler nelerdir?

8. Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajını ne düzeyde yordamaktadır?

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma bazı sınırlılıklar içinde yürütülmüştür. İlk olarak, bu araştırmanın verileri İstanbul ili Anadolu Yakası ilçelerinde (Ataşehir, Pendik, Sultanbeyli, Ümraniye, Üsküdar) bulunan liselerde görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 380 öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca bu çalışmanın verileri kamu okullarından toplanmış olup özel öğretim kurumları araştırma kapsamına alınmamıştır. Covid-19 pandemisi sürecinde yaşanan sorunlar nedeni ile çalışmanın verilerinin bir kısmı elden dağıtılan ölçeklerle yüz yüze, bir kısmı ise Google Forms üzerinden elektronik ortamda toplanmıştır. Son olarak, bu çalışmanın bulguları katılımcı öğretmenlerin algı ve görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışma kapsamında tüm katılımcıların ölçek maddelerini içtenlikle, tarafsız ve gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır. Kullanılan ölçeklerde

yer alan maddelerin öğretmenlerin liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajına ilişkin görüşlerini ölçmekte yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Liderlik: Ortak bir amaca ulaşmak için bir kişinin birden fazla kişiyi etkileme sürecidir. (Northouse, 2016). Liderlik, istenen sonuçları elde etmek için bireylerin, örgütün ve topluluğun eylemlerini etkileme sürecidir (Olmstead, 2000).

Liderlik kapasitesi: Liderlik kapasitesi, okul içinde büyüme, kendini yenileme ve liderliğin okul genelinde geliştirilmesi ve dağıtılması için koşullar yaratmakla ilgilidir (Williams, 2009). Liderlik kapasitesi, okul amaçlarını gerçekleştirmesine yönelik katılımcıların ortaklaşa çabalarının tamamını ifade etmektedir (Lambert, 2003).

Okul Geliştirme: Nitelikli, etkili okullarda var olan kapasitenin, bilginin, tecrübenin nitelikli, etkili olmayan okullara uygulanarak, başarısız bir okulun başarılı, etkili hale getirilmesi sürecidir (Parlar, 2012; Yalçın, 2010). Okul geliştirme, eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak için öğrenci başarısına odaklanan, okul yönetimi ve sınıf uygulamalarını değiştirmek gibi bir takım strateji ve alternatiflerin sunulmasıdır (Hopkins, 2001).

İmaj: İmaj, kişi kurum ya da kuruluşlarla ilgili görüş ve düşüncelerin oluşturulma çabasıdır (Arslan, 2013). İmaj, bireylerin zihinlerinde kişiler ya da kurumlar hakkındaki algıları, düşünceleri, anlayış ve değerlerdir (Özüpek ve Ergen, 2018).

Okul İmajı: Okulun hedef kitesinde bulunan öğretmen, öğrenci, veli, diğer okullar ve diğer insanların gözünde oluşan imajıdır (Kurşun, 2011).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışmaya konu olan kavramların kuramsal çerçevesi sunulmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak liderlik kavramı tanıtılarak, kısaca tarihçesi verilmektedir. Arkasından liderlik kapasitesinin kuramsal çerçevesi anlatılarak ilgili araştırmalar özetlenmektedir. İkinci kısımda okul geliştirme tanımlanmakta, okul geliştirme modelleri açıklanmakta ve ilgili literatür sunulmaktadır. Son olarak imaj, kurumsal imaj ve okul imajı tanıtılmakta ve okul imajı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yürütülen çalışmalar kısaca özetlenmektedir.

2.1. Liderlik Kavramı ve Tanımı

Liderlerin ahlaki ve entelektüel niteliklerine her zaman güçlü bir ilgi olmuştur. Liderlik çalışmalarına yapılan hemen hemen her önemli katkı, liderliğin ne olduğunun analizinden, bunun nasıl yapıldığına dair bir modelin ortaya konulmasına ve oradan da liderlerin ne yapması gerektiğine ilişkin çerçeve sunmaktadır. Bireylerin hayatlarında sürdürülebilir etki yaratmak için liderlerin liderlik bilgisinin, becerilerinin, teorilerinin ve erdemlerinin ötesine nasıl geçtiğini belirlemek önemlidir.

Geçmişten günümüze insanları etkileyen, yönlendiren ve yönetim becerileri de sergileyen liderler, içinde bulundukları toplumun amaçlarına ulaşmalarına öncülük etmişlerdir (Beycioğlu, 2009). İnsanları etkileyen liderlerin bir amacı, inancı, ahlakı vardır. Liderler bireylere tutku, bağlılık, cesaretle liderlik ederler ve sürekli öğrenirler (Mango, 2018). Lider belirli amaç doğrultusunda başkalarını etkileyerek, eyleme geçiren ve onlara yön vererek başkalarının kendisini izlemesini sağlayan kişidir. Liderlik ise liderin yaptıkları ile ilgili bir süreçtir (Koçel, 2014).

Liderlik çalışmaları meşru bir araştırma alanı olarak tanınmaya başladığından beri liderliğin tanımları bir tartışma kaynağı olmuştur (Marturanoand ve Gosling, 2008). Geçmişten günümüze farklı devletler, toplumlar, kültürlerde liderlik konusu hakkında araştırmalar yapılması, konunun tartışılması liderliğin evrensel bir insan olgusu olduğunu göstermektedir (Stogdill, 1974). Liderliğin ortaya çıkışına ilişkin kavramsallaştırmalar aynı zamanda bir toplulukta kimin lider olacağının hem liderin niteliklerine, özelliklerine hem de

topluluğun statü onaylayıcı süreçlerine bağlı olduğunu belirtmektedir (Marturanoand ve Gosling, 2008).

Toplumun ve örgütün gerektirdiği performans türleri değişmektedir. Artan küresel etkiler ve nesiller arası farklılıklar gibi unsurlar nedeniyle liderlik, araştırmacılar için farklı anlamlar ifade etmiştir. Bu nedenle liderlik için ortak bir tanımdan ziyade farklı tanımların olması doğaldır (Olmstead, 2000). Alan yazında liderlik ve liderlik türleri ile ilgili birçok tanım yapılmış ve yapılan tanımlar toplumun işlevsel beklentileri ile ilişkilendirilmiştir. Liderliğin akademik bir konu haline gelmesinden bu yana çok fazla zaman geçmiş ve bu dönemde tanımlar sürekli olarak değişmiştir. Burns'e (1979) göre liderlik, dünya üzerinde en çok gözlemlenen ve en az anlaşılan olgulardan biridir. Northouse (2016) liderliği, ortak bir amaca ulaşmak için bir kişinin birden fazla kişiyi etkileme süreci olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile liderlik, ortak bir amacı olan bir grup insanı etkilemeyi içerir. Gardner (2011) lideri, sözüyle, kişisel özellikleri ile izleyenlerin davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını etkileyen kişi olarak tanımlamıştır. House (1976), liderliği genellikle liderin izleyenleri üzerindeki etkileri ve(ya) liderler ile izleyenleri arasındaki ilişki açısından tanımlar. Liderlik, akılcı, sosyal ve duygusal unsurları olan sosyal etki sürecidir (Hoy ve Miskel, 2008). Liderlik örgütün amaçlarına ulaşması için bir araçtır. Örgüt içinde liderin rolü, liderliği ortak amaçlar doğrultusunda kullanmak, özgürleştirmek, güçlendirmek ve bunu yaparak kapasitesini büyütme, geliştirmektir (Harris ve Lambert, 2003). Liderler, amaçlar doğrultusunda gerekli etkinlikleri yapabilmek için çalışanları etkileyebilmeli ve onları teşvik etmelidir. Buna göre liderlik, bireyleri hem ayrı ayrı hem de toplu olarak istenen şekilde hareket etmeleri için etkilemeyi içerir (Olmstead 2000). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere liderlik en öz haliyle bir hedef doğrultusunda belirli bir kitleyi etkileyebilme ve yönlendirebilme becerisidir (Koçel, 2014; Northouse, 2016; Olmstead, 2000). Benzer şekilde, Rost (1991) da liderlik tanımında şu dört unsurun altını çizer: etki ilişkisinin çok yönlü olduğu etkileme işi, liderin ve takipçilerin olması, liderin ve takipçilerin değişimi amaçlaması, liderlerin ve takipçilerin ortak amaçlar geliştirmeleri.

Liderliğin pek çok tanımındaki ortak tema, liderliğin, ortak bir hedefe yönelik çalışan bir gruptaki bireyler arasındaki kişilerarası süreçleri içermesidir. Bu nedenle liderler ve takipçileri arasındaki ilişkiler liderlik anlayışının ayrılmaz bir parçasıdır. Liderlik lider ve takipçiler arasında meydana gelen, doğrusal, tek yönlü değil, etkileşimsel bir durumdur. Lider izleyenleri etkileyebildiği gibi onlardan da etkilenebilir (Marturanoand ve Gosling 2008; Northouse, 2016). Liderlik dayatılamaz. Liderlik, izleyenler, yönlendirilecek olanlar

tarafından isteyerek belirmelidir. İzleyenler liderin liderliğini kabul etmekle kendilerine koçluk yapılmasına izin verdikleri gibi, yönetilmelerine de izin vermiş olurlar. Liderlik karşılıklı ve dinamik bir ilişkidir (Harris ve Lambert, 2003). Örgüt üyelerinin ortak değerleri paylaşması, liderliğin yalnızca bireylerin değil, grubun tüm üyelerinin yetki alanı olarak düşünülmesi, bireysel gelişim ve grup hedeflerinin gerçekleştirilmesi liderliğin odak noktasıdır. Ayrıca paylaşılan, içsel değerler tüm lider eylemlerinin temeli olmalıdır. Lider takipçilerinin temel değerlerini, ihtiyaçlarını, motivasyonlarını anlamalı ve bunlara değer vermelidir (Fairholm, 2015).

Yukarıdaki tanımlarda liderliğin grup süreçlerinin, grup değişiminin ve etkinliğinin merkezinde yer aldığı ve liderlik için grubun önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan, bazı tanımlarda da liderlerin kişilik özelliklerine vurgu yapılmakta ve liderlik için bireylere özgü özellikler önemli görülmektedir. Bu özellikler, bireylerin başkalarını görevleri yerine getirmek için harekete geçmelerini sağlar. Ayrıca liderin başkalarını etkilemek ve değiştirmek için birtakım güçler kullanması liderliğin, liderler ve takipçiler arasında var olan güç ilişkisi açısından tanımlanmasına neden olmuştur. Bazı araştırmacılar da liderliği, güç kullanılmasından ziyade takipçileri kendilerinden beklenenden daha fazlasını yapmaya, başarmaya teşvik eden dönüşümsel bir süreç olarak ele alırlar. Bunun için liderin yeteneği, bilgi ve becerileri, karizması, etkileme gücü önemlidir (Northouse, 2016).

Dünyanın sürekli değişen, gelişen, karmaşık yapısı içinde hiçbir lider, sosyal, politik veya kurumsal hedefleri tamamen tek başına etkili bir şekilde düşünme, planlama ve gerçekleştirme bilgisine ve yeteneğine sahip değildir. Günümüzde liderlik, farklı bakış açıları, özel bilgi, beceri ve uzmanlığa sahip birçok insanla işbirliği yapmayı gerektirir. Bu nedenle bir liderin işinin en önemli yönlerinden biri, işbirlikçileri arasında açık iletişimi desteklemek ve onları her düzeyde karar alma sürecine dahil etmektir. Etkin bir şekilde işleyebilmek için, işbirlikçilerin sürece tam olarak katılmaktan, bilgi ve tavsiye vermekten ve görüş ayrılığını ifade etmekten çekinmemeleri gerekir (Marturanoand ve Gosling, 2008). Bu bağlamda ön plana çıkan “liderlik kapasitesi” kavramını açıklayabilmek için öncelikle liderlik kuramlarının tarihçesine değinmek gerekir. Bu nedenle aşağıdaki bölümlerde liderliğin kuramsal çerçevesini ortaya koyan farklı yaklaşımlar kısaca özetlenmektedir.

2.2. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik kavramı çok eski zamanlardan beri bilinmesine rağmen, 20. yüzyılda derinlemesine araştırılmıştır. Araştırmalar her liderlik teorisinin liderlik çalışmaları tarihinde

belirli bir döneme hakim olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, yeni teorilerin geliştirilmesi ile etkileri azalmıştır. Etkileri uzun sürmese de bu teorilerin hiçbiri geçerliliğini tamamen kaybetmemiştir (Rost, 1991). İlgili alanyazın incelendiğinde liderliğe ilişkin kuramların dört başlık altında incelendiği görülmektedir: özellikler yaklaşımı, davranışsal kuramlar, durumsallık yaklaşımı ve son olarak yeni liderlik yaklaşımları (Matthew, 2002; Yeşil, 2016).

2.2.1. Özellikler Yaklaşımı

Liderlik konusunda ortaya konan bu ilk yaklaşım liderlik çalışmalarına büyük liderlerin özelliklerinin ve niteliklerinin incelenmesi olarak bakar. Lider kendisini takipçilerinden ayıran üstün niteliklere sahipse bu niteliklerin tespit edilmesi gerekir. Liderliğin etkililiğini belirleyen en önemli unsur liderin sahip olduğu özelliklerdir (Stogdill, 1974). Bazı insanlar doğal liderdir ve onları başkalarından ayıran fiziksel özelliklere ve yeteneklere sahiptirler. Özellikler yaklaşımının temelinde, bazı insanların boy, cinsiyet, güzel konuşma, zeka, iletişim becerileri, özgüven, kararlılık, güvenilirlik gibi diğer insanlarda olmayan belirli özelliklere sahip olduğu varsayımı yer almaktadır. Başka bir ifade ile kişisel ve fiziksel özellikleri bakımından lider gruptaki diğer kişilerden farklıdır (Yukl, 2013).

İlk liderlik teorileri, yönetsel başarıyı enerji, etkileyici sezgi, esrarengiz öngörü ve karşı konulmaz ikna gücü gibi olağanüstü yeteneklere bağlamıştır. 1930'lar ve 1940'lar boyunca yürütülen özellik araştırmaları, bulunması zor nitelikleri keşfetmeye çalışmış, ancak liderlik başarısını garanti edecek herhangi bir özellik ortaya koyamamıştır (Koçel 2014; Yukl, 2013). 1950'lerdeki liderlik çalışmaları ise liderliğin bir kişilik meselesi olduğu ve belirli özelliklerin belirli bir işlevi bulunduğu sonucuna varmıştır. Buna göre, başarılı bir lider, yalnızca takipçilerinden istenen davranışı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onlarda bir tatmin duygusu yaratmayı da başarır. Bir lider belirli temel niteliklere sahip olmadığı sürece etkili olamaz, ancak liderlik özellikleri her lider için kesin olarak belirlenemez (Haranath, 2012).

Özellikler teorisi liderin liderlik yeteneği ile fiziksel özellikleri, kişilik özellikleri ya da bu ikisinin birleşimi arasında tutarlı ve kesin bir ilişki ortaya koyamadığı ve liderlik sürecinin başka değişkenlere bakılmadan ele aldığı için araştırmacılar tarafından eleştirilmiş ve etkililiğini zamanla yitirmiştir. Ayrıca özellikler yaklaşımı, bir kişinin lider olabilmesi için belirli bir özelliğin ne kadarına sahip olması gerektiği konusunda rehberlik sağlayamadığı için de eleştirilmiştir. Bir başka eleştiri konusu ise liderin belli bir özelliğinin farklı kişiler tarafından farklı anlaşılması ve liderin sahip olduğu özellikleri ölçmenin kolay olmaması olmuştur. Eleştirilerin özünde her durumda her görevde ve herkes için belirlenen özelliklerin

liderlik gibi karmaşık bir süreci açıklamak için yeterli olmaması, diğer değişkenlerin de göz ardı edilmesi gibi düşünceler yer almıştır (Haranath, 2012; Koçel, 2014).

2.2.2. Davranış Yaklaşımları

Davranış yaklaşımı, 1950'lerin başında araştırmacıların özellikler teorisinden vazgeçip yöneticilerin çalışmalarında gerçekte ne yaptıklarına daha fazla dikkat etmeye başlamasıyla ortaya çıkmıştır (Yukl, 2013). Bu nedenle, liderin fiziksel özelliği, neye benzediği ile ilgilenmekten ziyade ne yaptığı, davranışları ve işlevleri olarak tanımlanması bakımından özellik teorisinden farklıdır. Bu bağlamda liderlik büyük liderlerin ortak olarak benimsediği işleri halletmek ve insanlarla iyi ilişkiler kurmak olmak üzere iki önemli davranışın toplamı olarak tanımlanır (Marturanoand ve Gosling, 2008; Matthew, 2002).

Bu yaklaşımlar liderin sahip olduğu özelliklerin yanı sıra liderin liderlik sürecindeki davranışlarına, grupta yer alan kişilerle kurduğu ilişkilere, iletişim tarzına, karar verme biçimine, sorunları çözüm biçimine önem vermektedir (Koçel, 2014). Liderin eylemlerini veya kararlarını gözlemlenebilir yönleriyle tanımlamaya ve bunları etkili liderliğin göstergeleriyle ilişkilendirmeye odaklanmaktadır (Yukl, 2013).

Ohio Eyalet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmaları, liderlik araştırmalarında davranış teorisinin gelişimindeki en önemli çalışmalardır. Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmaları, liderlik performansının başlatma yapısı ve dikkate alma olmak üzere iki davranış kategorisine bağlı olduğunu göstermiş ve kişilerin lider olmak için doğmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Bireyler lider olmak için liderliğin gereklerini öğrenebilir, bu alanda deneyim kazanabilir ve kendilerini geliştirebilirler. Başlatma yapısı, liderin hedefe ulaşma arayışında kendisinin ve izleyenlerin rollerini tanımlama ve yapılandırma olasılığının kapsamını ifade eder. Başlatma yapısında lider, grup üyelerini belirli görevlere atar; çalışanlardan belirli performans standartlarını korumalarını bekler (Haranath, 2012). Dikkate alma, liderin gruptakilerle karşılıklı güvenini, izleyenlerin fikirlerine ve duygularına saygıyı önemsemektedir. Lider izleyenlerin rahatı, refahı, statüsü ve memnuniyetiyle ilgilenir (Haranath, 2012; Koçel, 2014).

Michigan Üniversitesi Anket Araştırma Merkezi'nde, Ohio Eyaleti'nde yürütülenlerle hemen hemen aynı zamanda gerçekleştirilen liderlik çalışmaları, performans etkinliğinin ölçümüyle ilişkili görünen liderlerin davranışsal özelliklerini tespit etmek gibi benzer araştırma amaçlarına sahipti (Haranath, 2012). Michigan grubu, çalışan odaklı ve üretim

odaklı olarak adlandırılan iki liderlik davranışı boyutu ortaya çıkardı. Çalışan odaklı liderler kişilerarası ilişkileri önemsemişler, izleyenlerin ihtiyaçlarıyla ilgilenmişler ve üyeler arasındaki bireysel farklılıkları kabul etmişlerdir. Üretim odaklı liderler ise çalışan odaklı liderlerin tersine izleyenlerin grup görevlerini yerine getirmelerini, işin belirlenen ilke ve yöntemlere göre yapılıp yapılmadığını, resmi otoritenin kullanılmasını dikkate almış ve işin teknik veya görev yönlerini önemsemişlerdir (Haranat, 2012; Koçel, 2014). Davranış yaklaşımları kapsamında en çok bilinen liderlik kuramları arasında Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi Modeli, Douglas McGregor'un X ve Y Teorisi ve Likert'in Sistem 4 Modeli yer almaktadır. Bu modeller aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

2.2.2.1. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi Modeli

Bu model Michigan ve Ohio Eyalet Üniversitelerinde yapılan araştırmaların bulgularını yansıtan daha pratik başka bir yaklaşımdır. Yönetimsel davranışın en iyi bilinen modeli gibi görünen ve halen liderlik ve danışmanlık uygulamalarında kullanılan bu model yöneticinin davranışlarını açıklamak ve geliştirmek için kullanılır (Marturanoand ve Gosling, 2008). Görev ve ilişki olmak üzere iki liderlik davranışına dayanan Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matriksi modelinde lider bazı durumlarda görev yönelimli davranırken bazı durumlarda ilişki yönelimli davranır. Grupta yer alan izleyenlerden bazıları çok fazla yönlendirme yapan liderlere ihtiyaç duyarken, bazıları ise yönlendirmeden ziyade onlara destek olabilecek liderlere ihtiyaç duyar (Northouse, 2021; Turan ve Bektaş, 2014). Modeli açıklayan matriks aşağıdaki şekilde özetlenmektedir.

İzleyen	Yönetim Tarzı Matriksi								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	1.9 Yönetim İnsan ihtiyaçlarını karşılamaya azami dikkat. Rahat ve dostça bir işletme havası ve iş yemposuna götüren ilişkiler						9.9 Yönetim İş başarma konusunda arzulu kişileri işletmenin amaçları etrafında birleştirerek karşılıklı güven, sevgi ve saygı dayanışması yaratma		
8									
7									
6				5.5 Yönetim Çalışanların moralini tatminkar bir düzeyde tutarak yapılması gereken işlerde beklenen verimliliğe erişme					
5									
4									
3									
2	1.1 Yönetim Sıradan bir işletme üyesi olarak iş yapmak konusunda asgari ölçüde çaba harcamak						9.1 Yönetim İş koşullarını düzenleyerek etkili faaliyet sonuçlarına ulaşma. İnsan unsurunu asgari ölçüde dikkate alma		
1									
	Düşük			Orta			Yüksek		

Şekil 1 Yönetim Tarzı Matriksi (Koçel, 2003, s. 682)

Yönetim tarzı matriksinde yatay eksen liderin üretime, sonuçlara olan yönelimini, dikey eksen ise liderin insanlara yönelimini göstermektedir. Yönetim tarzı matriksinde otoriteye uyum (9,1), şehir kulübü yönetim (1,9), yoksul yönetim (1,1), orta halli yönetim (5,5) ve ekip yönetimi (9,9) olmak üzere beş liderlik tarzı yer almaktadır. *Yetki-Uyum (9,1)* tarzı liderlik göreve ve işe büyük önem verir. İnsanlardan işin yapılması beklenir. Görevle ilgili talimat verme amacı dışında astlarla iletişim vurgulanmaz. Bu tarz sonuç odaklıdır ve insanlar bu amaca yönelik bir araç olarak kabul edilir. Lider genellikle kontrolcü, talepkâr, zorlu ve aşırı güçlü biri olarak görülür. *Şehir Kulübü Yönetimi (1,9)* stili, kişilerarası ilişkilere yüksek ilgi ile görevin başarılmasına yönelik düşük ilgiyi temsil eder. Üretimi vurgulamayan liderler, insanların tutum ve duygularını vurgulayarak takipçilerinin kişisel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılandığından emin olurlar. Uyumlu, yardım etmeye istekli, rahatlatıcı ve tartışmasız davranarak olumlu bir iklim yaratmaya çalışırlar. *Yoksul Yönetim (1,1)* tarzı hem görevle hem de kişilerarası ilişkilerle ilgilenmeyen bir liderin temsilcisidir. Bu tür bir lider, lider olma hareketlerini sürdürür ancak ilgisiz ve içine kapanık davranır. Liderin genellikle takipçileriyle çok az teması vardır ve kayıtsız, tarafsız, teslim olmuş ve ilgisiz olarak tanımlanabilir. *Ekip Yönetimi (9,9)* stili hem görevlere hem de kişilerarası ilişkilere güçlü bir vurgu yapar. Organizasyonda yüksek düzeyde katılımı ve ekip çalışmasını teşvik eder ve çalışanların işlerine katılma ve bağlılık konusundaki temel ihtiyacını karşılar. Bu tarz liderler katılımı teşvik eder, kararlıdır, öncelikleri netleştirir, takip eder, açık fikirli davranır ve çalışmaktan keyif alır. *Orta Halli Yönetim (5,5)* tarzı, uzlaşmacı, göreve orta düzeyde ilgi duyan ve görevi yapan kişilere orta derecede ilgi duyan liderleri tanımlamaktadır. İnsanları dikkate almakla ve işin gerekliliklerini vurgulamak arasında denge sağlarlar. Bir dengeye ulaşmak için lider çatışmalardan kaçınır ve orta düzeyde üretim ve kişilerarası ilişkilere vurgu yapar. Bu tür bir lider genellikle amaca uygun olan, orta yolu tercih eden, anlaşmazlığı yumuşatan ve ilerleme adına inançları kabul eden biri olarak tanımlanır (Northouse, 2021).

2.2.2.2. Douglas McGregor'un X ve Y Teorisi

Douglas McGregor tarafından liderin davranışını açıklamak üzere geliştirilen bu teoriye göre liderin insan davranışları hakkındaki inanç ve varsayımları göstereceği davranışları etkilemektedir. X ve Y olarak adlandırılan bu teori birbirine zıt görüşleri içerir (Koçel, 2014). X teorisi insanın çalışmaktan, sorumluluk almaktan hoşlanmadığını, tembel olduğunu, istekli olmadığını, insanın denetlenmesi ve iş için zorlanması, gerekirse cezalandırılması gerektiğini savunur. Bu bakış açısını benimseyen yöneticiler otoriter ve müdahalecidirler. Y teorisine göre ise insanın doğuştan tembel olduğu varsayımı doğru

değildir. İş insan için oyun ve dinlenme kadar doğaldır. İnsan belirli amaçlar doğrultusunda yönetme ve kendi kendini kontrol etme becerisine sahiptir. Dış kontrol ve ceza tehdidi, örgütsel hedeflere yönelik çabaları gerçekleştirmenin tek yolu değildir. İnsan, uygun durumlarda yalnızca sorumluluğu kabul etmeyi değil, aynı zamanda aramayı da öğrenir. Y teorisini benimseyen yöneticiler katılımcı liderlik yönetim tarzlarına yakındır (Haranath, 2012; Koçel, 2014).

2.2.2.3. Likert'in Sistem 4 Modeli

Likert tarafından Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı olarak geliştirilen modele göre, belirli varsayımları ve belirli davranışları içeren liderlerin davranışları, sistem 1 (istismarcı otokratik), sistem 2 (yardımsever demokratik), sistem 3 (katılımcı), sistem 4 (demokratik) olmak üzere dört grupta tasvir edilebilir (Koçel, 2014).

Liderlik araştırmasının kapsamını, liderlerin kişisel özellikleri ile kısıtlamak yerine davranışlarının incelenmesini içerecek şekilde genişletmesi davranış yaklaşımının olumlu yönlerindendir. Ayrıca liderlik davranışlarının görev ve ilişki olmak üzere iki temel boyutunun önemini vurguladığı, liderlik davranışlarının anlaşılmasına katkı sağlayan geniş bir kuramsal çerçeve sunması da diğer önemli yönlerindendir. Öte yandan, liderlerin davranışlarının (görev ve ilişki) moral, iş tatmini ve üretkenlik gibi unsurlarla ilişkilendirilememesi davranışçı yaklaşımın eleştirilmesine neden olmuştur (Northouse, 2016).

2.2.3. Durumsallık Yaklaşımı

Özellikler teorisi ve davranışsal yaklaşımlara yönelik eleştiriler sonrasında dikkatler liderliğin durumsal veya bağlamsal yönlerine çevrilmiştir. Buna göre liderliğin gerçekleştiği ortamlar önem kazanmıştır. Araştırmacılar, liderliğin gerçekleştiği ortamları, liderlik tarzını etkileyebilecek çok çeşitli değişkenleri ve çeşitli liderlik davranışlarını gerektirecek veya çeşitli liderlik özelliklerine sahip bireyleri öne çıkaracak farklı durumları incelemeye başlamıştır (Marturanoand ve Gosling, 2008; Matthew, 2002). Bu yaklaşımın dayanağı, farklı durumların farklı türde liderlik gerektirmesidir. Bu açıdan bakıldığında etkili bir lider olmak, kişinin kendi tarzını farklı durumların taleplerine uyarlamasına bağlıdır (Northouse, 2016). Durumsallık yaklaşımının lider-üye ilişkileri, görev yapısı ve pozisyon gücü olmak üzere üç ana değişkeni vardır (Haranath, 2012; Luthans, 2011). Liderlikte durumsallık yaklaşımları arasında Fiedler'in Durumsallık Kuramı, Ardışık Liderlik Kuramı, Yol Amaç Kuramı, Vroom

ve Yetton' un Normatif Kuramı, Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı, Reddi'nin Üç Boyutlu Liderlik Kuramı yer almaktadır (Yeşil, 2016).

2.2.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları

Geleneksel liderlik teorilerinin nispeten kabul görmesine ve yürütülen önemli miktardaki araştırmalara rağmen, bugün liderlik konusunda hala daha fazla teori oluşturmaya ve araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Liderlik çalışmalarına yönelik alternatif teoriler, araştırma yöntemleri ve uygulamalarla geleneksel yaklaşımların dışına çıkılması gerekmektedir. Bu bağlamda son yıllarda çok çeşitli liderlik kuramları ve stilleri ortaya konmuştur. Bunların ortaya çıkmasında değişen çevre, örgüt şartlarının yanı sıra insan düşünceleri de etkili olmuştur. Bu güncel yaklaşımlar arasında en fazla ilgi görenleri ise dönüşümcü liderlik, karizmatik liderlik, vizyoner liderlik ve öğretim liderliğidir.

2.2.4.1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik teorisinin temeli, McGregor Burns'ün görüşlerine dayanmaktadır. Burns, dönüşümcü liderliği etkileşimci liderlikle karşılaştırmıştır. Dönüşümcü liderlik, takipçilerin ahlaki değerlerine hitap ederek, onların etik konulardaki bilinçlerini yükseltmeyi, enerjilerini ve kaynaklarını örgütleri dönüştürmek, iyileştirmek için harekete geçirmeyi amaçlamaktadır (Yukl, 2013).

Değişimin ve yapısal dönüşümlerin örgütleri etkilediği, birçok şeyin geçerliliğini, güncelliğini koruyamadığı bir dönemde değişim ve dönüşüm süreçlerini yönetecek ve yönlendirecek özellikle liderlere gereksinim duyulmaktadır (Eraslan, 2011). Dönüşümcü liderlik örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Örgütsel değişimin desteklendiği, yeni örgütsel değerlerin geliştirmesinin önemli görüldüğü dönüşümcü liderlikte öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Çelik, 1998).

Dönüşümcü liderlik paradigmasının merkezinde, liderliğin yalnızca en üstteki insanların, yöneticilerin alanı olmadığı, liderliğin her seviyede ve herhangi bir birey tarafından yapılabileceği düşüncesi yer almaktadır. Lider takipçilerinde liderliğin geliştirilmesini önemser (Bass ve Riggio, 2006). Dönüşümcü liderlik teorisinin önemli özelliği liderin takipçilerinin bireysel ihtiyaçlarını, kişisel gelişimlerini, değerlerini ve duygularını önemsemesidir. Lider, takipçilerini görev sonuçlarının öneminin farkına varmalarını

sağlayarak onları örgüt ya da grup için kendi kişisel çıkarlarını aşmaya teşvik eder (Yukl, 2013). Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel destek olmak üzere dört boyutu vardır (Bass ve Riggio, 2006; Yukl, 2013).

- **İdealleştirilmiş etki:** Liderler, takipçileri için rol model olmalarını sağlayacak şekilde davranırlar. Liderler takipçiler için güvenilen kişilerdir. Takipçiler liderle özdeşleşir ve onu taklit etmek isterler. Liderler takipçileri tarafından olağanüstü yeteneklere, ısrarcılığa ve kararlılığa sahip olarak nitelendirilirler.
- **İlham verici motivasyon:** Dönüşümcü liderler, etraflarındakileri motive edici ve ilham veren şekillerde davranırlar. Grup arasında coşku ve iyimserlik sergilenir. Liderler, takipçilerinin takım ruhu ile hareket etmelerini ve ilgi çekici durumları hayal etmelerini sağlar. Takipçilerin karşılamak istediği açıkça iletilen beklentiler yaratırlar ve ayrıca hedeflere ve paylaşılan vizyona bağlılık gösterirler.
- **Entelektüel uyarım:** Dönüşümcü liderler, olasılıkları, ihtimalleri sorgulayarak, sorunları yeniden çerçevelendirerek ve eski durumlara yeni yollarla yaklaşarak takipçilerinin yenilikçi ve yaratıcı olma çabalarını teşvik eder. Grup üyelerinin bireysel hataları hakkında grup içinde eleştiri yapılmaz. Sorunları ele alma ve çözüm bulma sürecine dahil edilen takipçilerden yeni fikirler ve yaratıcı sorun çözümleri istenir. Takipçiler yeni yaklaşımları denemeye teşvik edilir ve fikirleri liderlerin fikirlerinden farklı olduğu için eleştirilmez.
- **Bireysel destek:** Dönüşümcü liderler, koç veya akıl hocası gibi davranarak her bir takipçinin başarı ve büyüme ihtiyaçlarına özel ilgi gösterir. Takipçiler ve meslektaşların becerileri, yetenekleri ve kapasitelerinin geliştirilmesi önemsenir. Bireyselleştirilmiş ilgi, destekleyici bir iklimle birlikte yeni öğrenme fırsatları yaratıldığında uygulanır. İhtiyaçlar ve istekler açısından bireysel farklılıklar tanınır. Lider takipçilerin bireysel farklılıklarını kabul eder. Liderin takipçileri ile iletişimleri sağlıklıdır, takipçilerini dinler. Onların beklentilerine cevap verir (Bass ve Riggio, 2006). Lider takipçilerine karşı saygılı olmaya ve onların duygu ve ihtiyaçlarıyla ilgilenmeye çalışır (Çelik, 1998).

Dönüşümcü liderler takipçilerinin ihtiyacını, isteğini fark eder ve bunu takipçilerini etkilemek güdülemek için kullanırlar (Karip, 1998). Başka bir deyişle, takipçilerinin kendi

liderlik kapasitelerini geliştirmeye teşvik eden ve ilham veren kişilerdir. Onları glendirerek takipçilerin kendi liderlik potansiyellerini geliştirmesine, bymesine ve liderlere dnşmesine yardımcı olurlar (Bass ve Riggio, 2006).

2.2.4.2. Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderlik, kişisel yeteneklerinin gyle takipçileri üzerinde derin ve olağanüstü etkiler yaratma kapasitesine sahip olanlar şeklindeki eski lider anlayışının bir geri dnşdr. Karizmatik liderlerin takipçileri kendilerini liderle ve liderin misyonuyla özdeşleştirirler, lidere bağlılık ve gven gsterirler. Takipçiler liderin değerlerini ve davranışlarını taklit ederler ve liderle olan ilişkilerinden özsaygı elde ederler (Luthans, 2011).

Karizma, duygusal ifade, öz saygı, gven, kararlılık, işsel istikrar, entelektüel uyarım, tutku ve kendi vizyonuna bağlılık anlamına gelir. Kim olduklarını ve neye inandıklarını bilen karizmatik liderler takipçilerine kendi vizyonlarına olan gveni iletme göçüne sahiptirler. Ayrıca hedefleri ve düşünceleri açık, ikna edici yollarla takipçilerine iletebilirler. Bylece takipçiler onların mesajlarını anlar ve onlarla özdeşleşir (Nikoloski, 2015).

Karizmatik liderler, çalışanlar arasında kendi vizyonlarına gl bir inanç yaratma yeteneğine sahip kişilerdir (Nikoloski, 2015). Vizyona ve takipçilere olan bağlılıklarını gstermek; kuruluşun vizyonunu gerçekleştirmek için gerekli olan inançları, değerleri ve davranışları vurgulamak ve takipçiler için deneyim sağlamak gibi çeşitli amaçlar için rol model davranışları sergilerler (Conger ve Kanungo, 1998). Conger vd. (1997) karizmatik liderde bulunan özellikleri vizyon ve artikülasyon, çevreye duyarlılık, geleneksel olmayan (sıra dışı) davranış, kişisel risk alabilme, üyelerin ihtiyaçlarına duyarlılık ve statükoyu korumama şeklinde sıralamaktadırlar.

Karizma, bir liderin sorun anında çözüme yönelik bir vizyonla ve buna inanan takipçileri çektiği kriz sırasında ortaya çıkar. Takipçiler vizyonun ulaşılabilir görünmesini sağlayan bazı başarılar yaşarlar ve lideri sıra dışı olarak algılamaya başarlar. Bu nedenle, karizmatik liderlerin, insanların ekonomik sorun, fiziksel tehlike veya temel değerlere yönelik tehditler konusunda endişe duyduğu kriz durumlarında ortaya çıkma olasılığı daha yüksektir (Yukl, 2013).

Karizmatik liderler sistemdeki eksikliklere, sorunlara vurgu yapmaları ve bunlara karşı hoşgrszlklerinden dolayı, örgütsel reformcular veya girişimciler olarak grlrlenir.

Başka bir anlatımla, yenilikçi ve radikal değişimin aracı olarak hareket ederler. Ancak, karizmanın atfedilmesi değişimin sonucuna değil, sadece değişim veya reformu getirmek için yapılan eylemlere bağlıdır (Bryman vd., 2011).

Karizmatik liderler, ilham verici bir vizyon oluşturma ve ifade etme yetenekleri ve kendilerinin ve misyonlarının olağanüstü olduğu izlenimini veren davranış ve eylemleriyle diğer liderlerden farklıdır. Vizyonun paylaşılan bakış açısı ve takipçilerin ihtiyaçlarını karşılama potansiyeli karizmatik lidere olan ilginin temelini oluşturur. Karizmatik olarak algılanan yöneticiler takipçilerine örnek davranışlar gösterirler. Yöneticiler, bu tür davranışlarla takipçilerinin güçlenmesini sağlayabilir ve onlarda güven oluşturabilirler. Karizmatik olarak görülen yöneticiler, vizyonlarına ulaşmak için yenilikçi ve sıra dışı araçlar kullanırlar (Conger vd., 2000).

2.2.4.3. Vizyoner Liderlik

Vizyon örgütün gelecekte olmak, ulaşmak istediği yeri ve örgütün gelecekteki durumunu belirtmektedir (Cemaloğlu, 2013; Turan ve Bektaş, 2014). Vizyoner liderlik, örgüt için, bugünden büyüyen ve gelişen, gerçekçi, inandırıcı, çekici bir gelecek vizyonu yaratma ve ifade etme yeteneğidir (Haranath, 2012).

Lider, vizyon sahibi olan açıkça vizyon belirleyebilen kişidir. Vizyoner lider ise değişik gelişmeleri ve olayları okuyabilen geleceğe farklı bir bakış açısı ile bakabilen; vizyonun örgütün bütün bölümlerine ulaşmasını ve kurumsallaşmasını sağlayabilen kişidir (Çelik, 1997). Bir başka deyişle, vizyoner liderin örgütte değişimi başlatabilmesi ve değişime yön verebilmesi, örgütü yeni açılımlara yöneltebilmesi gerekir (Özkan, 2020). Bunun için ise çeşitli yollardan en uygun olan yolu görebilmeli, gördüğü yolda yürümesini başarmalı ve yol olmalı yani yol açmalıdır. Böylece izleyenler, liderin açtığı yolda yürümeye çalışırlar (Çelik, 1997).

Vizyoner liderlik, bir kuruluşun ihtiyaçlarını karşılama, kapasitesini geliştirme fırsatları sunar. Hedefleri, öncelikleri belirleme, yapıları, politikaları ve inançları ilkelerle uyumlu hale getirme ve ilerlemeyi değerlendirme için önemli çerçeve sağlar (Taylor vd., 2014). Vizyoner lider, her zaman ileriye bakan, mevcut gerçekliğe dayanarak gelecekte nelerin başarılması gerektiğini öngören kişidir (Astaryadi vd., 2023). Vizyoner liderler çalışanlara, izleyenlere rehberlik eder, çalışanları amaçlar doğrultusunda teşvik eder ve güdüler (Taylor vd., 2014). Miharja ve Hayati (2021) vizyoner liderliğin yetenek yönetimi ve çalışanların

eylemleri, performansı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca vizyoner liderlik, çalışanların kurumsal bağlılığını şekillendirmede ve etkilemede önemli bir role sahiptir (Andari vd., 2024).

Geleceğe yönelik vizyona sahip liderler, okulun hangi zorluklarla ve fırsatlarla karşılaşacağını öngörebileceklerinden, her zaman öğretmenleri ve paydaşları etkileyebilir, hazırlayabilir ve koordine edebilir. Öğretmenlerin performansını etkileyerek eğitim-öğretim sürecinin niteliğini artırır. Böylece, okul iyileştirme ve geliştirme süreçlerinin etkililiği sağlanabilir (Zamuri vd., 2020).

2.2.4.4. Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği, müdür, öğretmen ve denetmenlerin okula dair birey ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade eder. Öğretim liderliği, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin öğrenme durumlarını doğrudan veya dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlardır (Şişman, 2018). Öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olması öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayırmaktadır. Öğretim liderliği, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektirir (Gümüşeli, 2001).

Öğretim liderliğinin amacı, öğretim ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak ve desteklemektir (Hopkins, 2003). Öğretim liderliği, personel motivasyonu ve davranışı ile öğrenci öğrenimi üzerinde sürdürülebilir bir etki elde etmek için yöneticilerin resmi otorite ve pozisyon gücünden çok uzmanlıklarına ve etkilerine dayanmaktadır (Hallinger, 2012).

Etkili öğretim liderliği modeli yansıtmayı teşvik etmek için öğretmenlerle konuşmayı ve mesleki gelişimi teşvik etmeyi gerektirir. Yöneticiler, öğretmenleri öğrenme ve mesleki uygulamaları hakkında eleştirel bir şekilde düşüncelerini sağlamaya yönelik iletişim kurmalıdır. Yöneticiler öğretmenlere önerilerde bulunmalı, geri bildirim vermeli, onların çalışmalarını takdir etmeli ve öneri ve görüşlerini almalıdır. Mesleki gelişimin teşvik edilmesi bağlamında ise yöneticiler öğretim ve öğrenmenin incelenmesine vurgu yapmak, öğretmenler arasında işbirliği çabalarını desteklemek, koçluk ilişkileri geliştirmek, personel gelişiminin tüm aşamalarına uygulamak, eylem araştırması gibi stratejilere yer vermelidir (Blase ve Blase, 2000).

Okulların kendilerini yenileyebilmesi, gelecekteki durumlarına yön verebilmesi ve akademik başarılarının yükselmesi için öğretimsel liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretimsel liderlik temel olarak beş boyut açısından tanımlanabilir. Bu boyutlar okulun misyonun tanımlanması, müfredat ve öğretimin yönetilmesi, öğretimin desteklenmesi ve denetlenmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve öğretim ortamının teşvik edilmesidir (Krug, 1992).

Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen öğretim liderliği modelinin okul misyonunu tanımlamak, öğretim programını yönetmek, okulda olumlu öğrenme iklimini desteklemek olmak üzere üç bileşeni vardır. Ayrıca etkili bir okul müfredatı geliştirmek ve koordine etmek öğretim liderliğinin temel boyutlarından biridir (Gumus vd., 2016; Hallinger, 2012; Hallinger vd., 2016).

Öğretim liderliğinin odağında etkili öğretim ve öğrenme stratejileri, personel geliştirme ve planlama, uygulamayı destekleyen koşullar yer almaktadır (Hopkins, 2003). Bu nedenle, öğretim liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde önemli etkisi vardır. Çalışanların öğrenme yoluyla sürekli mesleki gelişimi ve öğretim liderliği işlevleri, öğrencilerin öğrenme çıktıları ve başarıları üzerinde güçlü bir etki yaratır. Bunu misyon oluşturma ve öğretim yönetimi işlevleri izler (Blase ve Blase, 2000; Hallinger, 2018).

Aynı zamanda birer öğretmen olan yöneticiler, öğretim becerilerine model olabilmeli, öğretmenler arasında koçluk becerilerini desteklemeli, öğretim deneyimlerini yöneticilik görevinde kullanabilmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve etkili öğretim için uygun ortam ve koşulları oluşturmalıdır. Ayrıca eğitim öğretim yılının belirli dönemlerinde, eğitim-öğretim sürecinin etkililiğinin değerlendirilmesini sağlayabilmelidir (Blase ve Blase, 2000).

Öğretim liderliğinin gelişimi için liderlik fırsatlarının veya komitelerinin oluşturulması, kritik karar alma süreçlerine ve tüm önemli okul faaliyetlerine öğretmen katılımının sağlanması, öğretmenlerin performans ve başarılarının artırılması gerekmektedir. Okulu en iyi hale getirmek için liderlik ekibine ve öğretmenlerin uzmanlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Mullen ve Jones, 2008).

2.3. Liderlik Kapasitesi

Kapasite geliştirmeye yönelik ilk araştırmalar Hadfield, Hop-kins ve Jackson tarafından 2000’li yılların başlarında yapılmıştır (Harris ve Lambert, 2003). Okulun gelişimi büyük ölçüde güçlü liderliğe bağlıdır. Okul gelişimi için liderlik kapasitesinin geliştirilmesi

gereklidir. Okullar öğrenciyi olumlu yönde etkilemek, öğrenci başarısını artırmak için kaliteli öğretime ve mükemmel liderliğe sahip olmalıdır (Ledbedder, 2007). Liderlik kapasitesi kurumların iş ve eylemlerini yönlendirmek ve sürekli değişen iş ortamının güçlüklerini ve fırsatlarını başarılı bir şekilde karşılamak için şu an ve gelecekteki liderlikleri uygun hale getirip en iyi şekilde kullanabilmektir (David ve Vince, 2005). Ayrıca, okul içinde büyüme, kendini yenileme ve liderliğin okul genelinde geliştirilmesi ve dağıtılması için koşullar yaratmaktır (Williams, 2009). Örgütsel liderlik kapasitesi öğrenci, öğretmen, yönetici ve örgütleri birlikte geliştirir. Okulda yükselen liderlik kapasitesi, yeni bir gelişim kültürünün ortaya çıkmasına neden olabilir. Okulun liderlik kapasitesi okul, öğretmen gelişimini sağlar; öğrenci başarısını artırır (Ertürk, 2020).

Hazırlık, değişim ve kapasite geliştirme iç içe geçmiş kavramlar ve süreçlerdir. Kapasite geliştirme değişimin içinde ve birçok değişim türünden biridir. Kapasite geliştirme içerisinde yer alan bireyler ve kuruluşlar, zorunlu değişimi uygulayanlardan farklı özelliklere ve işlevsel stillere sahiptir. Kapasite oluşturma genellikle aşamalar halinde gerçekleşir ve her aşamanın kendine özgü özellikleri ve davranışları vardır (Harsh, 2018).

Kapasite geliştirme okullar için birçok açıdan farklıdır. Kapasite geliştirmede personelin yetenekli öğretmenler olmalarına ve öğrencilerin müfredatı kavramak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere sahip olmalarına önem verilir. Okulların sürekli iyileştirilmesi için okulların kapasitelerinin geliştirilmesi gerekir. Kapasite geliştirme sürecinde okulların kendini izleme ve kendini düzeltme stratejilerine yer verilir. Kapasite geliştirmeyi anlayan ve kullanan okullar özellikle değişim için planlama ve uygulama alanlarında güçlüdür (Harsh, 2018).

Kapasite oluşturma, okulun çalışmaları ile uyumlu bir destek altyapısı oluşturmayı gerektirir. Bu altyapı, okulun felsefesini ve misyonunu, personelin seçimini, zaman, para ve personel gibi kaynakları, öğretmen eğitimini, çalışma yapılarını, politikaları ve okula katkı sağlayabilen okul dışı bağlantıları içerir (Harris ve Lambert, 2003). Okullar için liderlik kapasitesi liderliğin tek bir kişiden kaynaklanmadığı, diğer çalışanların da davranışlarının sonucunda oluşan, liderin okuldan ayrılmasından sonra da okul liderliğinin devam ettiği sürdürülebilir liderliği ifade eder (Ertürk, 2020). Bu tür bir liderliğin olduğu okullarda mevcut liderler ayrıldığında da ilerlemeye devam edebilir ve okul içindeki gelişme sürdürülebilir. Okul gelişiminin sürdürülebilirliği okuldaki birçok lidere bağlıdır. Başka bir ifade ile,

liderliğin nitelikleri sadece birkaç kişi tarafından değil, birçok kişi tarafından elde edilebilir olmalıdır (Fullan, 2002).

Kapasite oluşturmak, yöneticinin liderliği başkalarıyla paylaşmasını gerektirir. Liderlik sorumluluklarının paylaşılması ile paydaşlar okulun gelişimine daha fazla katılırlar (Slater, 2008). Sürdürülebilir bir okul gelişimi için okulun yalnızca müdür tarafından yönetilmesi ve okul süreçlerine dair sorumluluğun sadece okul müdürüne yüklenmesi yetersizdir (Doğan 2016). Bu nedenle, liderlik kapasitesi, liderlik işinde temel becerilere, yeteneğe sahip geniş katılımı gerektirir. Diğer bir ifadeyle okul amaçlarını gerçekleştirmesine yönelik katılımcıların ortaklaşa çabalarının tamamını ifade etmektedir. Liderlikte geniş katılım ile kastedilen okulda okul yöneticileri, çok sayıda öğretmen, öğrenci, ailenin katılımıdır (Lambert, 2003; Sigurðardóttir ve Sigþórsson, 2015; Slater, 2008).

Öğrenci başarısını artırmak, okulda gelişimi sağlayabilmek için okuldaki tüm bireylerin bilgi, beceri ve uzmanlıklarından faydalanarak bireylerin liderlik sürecine katkı sağlayabilmeleri önemlidir. Liderlik kapasitesinde sadece geniş katılım yeterli görülmemektedir. Becerikli bireylerin katılımı da önemlidir. Aksi halde okulda odaklanamama, verimsizlik, kaos yaşanabilir. Becerilerden yoksun işbirliği, birliktelik, kaçınılmaz olarak tatminsizliğe, ayrılmaya, birçok etkili yoldan vazgeçilmesine neden olacaktır. İyi oluşmamış ve iyi işlemeyen işbirliği bazı aksamalara, katılımcıların okula ve gruba bağlılık konusunda tereddüt yaşamalarına, zamanlarının boşa harcandığı gibi düşüncelerin oluşmasına neden olabilir (Allen ve diğerleri, 2006; Lambert, 2003; Slater, 2008). Liderlik kapasitesi kavramının tanımında temel nokta birlikte öğrenme, anlam ve bilgiyi iş birlikli bir anlayışla yapılandırmadır (Harsh, 2018; Lambert, 2003).

Liderlik kapasitesi örgüt ya da grup içinde önemli rol oynayan yönetici, öğretmen, öğrenci ve ailenin gruptan ayrılrsa bile örgütün kendi kendini yönetebilmesi, etkililiğini sürdürmesi, devamı anlamı taşımaktadır. Liderlik kapasitesi, bir örgütün kendisine liderlik etme ve kilit kişiler ayrıldığında bu çabayı sürdürme kapasitesini ifade eder. Liderlik kapasitesi okulların kendini yenilemesi ve gelişmesi için gerekli koşulların yaratılması ile ilgilidir (Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 2003; Sigurðardóttir ve Sigþórsson, 2015).

Liderlik kapasitesi oluşturma, okulun çalışmasıyla uyumlu bir destek altyapısı oluşturmaya gerektirir. Bu altyapı, okulun felsefesini ve misyonunu, personel seçimini, zaman, para gibi kaynakları, öğretmen eğitimini, çalışma yapılarını, politikaları ve mevcut dış ağları içerir. Liderlik kapasitesi oluşturmak, yöneticiler, öğretmenler, denetmenler, aileler,

öğrenciler, akademisyenler gibi geniş tabanlı katılımı ve katılımcıların becerikliliğini gerektirir. Başka bir ifade ile liderlik sürecinde katılımcıların bilgi, beceri, yeterlik seviyeleri önemlidir ve sürece katılan bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini sürece yansıtmaları beklenmektedir (Forbes, 2004; Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 2003; Slater, 2008). Bunu yapmanın bir yolu liderliğin dağıtılması ya da paylaşılmasıdır. Liderliğin paylaşılmasıyla ortaya çıkan farklı bilgi, deneyim, yeteneklerin kullanılması hem kişilerin hem de okulun gelişmesine katkı sağlar (Harris ve Lambert, 2003; Slater, 2008).

Liderlik, lidere izleyenler tarafından verilir. Liderlik empoze edilemeyeceğinden, dayatılamayacağından yöneticinin sahip olduğu güç veya otorite yöneticiyi lider yapmaz. Benzer şekilde yönetim yapılarının aşırı bürokratik, merkezi, hiyerarşik olması liderlik kapasitesinin oluşmasını engeller. Bu durumun okulların üzerinde büyük etkileri vardır. Liderlik kapasitesinin oluşması ve gelişmesi için iş birliğine dayalı araştırma ve planlama faaliyeti üzerinde okul paydaşlarının birlikte karar almaları, hareket etmeleri önemlidir. Liderlik kapasitesinin oluşumu hem süreçlerin hem de süreçlerin sonunda ortaya çıkan ürünlerin sonucudur (Harris ve Lambert, 2003; Slater, 2008).

Liderlik kapasitesi ortak karar alma sürecinden farklıdır. Okullarda karar alma süreci, liderlik kapasitesinin bir yönüdür. Ancak okullarda öğrenmek, karar alma süreçlerinden daha fazlasını ifade eder. Bu, okullardaki birlikte düşünme, iletişim, sorgulama ve eyleme geçme gibi yapılan günlük çalışmalarla ilgilidir (Lambert, 2003; Sigurðardóttir ve Sigþórsson, 2015). Bu çalışmalar, yalnızca karar alma süreçlerini değil, tüm etkileşimleri yeniden çerçeveleyen yeni rol ve sorumlulukları içerir (Lambert, 2003).

Liderlik okuldaki farklı görüş ve düşüncelerin ifade edilebildiği demokratik bir süreçtir. Bu süreç okul çalışanlarının yanı sıra okulun öğrencilerinin de düşüncelerinin önemsenmesini gerektirir. Bu şekilde ifade edildiğinde liderlik ortaklaşa bir çaba, ortak bir girişimdir ve bu durum okul değişimi ve gelişimine katkı sağlar. Sürdürülebilir iyileştirme yolculuğu, paylaşılan, kapsayıcı ve işbirlikçi faaliyetlerin getirebileceği kapasiteyi gerektirir (Harris ve Lambert, 2003; Sigurðardóttir ve Sigþórsson, 2015; Slater, 2008).

2.3.1. Liderlik Kapasitesinin Temel Varsayımları

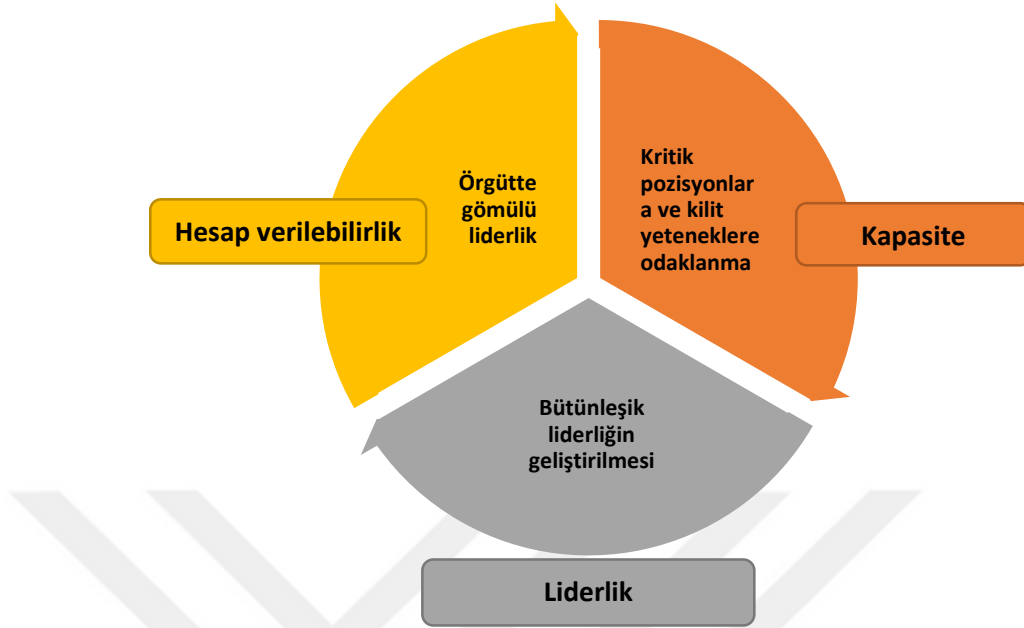
Okulda profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulması, geliştirilmesi, sürdürülebilir okul iyileştirmeleri ve değişiklikleri için kapasite oluşturmak için önemlidir. Öğrenme sürekli olduğunda ve bu öğrenmeye katılım geniş tabanlı ve beceriye dayalı

olduğunda, yüksek liderlik kapasitesi ve sürdürülebilir, kalıcı okul iyileştirme potansiyeli ortaya çıkar (Lambert, 2006). Kapasite, bir okulun sosyal ve yapısal öğrenme bağlamı içindeki öğretmenlerden etkilenen öğrenci öğrenmesini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin yanı sıra yöneticilerin, çalışanların, ailelerin sürekli öğrenme çabasında olan ve bunu sürdüren daha genel ve bütünsel bir kavramdır (Stoll, 2009). Okullarda liderlik kapasitesinin oluşturulması, geliştirilmesi için okulda gerekli koşulları, kültürü, yapıları oluşturmak ve sürdürmek; öğrenmeyi kolaylaştırmak, tüm bileşen parçaları arasında karşılıklı ilişkilerin ve sinerjinin sağlanması gereklidir (Stoll ve Bolam, 2005). Lambert (1998) liderlik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik beş temel varsayımdan bahsetmiştir:

1. Liderlik ve lider aynı şey değildir. Liderlik, okulun amaçları doğrultusunda katılımcıların ortak anlamlar oluşturmalarına ve iletişim kurmalarına olanak sağlayan karşılıklı öğrenme süreçleridir.
2. Liderlik, yapıcı değişime, gelişime yol açan öğrenmelerle ilgilidir. Öğrenme katılımcılar arasındadır ve bu nedenle ortaklaşa gerçekleşir. Öğrenmenin ortak amaca yönelik yönü vardır.
3. Herkesin lider olarak çalışma potansiyeli ve hakkı vardır. Liderlik, okul topluluğunun her üyesinin öğrenebileceği beceri gerektiren ve karmaşık bir iştir. Bireylerin yaşamlarını etkileyen kararlara aktif olarak katılma hakları vardır.
4. Liderlik okulların demokratikleşmesinin temelinde yer alan ortak bir çabadır. Okul değişimi, gelişimi ortak bir çabanın, başkaları ile hareket etmenin sonucudur. Ortak amaç ve eyleme ulaşabilmek için öğrenme çalışanlar arasında paylaşılmalıdır.
5. Liderlik güç ve otoritenin yeniden dağıtılmasını gerektirir. Paylaşılan öğrenme, amaç, eylem ve sorumluluk, güç ve otoritenin yeniden düzenlenmesini gerektirir.

2.3.2. Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesi

Kapasite geliştirme, yönetici ve öğretmenlerin okuldaki uygulamaları inceleme, değerlendirme ve okul geliştirmenin yollarını keşfetme, öğrenme yoluyla gerçekleşir (Stoll 2009). David ve Vince (2005) kurumların liderlik kapasitesini geliştirmek için kapsamlı bir stratejilerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsam aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.



Şekil 2 Liderlik Kapasitesinin Uygulanması (David ve Vince, 2005)

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi liderlik kapasitesi için öncelikle çalışanlar liderlik sürecine dâhil edilmelidir. Kritik pozisyonlara ve kuruma katkı sağlayabilecek yetenekli kişilere odaklanmalı, çalışanların liderlik açısından güçlü oldukları alanlara dikkat edilmelidir. Kurumların başarılı olabilmeleri için liderlik kapasitesi gelişimine geniş ve çok disiplinli bir bakış açısıyla yaklaşımları gerekir. Bu, bütünleşik liderlik gelişimi olarak ifade edilmektedir. Liderlik kapasitesi konusunda hesap verilebilirlik ile anlatılmak istenen ise çalışanların liderlik kapasitesi çalışmaları hakkında sorumluluk alanları ile ilgili yapabildikleri ya da yapamadıklarına ilişkin açıklama yapmalarıdır (David ve Vince, 2005).

Lambert (2003) kilit becerilere odaklanma ve bütünleşik liderliğin geliştirilmesine odaklanarak liderlik kapasitesini dört temel düzeyde irdemiş ve bu gruplandırmayı Liderlik Kapasitesi Matrisi olarak isimlendirmiştir. Liderlik kapasitesi matrisindeki katılım ve beceri eksenlerinde yer alan liderlik kapasitesinin özünü oluşturan iki alana dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunlardan birincisi katılıma yönelik yapılar ve süreçler; ikincisi ise yetenekli katılımcılar sağlama fırsatlarıdır. Bir okulun farklı alanlarda liderlik yapabilecek çalışma gruplarına ihtiyacı vardır. Okulun liderlik kapasitesinin birçok bileşenini temsil eden yöneticiler, öğretmenler, denetmenler, öğrenciler, aileler bu gruplarda yer alarak okulun gelişimine ve okul, öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlayabilirler (Lambert, 2003). İlgili matris aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 1

Liderlik Kapasitesi Matrisi

	Düşük Düzeyli Katılım	Yüksek Düzeyli Katılım
Düşük Düzeyli Beceri	• Otokratik yönetici olarak müdür • Tek yönlü bilgi akışı, paylaşılmayan vizyon. • Katı tanımlanmış roller • Öğretme ve öğrenmede yetersiz yenilik • Standart testler, düşük öğrenci başarısı, kısa dönemli yenilikler.	• Serbestlik tanıyan müdür • Öğretmenler birbirinden ilgisiz programlar geliştirir. • Parçalanmış bilgi, uyum eksikliği; sınırlı paylaşılan amaçlar, program. • Bireysellik, sorumluluğun ortaklaşa paylaşılmaması. • Tanımlanmamış roller ve sorumluluklar • Yeniliğin sınırlı kalması. • Belirli bir süre aynı kalan, ilerleme göstermeyen öğrenci başarısı.
Yüksek Düzeyli Beceri	• Belli bir amaca yönelik liderlik ekibi olarak müdür ve belli başlı öğretmenler • Okuldaki verilerin sınırlı kullanımı; bilgi akışı belirlenmiş liderlik grupları içindedir. • Güçlü direnç, kutuplaştırılmış gruplar. • Verimli, atanmış, belirlenmiş liderler; diğerleri geleneksel roller içinde hizmet verirler. • Güçlü yenilik, yansıtma becerileri ve öğretme becerisi; zayıf program uyumu. • Öğrenci başarıları sabit, dengelidir ya da yavaş ilerleme gösterir.	• Müdür, öğretmen, öğrenci ve aileler becerikli liderlerdir. • Program uygunluğu, uyumu içinde vizyonun paylaşılması. • Karar ve uygulama hakkında bilgilendirme için araştırmaya dayalı veri kullanılır. • Geniş katılım, iş birliği, ortaklaşa sorumluluk. • Sürekli yeniliğe liderlik eden yansıtıcı uygulamalar söz konusudur. • Öğrenci başarısının sürekli artması.

Tabloda yatay eksen katılımın genişliğini, dikey eksen ise becerileri ifade eder. Her bir bölümde liderin ve öğretmenin rolleri ile iletişim, veri kullanımı, yenilik, iş birliği, sorumluluk ve öğrenci başarısı gibi özellikler yer almaktadır. Okulda yüksek liderlik kapasitesine ulaşmak için liderlik becerileri yüksek kişiler bulunması, okul vizyonunun paylaşılması, okulda geniş katılım, iş birliği, sorumlulukların paylaşılması, öğrenci başarısının artması gereklidir. Bunu da matrisin dördüncü alanındaki özellikler karşılamaktadır (Lambert, 2003).

Birinci bölümde (düşük katılım, düşük beceri) yer alan okul, katılımın, becerinin ve başarının düşük olduğu okuldur. Bu tür okullarda hiyerarşik yapı vardır. Yeni uygulamalara ilişkin öneriler üst kademelerden gelir. Bilgi akışında yöneticiden öğretmene tek yönlülük söz konusudur. Yönetim görevlerinde zayıflık ve tepkisellik vardır. Bu tür okullarda otokratik liderlikten kaynaklanan liderlik eksikliği nedeniyle gerekli planlamalar yapılmaz ve alınan kararların uygulanmasında zorluklar yaşanır. Öğretmenler arasında öğretme ve öğrenmede

yetersizlik vardır. Okul gelişimi ve öğrenci başarısında kısa süreli, geçici iyileşmeler olur. Ancak bu durum sürdürülebilir değildir (Harris ve Lambert, 2003).

İkinci bölümde (yüksek katılım, düşük beceri) yer alan okullar birinci bölümde yer alan okullara göre biraz daha serbest şekilde yönetilir ve kontrol edilir. Yöneticiler çalışanlarına serbestlik tanır, yöneticilerde bırakınız yapsınlar düşüncesi vardır. Öğretmenler birbirinden ilgisiz programlar geliştirir. Eğitim-öğretim sürecinde sorumluluk paylaşılmaz, öğretmenler birbirlerinden bağımsız, ilgisiz, bireysel davranırlar. Bu tür okullarda roller ve sorumluluklar net olarak tanımlanmamıştır. Amaçlara dair yenilikler sınırlı kalır. Öğretme ve öğrenmeye yeterince odaklanılmadığından, belirli bir süre aynı kalan, ilerleme göstermeyen öğrenci başarısı vardır.

Üçüncü bölümde (yüksek beceri, düşük katılım) yer alan okullar gelişme gösterme eğilimindedir. Amaçları gerçekleştirmeye yönelik liderliğin okul geneline yayılmadığı lider olarak müdür ve(ya) belli başlı öğretmenlerin olduğu görülür. Öğrenci başarıları sabit, dengeli ya da yavaş ilerleme gösterir.

Dördüncü bölümdeki (yüksek beceri, yüksek katılım) okullar yeniliği, gelişimi önemseyen, kendi kendini düzenleyen, değişimle ilgilenen bir profesyonel öğrenme topluluklarıdır. Okulun iyileştirilmesine yönelik çalışmalarda, okulların değişim yaratma konusunda oldukça başarılıdırlar. Bu tür okullar değişim, gelişim ve kendilerini yenileme sürecine aktif olarak dâhil olurlar. Sürekli iyileştirme çabasının olduğu, öğretmenlerin değişim ve gelişime dâhil olduğu okullardır. Bu okullarda çalışanların motivasyonu, enerji ve coşkuları yüksektir. Geniş katılım, iş birliği, ortaklaşa sorumluluğun olduğu bu tür okullarda kararlar ortaklaşa alınır. Sürekli yeniliğe liderlik eden yansıtıcı uygulamalar söz konusudur. Öğrenci başarısı sürekli artar (Lambert, 2003).

Kapasite geliştirmenin gerekliliklerinden biri de öğrenci başarısını arttırmak için okul çalışanlarının birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunmasıdır (Conzemius ve O'Neill, 2001). Kapasite geliştirme, insanlara birlikte çalışma fırsatları sağlamakla ilgilidir. Meslektaşlar arası ilişkiler bu nedenle kapasite geliştirmenin merkezinde yer alır. Okulların iyileştirilmesinde iş birliği ortamı ve birlikte çalışmaya yönelik ortak bir kararlılık olmalıdır. Okulun amaçlarına ulaşması için aktif olan, araştırma ve öğrenmede iş birliği yapan öğretmenlerin olması liderlik kapasitesi ve okulun gelişmesi için gerekli ve önemlidir. Gelişmekte olan bir okul aynı zamanda öğretmenlerin öğreniminin de öğrencilerin öğrenimiyle aynı ilgiyi gördüğü bir öğrenme topluluğudur. İlişkiler bu nedenle okul geliştirme çabalarında kritik öneme sahiptir.

Benzer şekilde, okul ve öğrenciler arasında daha iyi bir iletişim kurulmalıdır. Öğretmenlerin öğrencileri dinlemesi ve geliştirme çalışmalarında öğrencilerin söz sahibi olmalarını, kararlara katılımlarını sağlamaları önemlidir. Bu bakımdan öğretmenler, okullarda liderlik kapasitesinin geliştirilmesinde ve sonuçta okulun iyileştirilmesinde temel sorumluluğu üstlenmelidirler (Harris ve Lambert, 2003).

Stoll (2009) da kapasite geliştirmeye yönelik bazı önerilerde bulunmakta ve benzer stratejilere işaret etmektedir. İlk olarak, çeşitli bağlamlar farklılaştırılmış kapasite geliştirmeyi gerektirir. Aynı bölgede, mahallede yer alan okullar sosyo-ekonomik durum, sahip oldukları kaynaklar, olanaklar bakımından birbirinden farklı olabilir. Dolayısıyla kapasite geliştirmede bu durumun dikkate alınması gerekir. Okulun kaynaklarının artırılması kapasite ve okul gelişimine etki etmektedir. Kapasite geliştirme her okulun kendisine özgüdür ve okuldan okula farklılık göstermektedir. Akademik, sosyal ve diğer alanlarda öğrencinin gelişimini destekleyen okul ve öğretmen kaynaklı faktörler belirlenerek okulun liderlik kapasitesinin geliştirilmesi gerekmektedir (Mulford, 2013).

Kapasite geliştirme, sınıftaki öğretimi iyileştirmenin ötesinde, okulun geneline yayılan daha kapsamlı öğrenmeleri vurgulamaktadır. Bilmeyi, yapmayı, birlikte öğrenmeyi en geniş anlamıyla ele almak okulun amaçlarına ulaştırılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, okulların gelecek için gelişen ortak bir vizyon doğrultusunda çalışmaları ve kendi taleplerini elde edebilecek bir politika yapısı içinde toplumun ihtiyaçlarını da karşılamaları gerekmektedir (Conzemius ve O'Neill, 2001; Stoll, 2009).

Hızla gelişen teknolojilerin öğrenme süreçlerini etkilediği düşünüldüğünde kapasite geliştirme sürecinde yeni nesil çocuk ve gençlerin ilgi, ihtiyaç, beklenti, motivasyon ve yönelimleri dikkate alınmalıdır. Bir başka deyişle, okullar gelecekteki başarının temelini oluşturacağını düşündükleri müfredatı, öğrenme ve öğretme stratejilerini belirleyebilmeli, seçebilmelidir. Dikkat edilmesi gereken bir başka husus da sürdürülebilirliğin sağlanması için kapasite geliştirmeye yönelik zihniyet alışkanlığı oluşturulmasıdır. Öğrenmenin eğitimdeki önemi öğrencilerin başarısını artırmak için tasarlanan sürekli öğrenmenin sürdürülebilirliği ile bağlantılıdır. Sürdürülebilirliği sağlamak için liderliğin okul içinde dağıtılması ve okulun kültürüne yerleştirilmesi gerekir (Stoll, 2009).

Liderlerin takım halinde gelişmeye önem verdiği okullarda liderlik kapasitesi geliştirilmektedir. Burada kapasite geliştirme, tüm öğrencilerin başarılarını arttırmak için liderlik ekiplerinin farklı düşünmelerine, olaylara farklı açılardan bakabilmelerine ve farklı

şeyler yapmalarına yardımcı olmalarına odaklanmak ve çalışanların yaratıcı olmaları için gerekli koşulları, ortamı ve fırsatları sağlayabilecekleri yolları bulmak anlamına gelir. Buna paralel olarak, öğrenci liderliği de önemsenmeli ve desteklenmelidir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin lideri olma kapasiteleri geliştirilmeli, öğrenme deneyimlerinin kalitesini değerlendirmeleri sağlanmalıdır. Son olarak da oluşturulan iletişim ağları sayesinde iyi örneklerin okullar arasında paylaşılması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve tecrübelerinin paylaşılması, okulda mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması kapasite geliştirme için son derece önemlidir (Mulford, 2013; Stoll, 2009).

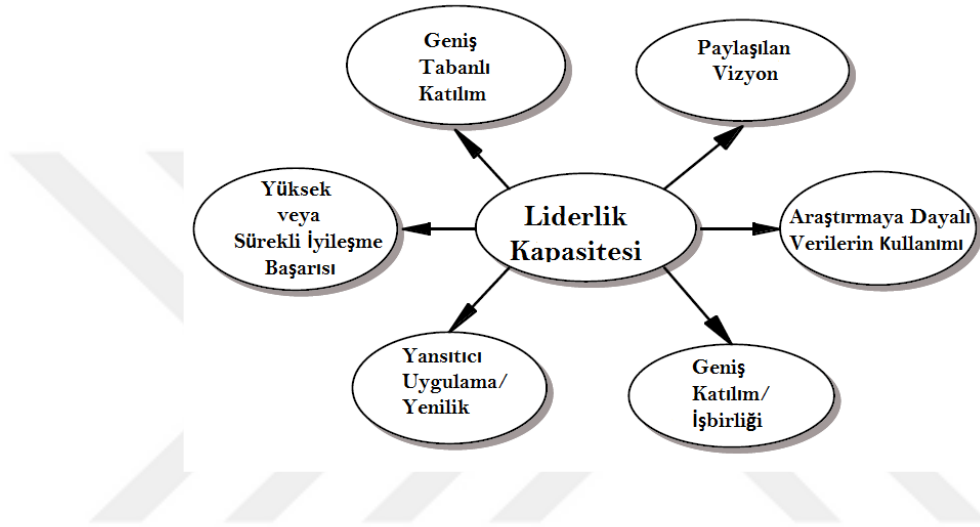
2.3.3. Liderlik Kapasitesinin Boyutları

Lambert (2003) liderlik kapasitesinin beş boyutu bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım; program bütünlüğü sağlayan paylaşılan vizyon; karar ve uygulamalarda araştırma esaslı öge kullanımı; geniş katılımı, birliktelik ve ortak mesuliyeti yansıtan rol ve davranışlar; yeniliğe ulaştıran yansıtıcı uygulamalar ve son olarak yüksek ya da giderek artan öğrenci başarısı ve gelişimi şeklinde sıralanmaktadır. Liderlik kapasitesinin tüm boyutları okul gelişimi ve öğrenci başarısı ile sıkı bir şekilde bağlantılıdır. Beşinci boyutta ifade edilen yüksek öğrenci başarısı hem işbirlikli çalışmanın bir boyutu hem de bir sonucudur. Tüm boyutlar birlikte dinamik bir ilişki oluşturur. Hiçbiri tek başına ya da birkaçı yüksek liderlik kapasitesi ya da yüksek öğrenci başarısı ile sonuçlanmaz. Bu toplamın parçalardan büyük olması durumudur (Lambert 2003).

Liderlik kapasitesinde paydaşların karar alma ve uygulama süreçlerine katılımı önemlidir. Geniş tabanlı katılım paydaşların iletişim kurmasına, düşüncelerini ifade etmesine olanak sağlar (Harris ve Lambert 2003; Lambert, 2003; Sigurðardóttir ve Sigþórsson, 2015). Paydaşların birbirlerini tanıyabilmeleri, ilişki kurmaları, düşüncelerin açıklanması, üretkenlik, yaratıcılık katılımın gerçekleşmesi ile mümkündür. Bunun için ekip oluşturulması önemlidir. Fırsat oluşturulduğunda ekip genişleyecek, farklı fikir, düşünce deneyimler paylaşılacaktır. Bu da okulun gelişmesine, eğitim-öğretimin niteliğinin artmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, insanların becerileri ve katılım düzeyleri doğrudan ilişkilidir.

Liderlik kapasitesi belirli bir liderin, kişinin yaptığı şeyler yerine insanların birlikte öğrendikleri ve yaptıkları ile ilgilidir. Okul çalışanları eğitim-öğretim sürecine katılabilirler ama liderlik kapasitesinin sağlanabilmesi için aynı zamanda katılımcıların becerikli olmaları da gerekir. Okuldaki liderlik tabanını ve kapasitesini yaygınlaştırmak, profesyonel öğrenme topluluğunun gelişimine özen göstermek, eğitim sürecine ve öğrencilerin öğrenmesine

odaklanmak liderlik takımının amaçları arasında yer alır. Bu takımların profesyonel öğrenme fırsatları planlama, toplantı yapma, eylem araştırması ve veriye dayalı araştırma yapma, vizyona uygun girişimleri koordine etme, paydaşlar ile etkili iletişim kurma, liderlik becerilerinin gelişimine dikkat etme ve bu hususta model olma gibi rolleri vardır (Harris ve Lambert 2003; Lambert, 2003). Liderlik kapasitesinin tüm boyutları Şekil 3'te özetlenmekte ve her birinin kapasite geliştirmeye yönelik katkıları aşağıdaki bölümde açıklanmaktadır.



Şekil 3 Liderlik kapasitesinin boyutları (Lambert, 2003)

2.3.3.1. Liderlik Sürecine Geniş Tabanlı ve Beceri Temelli Katılım

Okullarda belirlenen amaçlara ulaşabilmek ya da yaşanan sorunların üstesinden gelebilmek sadece okul yöneticilerinin başarabileceği bir durum değildir. Bu bağlamda liderlik, tüm üyelerin harekete geçmesini sağlayan, paydaşların da amaçlara ulaşma ve sorunların çözümünde sürece dahil edildiği geniş katılımı gerektirir. Okul paydaşlarının bu süreçte sadece katılımları değil katılımlarının yanısıra onların bilgi, beceri ve yaratıcılığa sahip olmaları liderlik sürecine beceri temelli katılım ile ilgilidir. Okuldaki farklı kişilerin bilgi, becerileri ve yetenekleri doğrultusunda liderlik rolünü üstlenmesi ve herkesin liderlik potansiyeline sahip olduğu inancı liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılımın gereğidir. Okul yöneticileri, paydaşların katılımını teşvik eden, bilgi paylaşımını kolaylaştıran ve her kişinin katkısına değer veren destekleyici ve açık ortamlar yaratmalıdır. Aynı zamanda, paydaşlar öğrenmeye ve liderlik potansiyellerini geliştirmeye teşvik edilmelidir (Allen vd., 2006).

Okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve aileler eğitim-öğretim sürecinde önemli rollere sahip paydaşlardır. Paydaşların birlikte çalışmaları sonucunda okulda güçlü bir liderlik

durumu oluşturulabilir. Yetenekli, bilgili, becerikli bir müdür tarafından liderlik yapılırsa kurumun amaçları doğrultusunda öğretmenler birlikte hareket eder. Bu süreçte aileler ve öğrenciler de katılırsa profesyonel bir takım oluşturulabilir. Ayrıca, karar alma sürecinde alanında uzman, bilgili kişiler yer alırsa ve amaçlar için beraber hareket edilirse bu süreçte yer alan bireyler sahip olduğu yetenek ve becerilerden daha fazlasını ortaya koyabilirler. Bu da okul gelişimine katkı sağlayabilir (Lambert, 2003; Slater, 2008).

2.3.3.2. Program Bütünlüğü Sağlayan Paylaşılan Vizyon

Okul yöneticileri açısından önemli olan vizyon, geleceğe, ideal olana yönelik olduğu için günlük yaşamdaki gerçeklerden daha fazlasını ifade eder (Çelik, 1997). Vizyon, liderliğin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir. Başarılı liderler, okulları için kişisel ve mesleki değerlerine dayalı bir vizyon geliştirirler (Bush ve Glove, 2002). Okulun amaçlarına ulaşması için oluşturulacak vizyonun okulun tüm paydaşları tarafından bilinmesi ve değerlere, düşüncelere, tecrübelerine uygun olması okul iklimi, kültürü ve birlikte çalışma alışkanlıklarının oluşması gibi unsurlara katkı sağlayabilir. Okulun, eğitim-öğretiminin etkili olmasını paydaşların hepsi ister. Bu da kalitenin artırılması için vizyondan herkesin haberdar olması ve vizyonun gelişimine katkı sağlaması gerekir (Lambert, 2003).

Örgütü diğerlerinden farklılaştıran ve örgütün amaç ve hedeflerinin topluma yansıtılmasını sağlayan vizyonun paylaşılması ve paydaşlar tarafından bilinmesi gerekir (Çetin, 2009). Vizyonun paydaşlarca bilinmesi ve benimsenmesi paydaşlara açık bir şekilde açıklanmasına, iletilmesine bağlıdır (Kılıç, 2010). Paylaşılan vizyon, okulun paydaşlarına ortak bir bakış açısı kazandırmakta, ortak amaçlar için aynı yönde hareket etmeyi sağlamakta ve geleceği görme becerisi kazandırmaktadır (İbicioğlu ve Avcı, 2005). Paylaşılan vizyon okulun bütünleşmesinde bir çerçeve oluşturur (Çelik, 1997).

Okul yöneticileri vizyon belirleme sürecinde okul paydaşlarının katılımını sağlamalıdır (Muslu, 2014). Okul paydaşları paylaşılan vizyon gereği birlikte amaçları gerçekleştirmeye yönelik hareket etmelidir. Okulda belirlenen hedeflere ulaşılması, eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanmasında oluşturulan vizyon yol gösterici niteliğe sahiptir.

Vizyon, öğretmenlere ilham veren ve motive eden bir erişim duygusu sağlayabilir ve aynı zamanda onları çalışmalarını üzerinde düşünmeye yönlendirebilir. Vizyon, öğretmenlerin

vizyonları paylaşarak inançlarını inceleyerek, sorgulayarak ve daha fazla ifade ederek inanç ve hedefleri daha derinlemesine incelemelerine olanak sağlayabilir. (Husu ve Kirsı, 2007).

2.3.3.3. Araştırmaya Dayalı Bilginin Kullanılması

Okul yöneticileri paydaşlarda eleştirel, esnek ve yaratıcı düşünmeyi sağlayacak öğrenme eğilimlerini ve kapasitelerini geliştirebilmelidir. Bunun olabilmesi için yöneticilerin bu belirtilen özelliklere, kapasitelere sahip ve paydaşlara model olması gerekir. Eleştirel, yaratıcı düşünme becerisine sahip çalışanlar, karşılaştıkları sorunlar, kaygılar, çelişkiler ve ilginç durumlara yönelik stratejiler geliştirebilir, uygulayabilir ve değerlendirebilir (Reid, 2004).

Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler sorulara, sorunlara çözüm bulabilmek ve yeni sorular sormak için verileri incelerler. Okul paydaşları, okulla ilgili kararlar, eylemler için birlikte düşünürler, tartışır, planlama yaparlar ve sorunları işbirlikçi bir şekilde ele alarak harekete geçerler (Gambini, 2011). Eğitim çalışanları okul ile ilgili herhangi bir konuya ilişkin verileri toplar, araştırmalardan yararlanır, verileri analiz eder, uygun stratejiyi belirler ve eyleme geçer (Reid, 2004).

Sorgulayıcı, eleştirel, keşfedici, iş birliğine dayanan, üretkenliğin desteklendiği bir okulda bilgiler veriye ve araştırmaya dayalı elde edilmelidir. Okulun zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesi, okulun gelişimine, öğrenci başarısına katkı sağlayacak unsurların ortaya konması için anketler gibi araçlar kullanılmalıdır. Elde edilen veriler ve bulgular okulla ilgili alınan kararları ve uygulamayı şekillendirir (Lambert, 2003).

2.3.3.4. Geniş Katılımı, Birliktelik ve Ortak Sorumluluğu Yansıtan Rol ve Davranışlar

Liderlik kapaistesı okul paydaşlarının katılımını, işbirliğini ve sorumluluk almalarını gerektirir. Paydaşların birlikteliği saygı, dürüstlük, güven ve karşılıklı sorumluluğa dayanır. Yöneticiler, bireyin ve(ya) grubun bu değerleri yaşama kapasitesini oluşturmayı, karşılıklı bağlılıklarından faydalanmasını, yaratıcılığının ve farklılıklarının ortaya çıkmasını sağlayabilmelidir (Allen ve diğerleri 2006).

Liderlik sürecinde farklı özelliklere sahip paydaşların bir araya geldiği düşünüldüğünde insanların birbirlerine saygı duymaları, güven oluşturmaları, sağlıklı iletişim kurmaları için bireysel farklılıkları kabul etmesi ve değer vermeleri gerekir. Her bir kişinin bakış açısına ve kişisel tarzına saygı duymak, onların fikirlerine ve yeteneklerine katkıda

bulunmalarını sağlar. Böylece insanlar birlikte öğrenebilir, öğrendiklerini amaçlar doğrultusunda uygulayabilirler. Farklı bakış açılarına saygı duymak, açık fikirliliği teşvik etmek, iletişim kurmak, empati yapabilmek birlikteliğin ve ortak sorumluluğun temel bir yönüdür (Allen ve diğerleri 2006).

Okul gelişiminin sağlanmasında okulun iç ve dış paydaşlarının sorumlulukları vardır. Paydaşlar görev ve sorumluluklarını yerine getirdiği sürece okul gelişimi sağlanabilmektedir. Paydaşların geniş katılımı ile oluşturulabilecek iş birliği okulun ve öğrencilerin gelişiminin sağlanması, okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesi, ihtiyaçlarının karşılanması gibi çeşitli konularda oldukça önemlidir (Lambert, 2003).

2.3.3.5. Yeniliğe Ulaştıran Yansıtıcı Uygulamalar

Gerek kendi gerekse başkalarının uygulamaları hakkında düşünmeyi sağlayan yansıtma farklı fikirlerin ve bilgilerin elde edilmesini sağlayabilir. Uygulama neyin, nasıl yapıldığı anlamına gelir. Yansıtma, yapılanların tekrar gözden geçirilmesini, yeni ve daha iyi yaklaşımların ortaya çıkarılmasını sağlar. Yansıtma çevreyi algılamamanın ve anlamlandırmanın bir yoludur (Lambert, 2003).

Yansıtıcı uygulama, insanların düşüncelerini, deneyimlerini gözden geçirmelerine ve yaptıkları şeyleri daha iyi anlamalarına olanak sağlar. Yansıtıcı uygulama, bilgiyi uygulamaya koymada kendi deneyimlerinizi düşünceli bir şekilde değerlendirmeyi içerir. Yansıma, öğrenme sürecinin temel bir parçasıdır ve davranış değişikliği için gereklidir. Yüksek liderlik kapasitesine sahip okullarda yansıma eylemle bağlantılıdır. Yansıtıcı uygulama ve teori ile uygulamanın bütünleştirilmesi derin bir anlayış sağlar ve insanların daha becerikli olmasını sağlar (Schon, 1995'ten aktaran Gambini, 2011).

Yansıtıcı uygulama, öğretmenlerin pedagojik bilgisini geliştirmek için önemli bir araç olarak kabul edilir (Husu ve Kirsı, 2007). Öğretmenlerin sınıf uygulamalarını geliştirmek için yansıtmanın kullanılması, kendi kendini inceleme fırsatı sağlamasının yanı sıra, öğrenci başarısıyla ve öğretme, öğrenme süreciyle ilgilidir (Christie, 2007). Okuldaki yansıtıcı uygulamalar öğretmenler arasında profesyonel desteğe ve uzmanlığa katkı sağlar. Ayrıca öğretmenlerin okula ve öğrencilere ilişkin birbirleriyle iletişimde olmaları öğretmelerin öğretim uygulamalarındaki uyumunu arttırmanın yanısıra öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ve becerilerinin farkındalığı arttırır (York-Barr, 2006'dan aktaran Dalgıç, 2011).

2.3.3.6. Yüksek ya da Giderek Artan Öğrenci Başarısı ve Gelişimi

Herhangi bir okulun temel odağı öğretme ve öğrenme olmalıdır (Lambert, 2003). Öğrencilerin okulda kazandığı bilgi, beceri ve davranışlar öğrenme sonucunda gerçekleşir (Demirtaş, 2010). Öğrencinin öğrenmesin, başarısının arttırılması için gerekli yapıların oluşturulmasına odaklanılmalıdır. Öğrenci başarısının arttırılmasında gerekli yapıların oluşturulmasından yöneticiler ve öğretmenler önemli sorumluluğa sahiptirler. Okul yöneticilerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli ve olumlu bir etkisi vardır, çünkü yöneticiler okul organizasyonunun yönetimini etkiler ve personel üyelerinin öğretim uygulamalarını yönlendirir (Neufeld, 2014). Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki, pedagojik, alan bilgisi gibi yeterlilikleri öğrenci başarısının artmasında ve öğrencilerin gelişiminde önemli unsurlardandır.

Liderlik kapasitesi anlayışında öğrenci başarısı sınav puanı başarılarından daha fazlasıdır. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi sınav sonuçlarının yanı sıra kişisel bilgi, sosyal olgunluk, portfolyo gibi çoklu performans ve gelişim değerlendirmesini içerir. Bu geniş ve kapsamlı anlayış öğrencinin kişisel, ruhsal, fiziksel ve sosyal gelişimini ifade eder. Ayrıca başarı öğrencilerin cinsiyet farkı, etnik kökeni, sosyo-ekonomik durumları arasındaki farkın kapatılması ile ilgilidir (Lambert, 2003).

Okul yöneticileri öğretmenlerin çalışma koşullarını sistematik ve amaçlı bir şekilde iyileştirmeye çalıştıklarında hem öğretim uygulamalarında hem de öğrenci başarısında iyileşme gözlemlenebilir. Öğrenci başarısını arttırmak, okul ihtiyaçlarını karşılamak için araştırma sonucu toplanan bilgiler, elde edilen veriler okul çalışanlarının var olan bilgileri ile ilişkilendirilerek kullanılabilir. Bu durum örgütsel öğrenmeyi ve örgütün gelişmesini sağlar (Gambini, 2011).

2.3.4. Liderlik Kapasitesi Oluşturmada Okul Yöneticisinin Rolü

Yöneticiler, liderliklerinin kalitesine bağlı olarak kapasitenin öğretmen gelişimini, öğrenci başarısı gibi unsurlarını olumlu ve(ya) olumsuz şekillerde ve değişen derecelerde etkileme yetkisine sahiptir (Youngs ve King, 2002). Okul yöneticilerinin eğitim liderliği, okulun vizyon ve misyonunu, amaçlarını belirleme, okul ve öğretmen gelişimini sağlama, okul kültürü ve iklimi oluşturma, eğitim-öğretimi geliştirme, okulun ihtiyaçlarını karşılama, çevre ile ilişkiler kurma gibi rolleri bulunmaktadır. Bu açıdan liderlik kapasitesinin oluşturulmasında

da son derece önemli bir role sahiptirler (Harris ve Lambert 2003; Lambert, 2003; Ledbetter, 2007).

Yöneticilerin okul koşullarını ve öğretim uygulamalarını şekillendirmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin inanç ve eylemleri aracılığıyla gerçekleşir (Youngs ve King, 2002). Okul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyecek altyapıyı oluşturmaları gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin liderlik yapabilmesi, mesleki öğrenme toplulukları oluşturulması ve yenilikçilik için fırsatlar yaratmaları gerekir. Ayrıca, öğretmenleri lider olmaya teşvik etmeleri, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları ve yapıcı geri bildirim sağlamaları liderlik kapasitesinin oluşturulmasında önemlidir. Bu noktada iyi bir iletişim kurmaları başarılı bir şekilde çalışmalarını için şarttır (Harris ve Lambert 2003; Lambert, 2003).

Okul yöneticileri seminerler organize ederek, öğretmenlerin öğrenmelerini destekleyerek ve okul personeli ile güvene dayalı ilişkiler kurarak öğretmenlerin bilgi, beceri ve eğilimlerini ve okul kapasitesinin diğer yönlerini geliştirebilirler (Youngs ve King, 2002). Lambert (2006) okul müdürünün hangi davranışlarının kapasite geliştirmeye katkıda bulunduğunu aşağıdaki tabloda özetlemiştir.

Tablo 2

Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesinde Okul Müdürünün Davranışları

Öğretim Aşaması	Geçiş Aşaması	Yüksek Liderlik Kapasitesi Aşaması
Öğretmen, Yönetici Olarak Müdür	Rehber, Koç Olarak Müdür	Meslektaş, Eleştirel Arkadaş, Akıl Hocası Olarak Müdür
Kişisel Özellikler Ve Davranışlar		
• Sürekli öğrenir • Stratejik düşünür • Değer/vizyon odaklı • Normları çalışanlarla belirler • Çalışanların hesap verebilirliğini denetler/sağlar • Çalışan gelişimini destekler • Sorumluluğu kabul eder • Bağımlılıkları ortadan kaldırır • Rollerini netleştirir • Stratejileri ifade eder • Başkalarını karar alma süreçlerine dahil eder • Güvenli bir ortam yaratır	• Öğrenir, yeniliklerle ilgilenir • Stratejik düşünür • Değerleri vizyona dönüştürür • Çalışanlara destek sağlar • Rollere aracılık eder • Karşılıklı ilişkiler geliştirir • Gelişim için koçluk yapar	• Sürekli öğrenir • Stratejik düşünür • Değer/vizyon odaklı • Daha önceki aşamalarda başlatılan davranışları sürdürür ve geliştirir.

Tablo 3 (Devamı)

Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesinde Okul Müdürünün Davranışları

Personele verdiği talimatlar veya eğitim için yaptığı düzenlemeler	Çalışanlar için yaptığı rehberlik	Topluluğun diğer üyeleriyle birlikte katıldığı süreçler
• işbirliği, grup süreçleri ve ekip oluşturma • konuşma ve diyalog • sorgulama/veri kullanımı • binanın güvenliğini sağlama • en iyi öğretim uygulamaları • iletişim yetenekleri • kolaylaştırma • çatışma çözümü • hesap verebilirlik	• ortak vizyon geliştirmek • kuralların gözlemlenmesi için süreç oluşturmak • liderliğe katılmak • sorgulamayı kullanmak • varsayımları sorgulamak • yapılandırmacı konuşmalar yürütmek • sorunları tanımlamak ve çözmek • kaynak bulmak • planlama	• stratejik düşünmek • kaygıları/sorunları paylaşmak • kararları paylaşmak • paylaşılan vizyonu izlemek ve uygulamak • yansıtıcı uygulamalara (düşünme/soruşturma/diyalog/aksiyon) katılmak • normları izlemek ve kendi kendini düzeltecek önlemleri alınmasını sağlamak • karşılıklı bağımlılığa dayalı bir kültür oluşturmak • kendi kendini organize etmeyi sağlamak • rolleri çeşitlendirmek • öz-sorumluluk kriterlerini oluşturmak • yetkiyi ve sorumluluğu paylaşmak • kültürün oluşmasını ve oluşan kültürün devamını sağlamak
İletişim kurmak ve sürdürmek, kayıtsızlığın veya yetersizliğin giderilmesi ve belirli kararlar alınması için resmi otoriteyi kullanır.	İletişimi sürdürmek, mesleki gelişim ve araştırmayı sağlamak üst yönetimin istek ve beklentilerine aracılık etmek ve reform hızını belirlemek için resmi yetkiyi kullanır.	Çalışanların kararlarını uygulamak, siyasi baskılara aracılık etmek, yetkin olmayan personelle çalışmak ve yasal reform zorlukları üzerinde çalışmak için resmi yetkiyi kullanır.

Kaynak: Lambert (2006).

Liderlik kapasitesi geliştirmenin ilk aşaması olan öğretim aşaması organizasyon, odaklanma ve daha önce var olmayan işbirlikçi yapıları ve süreçleri (örneğin, ekipler, okul vizyonu, verilerin incelenmesi, paylaşılan beklentiler ve birlikte çalışmaya yönelik süreçler) oluşturma veya başlatma dönemidir. Öğretici aşamada, yöneticiler sonuçlara dikkat etme, konuşmalar düzenleme, sorunları çözme, yetersizliklerle yüzleşme, hedeflere odaklanma, başkalarını ilgilendiren yapılar ve süreçler oluşturma, yeni uygulamaları öğretme ve bunları ifade etme konusunda ısrar edebilir.

Geçiş aşaması, rehberlik etme ve destek sağlamaya devam ederken, otorite ve kontrolü bırakma sürecidir. Bu, yüksek liderlik kapasitesine giden yolda kritik bir aşamadır. Geçiş aşaması müdürler için en zorlu olanıdır. Çünkü öğretmen gelişiminin kapsamı en geniş düzeydedir. Geçiş aşaması hem müdürler hem de öğretmenler için bir aydınlanma ve dönüm noktaları sürecidir. Geçiş aşamasının hedeflerinden biri bağımlılıklardan kurtulma ihtiyacıdır.

Bağımlılıklar genellikle öğretmenlerin müdürden iznini istediği ve kararları müdürün vermesini ve onlarla ilgilenmesini beklediği bir kültürde meydana gelir. Müdür bağımlılık tehlikesinin farkında olmalı ve gelişim süreci konusunda stratejik davranmalıdır. Bu aşamada müdürün sürekli destek vermesi ve kararlılık göstermesi gerekir.

Yüksek liderlik kapasitesi aşamasında müdürün etkililiği azalır. Müdür, hakimiyet kurmak yerine kolaylaştırıcı rolü üstlenir. Ortak katılıma vurgu yaparak merkezden veya yandan liderlik yapar. Zamanla öğretmenlerin etkisi ve eylemleri müdürünkilerle birleşmeye başlar. Kapasite geliştirmeyi anlamış ve okullarını düşük liderlik kapasitesi statüsünden çıkarma sürecini hemen başlatma ihtiyacını hisseden müdür kritik rol ve sorumluluklarını paylaşır. Öğretmenler de yeni eylemler başlatma ve kritik sorular sorma gibi konularda daha fazla sorumluluk alırlar (Lambert, 2006).

Yöneticilerin sahip olduğu temel değerleri, inançları, eğitimi hem bireysel hem de okul düzeyinde paydaşların kararlarını ve eylemlerini etkilemektedir. Yöneticinin eğitimi, temel değerleri ve inançları okul topluluğunun diğer üyelerinin değerleri ve kapasiteleriyle birlikte, doğrudan ortak bir okul vizyonunun geliştirilmesine katkıda bulunur. Bu da öğretim ve öğrenme, öğrenci ve okullaşmanın sosyal sermaye sonuçlarını şekillendirir (Mulford, 2013).

Yöneticilerin liderlik tarzı ile okul iklimi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ve olumlu bir okul iklimi okulda gerçekleşen öğretim ve öğrenmeyi geliştirmektedir. Okul liderlerinin öğretmen kadrolarıyla gerçek ilişkiler kurmaları ve okul ikliminin gelişmesi için çaba göstermeleri önemlidir. Gerçek ve bilinçli ilişki kurma, okulun iklimini iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin en iyi performanslarını göstermeleri için içsel motivasyonlarını da artırır (Carswell, 2021).

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin liderlik kapasitesini belirleme, onları teşvik, motive etme ve onlara rehberlik, mentorluk yapma gibi önemli görevleri vardır. Öğretmenlerin tutkularını, isteklerini ve deneyimlerini öğrenen yöneticiler, onları sınıflarının ötesinde katkıda bulunmaya teşvik etmek, okul iklimini iyileştirmek ve zenginleştirici öğrenci programları sağlamak için daha donanımlı hale gelebilmelerini sağlamalıdır. Öğretmenlerin ve okulun liderlik kapasitesini geliştirmek okul yöneticilerinin en önemli önceliklerinden biri olmalıdır (Carswell, 2021).

2.3.5. Liderlik Kapasitesinde Lider Öğretmenlerin Rolü

Öğretmenler, okullarda akademik, sosyal, sanat, kültür gibi alanlarda öğrencilerin başarılı olmalarında önemli rol oynamaktadır. Öğretmen liderliği, öğretmenlerin değişim kapasitesi oluşturma genel hedefi ile okul iklimini iyileştirerek öğrenci başarısını artırma yeteneğidir (Vernon-Dotson ve Floyd, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin liderlik kapasitesinin geliştirilmesine öncelik verilmesi gerekir.

Okullarda yöneticiler öğretmenlere katılım, araştırma, diyalog ve becerilerini ortaya koyma için fırsat sunduklarında öğretmenler motive olurlar ve yöneticiler onların liderliklerinin gelişmesine olanak sağlar. Liderlik kapasitesine sahip okullarda öğretmen liderliği mümkündür. Çünkü öğretmenler mesleklerinde uzman kişilerdir ve öğretmenlerin yüksek liderlik kapasitesi için çalışmalara katılmaları gereklidir (Harris ve Lambert, 2003). Öğretmenler sahip oldukları liderlik becerilerini okulun gelişmesi için kullanırlarsa okulun etkililiği artar. Okulun liderlik kapasitesinin gelişmesi okul yöneticisinin profilinin azalmasına neden olabilir. Liderlik kapasitesi yüksek olan okulda, eğitim öğretim süreci okul müdürü olmadan da gelişebilir. Liderlik kapasitesi arttıkça, öğretmenler bir kişiye bağımlılıktan yüksek düzeyde öz örgütlenmeye doğru bir geçiş yaparlar. Kişisel ve ortaklaşa çaba ile müdürü olmayan bir okulda eğitim-öğretim etkinliklerini yürütebilirler (Ertürk, 2020; Lambert, 2006).

Liderlik kapasitesi, öğretmenlerin bilgi, beceri ve eğilimlerini içerir. Tüm öğretim personeli müfredat, pedagoji, değerlendirme ve sınıf yönetimi konularında mesleki açıdan yetkin olmalı ve öğrencilerin öğrenmesi konusunda yüksek beklentilere sahip olmalıdır (Youngs ve King, 2002). Birçok yönetici ve denetmen öğretmen liderliğinin zor olduğunu düşünmektedir. Otorite rolleri, hiyerarşi, yetki gibi bunun pek çok nedeni vardır. Bu tür düşünce ve tutumlar kısa süreli, yüzeysel ve sürdürülemez sonuçlara neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin liderlik yapmaları için kullanılan dışsal motivasyon yöntemleri pek fayda sağlamamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin içsel motivasyonlarının artırılması gerekmektedir. Kısa süreli dışsal ödüllendirmeler öğretmenlerde güven azalmasına, küskünlüğe, mekanik bir durumun oluşmasına neden olabilir. Bunun yerine öğretmenlerin öğrenmeleri için fırsatlar yaratılmalı, dışsal motivasyonla birlikte içsel motivasyonları yükseltilmelidir (Lambert, 2003).

Lider öğretmen meslektaşları ile profesyonel çalışan, fark yaratma heyecanı hisseden ve bunun hayalini kurandır. Onlar hayallerini ve heyecanlarını canlı tutarlar. Meraklı, araştırmacı, düşünen, becerilerini geliştirmeye odaklanmış, harekete geçme isteği olan

kişilerdir. Lider öğretmenler öğrencilerinin, meslektaşlarının öğrenmesi için sorumluluk üstlenirler, kendilerine güvenleri yüksektir ve kendilerini güçlü hissederler. Onlar amaçlarını bilen, öğrenmeye açık, öğrenmenin öğrenci öğrenmesi, meslektaş öğrenmesi ve bireysel öğrenme gibi üç boyuttan oluştuğunun farkında olan kişilerdir (Lambert, 2003). Okullarda yüksek kalitede öğrenme ve öğretmeyi geliştirmekle ilgilenirler. Bu resmi bir rol, sorumluluk ya da görevler dizisi değildir; daha çok öğretmenlerin, öğretme ve öğrenmenin kalitesini doğrudan etkileyen gelişim çalışmalarına liderlik etme yetkisine sahip olduğu bir tür temsilciliktir. Lider öğretmenler sınıf içinde ve dışında liderlik yapar, meslektaşlarının gelişimine katkıda bulunur ve meslektaşlarını eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi yönünde etkilerler (Harris ve Lambert, 2003; Mullen ve Jones, 2008; Vernon-Dotson ve Floyd, 2012).

Lider öğretmenler vizyon sahibidir, okulu geliştirme kapsamında çaba sarf ederler. Öğrencinin öğrenmesi için ortak bir kültür, paylaşılan vizyon veya ortak sorumluluk duygusunun oluşturulması için çalışırlar. Eğer okulun amaçlarını gerçekleştirmek için alınan kararlar, uygulamalarda onların fikirleri, duyguları önemsenmezse, onlar kendilerini okula ait hissetmeyebilirler, onların örgütsel vatandaşlık ve adanmışlık düzeyleri azalabilir. Yüksek liderlik kapasitesine sahip okullar, öğretmenlere yeteneklerine göre katılım fırsatları sunar ve bu da liderlik becerilerinin gelişmesini sağlar (Lambert, 2003; Vernon-Dotson, ve Floyd, 2012).

Öğretmenlerin liderlik kapasiteleri büyük ölçüde okul yönetiminin desteğine bağlıdır. Yöneticiler öğretmen liderliğini geliştirmek için öğretmenlerle olumlu bir iletişim ve etkileşim içinde olmalı, öğretmenlerin kişisel tutkularını ve mesleki isteklerini bilmeli, öğretmen tutkularını harekete geçirmek için fırsatlar yaratabilmeli, onları motive edip, cesaretlendirmeli, öğretmenlere özerklik sağlayabilmeli ve liderlik becerilerini geliştirmek için onlara gerekli olanakları sağlayabilmelidir (Carswell, 2021; Mullen ve Jones, 2008).

2.4. Liderlik Kapasitesi Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, liderlik kapasitesine ilişkin gerek kuramsal gerekse uygulamaya dönük araştırmalara yer verilmektedir. Bu doğrultuda yapılan taramada, ilk olarak yurt dışında liderlik kapasiteye ilişkin ulaşılabilen çalışmalar sunulmaktadır. Daha sonra ise, yurt içinde yapılan araştırmalar özetlenmektedir.

2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Beckmann ve Klein (2023) COVID-19 salgınının başlangıcında dezavantajlı topluluklara hizmet veren okullardaki okulların liderlik kapasitesinin (eğitimciler tarafından algılandığı şekliyle), yüz yüze eğitime döndükten yaklaşık yarım yıl sonra eğitimcilerin uygulamalarını nasıl tahmin ettiğini, algıladıklarıyla nasıl ilişkili olduğunu değerlendirerek bu eksikliği gidermeyi amaçladıkları çalışma bulgularına göre, eğitimciler okullarındaki genel liderlik kapasitesini olumlu olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca araştırmaya eğitimcilerin pandemi sırasında akademik öğrenmeyi sürdürme hedefini desteklemek için liderlik kapasitesinin önemli olduğunu gösterse de bu, eğitimcilerin öğrencilerinin öğrenme yeteneklerine ve pandemi karşısında yenilik yapma istekliliğine yönelik beklentileriyle ilgisiz olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre okullarda eğitimcilerin pandemi sırasındaki uygulamalarında liderlik kapasitesinin rolünün orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Devies (2023) doktora çalışmasında lisans düzeyindeki üniversiteli kadınların liderlik kapasitelerini ve etkinliklerini nasıl geliştirdiklerini ve uygulamaların onların liderlik kapasiteleri ve etkinlik geliştirmelerine ilişkin algılarının nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada liderlik kapasitesinin geliştirilmesi için liderlik fırsatlarına erişim, liderlik sürecine katılım, başkalarının liderlik sürecini gözlemleme, cinsiyet ve liderlik etrafındaki sosyalleşme gibi özellikler önemlidir.

Aas ve Vennebo (2021) Norveç'teki bir belediye'deki okullardaki bir eylem araştırması projesinde (AR projesi) yer alan okul liderlik gruplarına odaklandıkları çalışmada okul değişiminde benimsenen eylem araştırmasının okul liderlik gruplarında kolektif liderlik kapasitesinin geliştirilmesine nasıl yardımcı olabileceğini göstermeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın bulgularından bazıları şunlardır: Okul liderliği gruplarında liderlik kapasitesi oluşturmak için üzerinde çalışılan sorunun deneysel ve tarihsel bir analizini yapmak ve geliştirme çalışması sürecindeki deneyimlerine ilişkin kolektif yansımaları yürütmek gerekir. Ayrıca çalışma, dış liderlik denetçilerinin, okul liderlik gruplarında kapasite geliştirme açısından önemli olabilecek eleştirel olarak nasıl katkıda bulunabileceklerini göstermektedir.

Cheng ve Zhu (2021) Çin yüksek öğretim kurumlarında görev yapan akademik üyelerin eğitimsel liderlik algılarını, mesleki öğrenimine ve gelişimine katkıda bulunan faktörleri araştırmayı ve eğitimsel liderlik için kapasite geliştirme konusunda algılanan ihtiyaçların neler olduğunu amaçlamışlardır. Nitel araştırmaya yöntemi kullanılan araştırmanın

sonuçlarına göre liderlik kapasitesi ile ilgili, etkili eğitim liderlerinin sahip olması gereken yetkinlikler vardır. Bu yetkinliklerden bazıları liderlik yetkinlikleri, yönetim becerileri, koordinasyon becerileri, zaman yönetimi ve ortak amaçlar doğrultusunda çalışmadır.

Qanay, Courtney ve Nam (2021) okullarda öğretmen liderliği kapasitesinin geliştirilmesine yönelik sistematik yaklaşımların önemini vurgulamayı amaçladıkları çalışmada karma yöntem kullanılmışlardır. Araştırmanın bulguları okul içi ve okullar arası iş birliğinin öğretmenlerin liderlik kapasitesinin geliştirilmesinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Okul liderlik ekiplerinin programa liderlik etme ve duygusal destek sağlama ve empati gösterme konularına doğrudan katılımı, öğretmenlerin eğitimsel gelişmeye liderlik etme kapasitesini arttırmaktadır. Ayrıca Öğretmen gelişim projelerinin etkisi açısından, liderlik kapasitelerinin daha yüksek olduğuna inanan öğretmenlerin, kendi girişimlerinde değişimi etkileme konusunda da genel olarak daha başarılı oldukları belirtilmiştir.

Khanyi ve Naidoo (2020) okul liderliği için öğretmenlerin kapasite gelişiminde müdürlerin rolünü araştırmak amacıyla yapmış oldukları çalışmada nitel yöntem kullanmışlardır. Öğretmenler arasında liderlik kapasitesinin gelişimini teşvik eden ve savunan fırsatların yaratılmasında müdürün temel bir rol oynadığı araştırmanın bulgularından biridir. Araştırmanın bir diğer bulgusu liderlik gelişimi ve kapasite geliştirme fırsatı olarak mentorluk ve koçluğun önemli olduğudur.

Sindhvad ve diğerleri (2020) başkent Bakü'deki kamu okullarında müdürlerin öğretim liderliği için öz yeterlilik duygusunun veya kapasitesinin kapsamını tahmin eden bağlamsal faktörlere ilişkin içgörü sağlamayı amaçladıkları çalışmalarında karma yöntem kullanmışlardır. Araştırmada okul yönetimi görevlerinin tamamlanmasının ve aile katılımının, yöneticilerin öğretimsel liderlik kapasitesi duygusunun ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulanmaktadır. Azerbaycan'da öğretim liderliği için politika reformlarının, okul liderliği işlevleri arasındaki karşılıklı ilişkileri dikkate alması gerekir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre okul liderliği politikasının ve eğitiminin oluşturulmasında, yöneticilerin zamanlarını okul yönetimi ve öğretimsel liderlik görevlerine nasıl harcadıkları ve bunlar arasındaki ilişkiler dikkate alınmalıdır.

Thahir, Komariah, Asri, Widiawati ve Sunanengsih (2020) Covid-19 salgını döneminde bir okul müdürünün öğrenme kalitesini artırmak için ihtiyaç duyduğu liderlik kapasitelerini açıklamayı amaçlamışlardır. Araştırma bulgularından bazıları şunlardır: Okullarda eğitimin kalitesinin sürdürülmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu kişinin

müdürün olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar, salgının ortasında kaliteli eğitim uygulamalarının sürdürülebilmesi için okul müdürlerine düşen sorumluluğun giderek arttığını belirtmişlerdir. Bu dönemde okul müdürlerinin pandemi döneminde de eğitim kurumlarını yönetebilmeleri ve eğitim kalitesini koruyabilmeleri için liderlik kapasitesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Huggins ve diğerleri (2017) liderlerin liderlik kapasitelerini geliştirmeye yönelik kişisel kapasitelerini oluşturan bakış açılarını, düşünceleri ve eylemleri daha iyi anlamak ve lise müdürlerinin liderlik kapasitesi geliştirme faaliyetlerini kolaylaştıran kişisel kapasitelerinin temel özelliklerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla nitel bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada müdürlerin liderlik kapasitesinin geliştirilmesi konusunda güçlü bir kararlılığa sahip oldukları, liderlik gelişimini bir süreç olarak anladıkları ve riski tolere ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Müdürlerin kişisel kapasitelerinin, liderlik kapasitesi geliştirme çabalarını kolaylaştıran temel yönlerinin, liderlik kapasitesini geliştirmeye olan bağlılıkları, liderlik gelişimini bir süreç olarak anlamaları ve risk toleransları olduğu anlaşılmıştır.

Sigurðardóttir ve Sigþórsson (2016) okuldaki liderlik kapasitesi düzeyini ve bunun okulun gelişmesiyle nasıl arttığını araştırmışlardır. Bu çalışmada nitel yöntem kullanmışlardır. Okul paydaşlarından elde ettikleri veriler sonucunda okulun ve okul içindeki grupların liderlik kapasitesinin, incelenen dönemde önemli ölçüde arttığını ve bunun okul iyileştirme çalışmalarına katılım derecesiyle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bulgular, incelenen dönemde okulun gelişimi ile liderlik kapasitesinin geliştirilmesi arasında etkileşimli bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Mansour (2011) doktora tez çalışmasında okulların liderlik kapasitesi oluşturmak için yapması gereken temel eylemleri, bu liderlik kapasitesinin okul gelişimini nasıl sürdürdüğünü, ne tür liderliğin liderlik kapasitesini geliştirmeyi sağladığını ve öğrenci gelişimine etkisini araştırmıştır. Araştırma verileri yönetici ve öğretmenlerden elde edilmiştir. Nitel yönetimin kullanıldığı araştırma bulgularından bazıları şunlardır: Liderlik kapasitesi oluşturmak için, öğretmenleri liderlik faaliyetlerine geniş ölçüde dahil etmek ve öğretmenlere liderlik rollerini üstlenmeleri için fırsatlar sağlamak gerekir. Liderlik kapasitesi, öğretmenlerin bireysel ve kolektif olarak inançlarını, becerilerini, bilgilerini ve uygulamalarını sürekli olarak yansıttıkları sürekli öğrenmeyle ilgilidir. Öğretmenlerin rolüne ilişkin yöneticinin felsefesi okulun liderlik kapasitesini etkilemektedir. Liderlik kapasitesi okul bağlamına özgüdür ve

okullar arasında farklılık gösterir. Bir okuldaki liderlik-kapasite yatkınlıkları arasındaki dinamik etkileşim, okulun kendine özgü kültürü ve bağlamı, sürdürülebilir gelişmeyi sağlar.

Feeney (2009) bir lisedeki bölüm liderlerinin liderlik ve okul gelişimiyle ilgili rollerini nasıl anladıklarını araştırmıştır. Nitel yöntem ile verilerin elde edildiği bu çalışmanın bulgularından bazıları şunlardır: Okul liderleri liderlik kapasitesini geliştirmeye zaman ayıramayacak kadar meşguldürler. Müdürler liderlik kapasitesi oluşturma sürecini daha fazla çalışmaya giden dolambaçlı bir yol olarak algılamaktadırlar. Bu lisedeki liderlik kapasitesi düzeyinin öğrenme, sorgulama veya iş birliği ile karakterize edilmediği anlaşılmıştır. Yöneticiler liderliği insanlar arasındaki süreçlerin bir işlevi olarak değil, sorumlulukları ve görevleri olan resmi bir pozisyon olarak algılamaktadırlar.

Jones (2009) İngiltere’de küçük okullarda iş birliği yoluyla liderlik kapasitesinin geliştirilmesini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Okul müdürlerinden nitel yöntem kullanarak verileri elde etmiştir. Bu çalışmanın ana bulgusu, okul iş birliğinin yöneticilerin hareket alanını genişlettiği ve yoğunlaştırdığıdır. Küçük okullar başarılarını reform yaparak geliştireceklerse kendi koşullarının ve işleyişinin daha iyi anlaşılması ve kendi koşullarına daha uygun liderlik modellerine dayalı olarak, uygun liderlik kapasitesinin teşvik edilmesi gerekmektedir. Küçük okulların müdürlerinin karşılaştığı temel sorunlar bütçe, iş yoğunluğu ve sorumluluklarının fazla olmasıdır.

Keith (2009) doktora tez çalışmasında liselerdeki liderlik kapasitesi algılarını ve bunların öğrenci başarısıyla olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu nicel araştırmada veriler yönetici ve öğretmenlerden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre meslektaşlar arası bir yaklaşım yoluyla tüm personele liderlik fırsatı sağlayacak düzenlemeler, okul düzeyinde yapılandırmacı liderliğin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Liderlik, üyeler arasında paylaşıldığında, akademik başarı için ortak farkındalığı ve sorumluluğu teşvik eden yapıcı analizlerin ve karar alma süreçlerinin artmasına olanak tanır. Bu çalışma, liderlerin bireysel özelliklerinin ve davranışlarının ötesinde, müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin liderlik kapasitesi algılarının akademik başarıyı artırmaya yönelik çalışmalarda etkili bir şekilde kullanılabileceğini öne sürmektedir.

Mullan ve Jones (2008) müdürlerin öğretmen liderliği için nasıl fırsat yarattıklarını ve çeşitli liderlik rolleri için öğretmenleri nasıl seçtiklerini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın verilerini yönetici ve öğretmenlerden nicel yöntemle elde etmişlerdir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin öğretmen liderliği ve tüm okulun katılımı için

gerekli koşulları oluşturmaya çalışması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, liderlerin performansı göz önüne alındığında, okul üyelerinin çeşitli liderlik özelliklerinden yararlanarak insanların enerjisini yakalama yeteneği ön plana çıkmıştır.

Scoggins (2008) doktora tezi için yürüttüğü araştırmasında müdürlerin liderlik tarzı ile personelin liderlik kapasitesi ve profesyonel öğrenme topluluğu (PLC) düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre bir müdür yüksek kapasite geliştirme özelliği gösterdiğinde okul personeli kendilerini daha fazla liderlik kapasitesine sahip hissetmektedir. Ayrıca liderlik kapasitesi arttıkça, okul personelinin liderlik kapasitesi de artmaktadır. Müdür, öğretmenler ve personel için sistematik araştırmaya dayalı mesleki gelişimi teşvik etmede mesleki gelişim lideri olarak büyük sorumluluğa sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenmesini teşvik eden yapılar oluşturmalı, bir okulu daha yüksek başarı seviyelerine taşımak için gereken uzmanlığın sağlanmasına yardımcı olabilmelidir.

Slatter (2008) araştırmasında başarılı iş birliğiyle sonuçlanan okul iyileştirme girişimlerinde katılımcıların hangi anlayış, beceri ve tutumlara sahip olduklarını ve okul müdürlerinin iş birlikli girişimler bağlamında diğer paydaşların güçlendirilmesini teşvik etmek amacıyla hangi iletişim stratejilerini ve becerilerini kullandıklarını açıklamayı amaçlamıştır. Nitel desende tasarlanan çalışmada veriler odak grup görüşmesiyle 16 katılımcıdan (aileler, müdürler, yardımcı/müdür yardımcıları ve öğretmenler) elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre karmaşık okul sistemlerinde uygulamaya dayalı etkinlikler veya değişiklikler için başkalarının kaynaklarından yararlanmak çok önemlidir. Ayrıca liderlik kapasitesi oluşturmak veya başkalarının çabasını ortaya çıkarmak, liderlerin çabasını, benzersiz içgörüsünü ve becerilerini gerektirir. Liderlerin başarısı, sahip oldukları takipçilerin sayısı ile değil, lider olmaları için ilham verdikleri bireylerin sayısı ile ölçülebilir.

Ledbetter (2007) Alabama'da yaygın olarak kullanılan üç mesleki gelişim programına ilişkin yöneticilerin algılarını belirlemek ve mesleki gelişim katılımcılarının üç tür mesleki gelişim faaliyetini liderlik kapasitesini artırma açısından yararlı olarak algılayıp algılamadıklarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Karma yöntem kullanılan çalışma katılımcıların yerel düzeydeki liderlik akademisini liderlik uygulamalarını değiştirmede etkili bulduklarını göstermiştir. Ayrıca, eyalet düzeyindeki liderlik akademisini neredeyse yerel düzeydeki kapasite geliştirme programları kadar etkili bulmuşlardır. Katılımcıların liderlik uygulamalarını değiştirmede en az etkili bulduğu yaklaşım ise çalıştaylar olmuştur.

Herbert (2006) doktora tez çalışması kapsamında müfettişler ve müdürlerin görüşlerine göre liderlik kapasitesinin uygulanan temel unsurlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel desende tasarlanan bu çalışmada geleneksel liderlik rollerinin ötesine geçmek, bölgeler ve okullar arasında iletişimi ve bağlantıları artırmak, liderlik kapasitesi oluşturma'nın temel stratejileri olarak ortaya konmuştur.

Barkley ve diğerleri (2001) okullarda liderlik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik stratejiler sunmak ve öğretmenler ile öğrencileri başarılı olma çabalarında destekleyebilecekleri konularda okul yöneticilerine yardımcı olmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Literatür taraması olarak tasarlanan bu araştırmanın sonuçlarına göre liderlik kapasitesi oluşturmak, başkalarının çabasını ortaya çıkarmak için gayret etmek anlamına gelir. Okul yöneticilerinin okul paydaşlarının çabalarını destekleyen program ve etkinlikleri teşvik etmesi gerekir. Öğrenciler bugünün çabasının yarının başarısını getireceğini anlamalıdır.

Yukarıdaki alan yazın taraması kapsamında incelenen çalışmalardan özetle şu sonuçlar çıkarılabilir. Genel olarak araştırmalarda verileri elde etmek için nitel yöntemin kullanıldığı, nitel yöntemin yanı sıra nicel yöntem, az da olsa karma yöntem ve literatür taramasının kullanıldığı görülmektedir. Yalnızca müdürler ile yapılan çalışmalar olduğu gibi müdür ve öğretmenlerle yapılan çalışmalara da rastlanmaktadır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin yanı sıra iki çalışmada okulun diğer paydaşlarından da veriler elde edilmiştir. Genel olarak liderlik kapasitesi için yönetici, öğretmen ve diğer paydaşların geniş katılımının ve okul gelişimi için liderlik kapasitesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Peker (2022) yüksek lisans tez çalışmasında okullardaki liderlik kapasitesi, örgütsel vatandaşlık davranışı ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır. Uşak il merkezi ve ilçelerinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve liselerden 441 öğretmen ile yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okul liderlik kapasitesi, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgüt kültürü algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin algılarına göre okul liderlik kapasitesinin ve örgütsel vatandaşlık davranışının en yüksek düzeyde açıklayıcılığa sahip olduğu okul kültürü boyutu, görev kültürüdür. Ayrıca, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkinlerin olduğu anlaşılmıştır.

Kayadelen (2022) yüksek lisans tezi kapsamında yürüttüğü araştırmada okulların liderlik kapasitesi ile öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemiştir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmaya İzmir ili merkez ilçelerinde ve Menemen ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler dahil edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin okul liderlik kapasitesine ilişkin algılarının tüm ölçek düzeyinde ve ölçeğin tüm alt boyutlarında "yüksek" olduğu görülmüştür. Ayrıca, okul liderlik kapasitesinin ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin; öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre okul liderlik kapasitesinde anlamlı bir fark olduğu, bununla birlikte öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyinin, okul liderlik kapasitesi ile pozitif yönde ve zayıf bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğine adanmışlığın tüm boyutları ile okul liderlik kapasitesi arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Araştırmada yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda okul liderlik kapasitesinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2021) yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerini belirlemeyi ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Uşak ilinin merkez ve ilçelerinde görev yapan 295 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile yaş, kıdem ve aynı okulda hizmet süresi arasında anlamlı, negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik alt boyutu ile yöneticilik değişkeni arasında ise pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin liderlik kapasitesi düzeylerinin ölçek genelinde orta seviyede olduğu görülmüştür. Algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin alt boyutlarının birbirine yakın değerler aldığı da anlaşılmıştır.

Karakaş (2021) Konya'daki resmi okullarda görev yapan 418 öğretmen ve okul yöneticisi ile yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında okullarda farklılıkların yönetiminin okulların liderlik kapasitesiyle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma yöntemleriyle yapılan araştırmada devlet okullarında görev yapan

öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine başvurulmuştur. Kişisel bilgi formu, okullarda liderlik kapasitesi ölçeği (OLKÖ) ve farklılıkların yönetimi ölçeği (FYÖ) olmak üzere 3 bölümden oluşan 418 anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonuçları, farklılıkların yönetiminin, liderlik kapasitesine olumlu etkisini ortaya çıkarmıştır. Okul vizyonunu belirlemede her bireyin katkısının olmasının, kadın ve genç bireylerin yönetime daha çok dâhil edilmesinin, okulun liderlik kapasitesini artırmada önemli olduğu saptanmıştır. Okulların liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutları farklı demografik özelliklere göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Çolak (2019) Muğla il merkezi ve ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan 418 öğretmen ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel sapma ile okulların liderlik kapasitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek istemiştir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen bu araştırma okul türüne göre öğretmen görüşleri ile okulların liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu fark ilköğretim öğretmenlerin lehinedir. Katılımcıların görüşlerine göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamalarının sırasıyla algılanan öğrenci başarı boyutu, iş birliği ve ortak sorumluluk boyutu, paylaşılan okul vizyonu boyutu, dağıtımçı liderlik boyutu olduğu ve tüm boyutların çok yüksek düzeyde algılandığı anlaşılmıştır.

Gidiş (2017) öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 2015 – 2016 öğretim yılında Manisa ili Turgutlu ilçesinde çalışan 444 öğretmen ile ilişkisel tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin liderlik kapasitesi algı düzeyleri “bu yönde iyi bir mesafe aldık” şeklindedir. Ayrıca, mesleki kıdem, mezuniyet, çalışılan okul düzeyi değişkenlerine göre öğretmen algılarında liderlik kapasitesinin bütün boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Pürçek (2017) 2014- 2015 eğitim-öğretim yılında Denizli ili merkezindeki özel okullarda okul müdürlerinin koçluk davranışları gösterme düzeyleri ile okulların liderlik kapasitesini araştırmayı amaçlamıştır. Tarama modelinde tasarlanan bu çalışma kapsamında Denizli il merkezinde bulunan 12 özel okuldan 9 okul müdürü ve 159 öğretmenden topladığı verilerle ulaştığı bulgulardan bazıları şu şekildedir: Okul müdürleri ve öğretmenler liderlik kapasitesi ölçeğinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarı boyutlarının dördünde de ortalamanın üzerinde bir algıya

sahiptir. Okul müdürlerinin gösterdiği koçluk davranışı ile liderlik kapasitesi arasında orta düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Doğan (2016) 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bursa ili Yıldırım ve Osmangazi ilçesindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan 32 ilköğretim okulu yöneticisi ve 208 öğretmen katılımlarıyla bir karma yöntem araştırması yürütmüştür. Çalışmanın temel amacı ilköğretim okullarında liderlik kapasitesi düzeyini belirlemek ve bunun görev, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu liderlik tanımının birçok öğretmen ve yönetici tarafından benzer ifadelerle algılandığını ve tanımlandığını, ancak liderlik kapasitesi kavramının pek çok katılımcı tarafından farklı yorumlandığını göstermiştir.

Kılınç ve Özdemir (2015) ilköğretim öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının liderlik kapasitesi ve ilgili faktörler hakkındaki algılarını ortaya koymak amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bir karma yöntem araştırması yürütmüşlerdir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri, iş birliği ve paylaşılan sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısına ilişkin algı düzeylerinden daha düşüktür. Katılımcıların iş birliği ve kolektif sorumluluk ile algılanan öğrenci başarısı algılarının, dağıtılmış liderlik ve paylaşılan okul vizyonuna ilişkin algılardan daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca liderlik kapasitesi yüksek okullardan gelen katılımcıların vizyon oluşturma ve öğretimle ilgili karar alma süreçlerine daha sık katıldıkları görülmüştür.

Kılınç (2013) Ankara’ da ilköğretim okullarında liderlik kapasitesini belirlemek ve liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenleri ortaya koymak amacıyla karma desende bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın nicel boyutu katılımcıların liderlik kapasitesinin, dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına göre daha düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri görev değişkenine göre liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Okul yöneticilerinin liderlik kapasitesinin, dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve

algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Liderlik kapasitesinin alt boyutları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre alt ve orta düzey liderlik kapasitesine sahip okulların müdürleri otokratik; üst düzey liderlik kapasitesine sahip okulların müdürleri ise dağıtımçı liderlik davranışlarını daha yoğun bir biçimde sergilemektedirler. Liderlik kapasitesi yüksek olan okullarda katılımcılar öğretimle ilgili karar süreçlerine daha fazla katılım göstermektedirler. Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda okul müdürleri ve öğretmenler okullarında öğretime yönelik kolektif bir anlayışın baskın olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Özçetin (2013) 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı üç ilkokul ve ortaokulda görev yapan üç müdür ve 12 öğretmen ile yürüttüğü nitel araştırmada öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine bakış açısını belirleyerek, okullarda liderlik kapasitesinin gelişimine katkı sağlayacak stratejileri ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışma sonunda okul müdürlerinin, öğretmen liderliğini destekleme ve okullarının liderlik kapasitesini geliştirme sürecinde karşılaştıkları zorluklar maddi zorluk, liderliğin ne olduğunun bilinmemesi, öğretmenlerin aktif olmamaları, veli desteğinin azlığı, duygusal zorluk, öngörememe ve zaman sıkıntısıdır. Ayrıca okul müdürleri, liderlik rollerini diğer öğretmenlerle paylaşarak onların özerklik duygusunu geliştirmelerini sağlandığında okulun liderlik kapasitesinin de geliştirilebileceği anlaşılmıştır.

Sırıkgil (2020) yüksek lisans tez çalışması kapsamında ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre liderlik kapasitesi ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 2018-2019 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma betimsel tarama modeline göre desenlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin algılanan toplam liderlik kapasitesi ortalamalarının orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, katılımcıların yaşları, kıdemleri ve yöneticilik deneyimi arttıkça algılanan liderlik kapasitesinin de arttığı görülmüştür.

Yukarıda verilen ve Türk eğitim sistemi bağlamında yürütülen çalışmalar ışığında ortaya çıkan tablo şu şekilde özetlenebilir. Genel olarak araştırmalarda verileri elde etmek için nicel yöntemin kullanıldığı, bazı çalışmalarda nitel bir boyutunda eklendiği görülmektedir. Farklı öğretim kademlerinde yalnızca müdürler ile yapılan çalışmalar olduğu gibi müdür ve öğretmenlerle yapılan çalışmalara da rastlanmaktadır. Araştırmaların çoğunda veriler

öğretmenlerden elde edilmiştir. Araştırmaların genelinde öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki liderlik kapasitesine ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Öğretmen algılarına göre liderlik kapasitesinin orta düzeyde algılandığı araştırmalar da vardır. Liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ile algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarında farklı demografik özelliklere göre bazı araştırmalarda anlamlı farklılıklar bulunsa da bazı araştırmalarda anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

2.5. Okul Geliştirme

Okulların toplumun ilerlemesine ve gelişmesine katkı sağlayabilmesi başarılarına, etkililiklerine ve gelişmişliklerine bağlıdır. Okullar genel olarak öğrenci başarısını arttırmalı, aynı zamanda mevcut başarı düzeyleri ile öğrenci başarısına ilişkin öğrenciler arasındaki farkı azaltmalıdır. Ayrıca gelir, ırk, cinsiyet, ana dil ve engelliliğe bağlı olarak öğrenci grupları arasındaki başarı farklarını da kapatmalıdır. Bu farkları azaltmak için de okullar iyileştirilmeli ve geliştirilmelidir. Okul geliştirmeyi daha iyi açıklayabilmek için bazı temel kavramlara değinmek gerekmektedir.

2.5.1. Okul Geliştirmede Temel Kavramlar

Okul geliştirmenin ne demek olduğuna değinmeden önce gelişim kavramının tanımlanması yerinde olur. Bu kavramı tanımlarken zaman zaman karıştırılan bazı yakın kavramlara da değinmek gerekmektedir. Bu amaçla aşağıda değişim, dönüşüm, yenileşme ve gelişim kavramlarının açıklamalarına yer verilmektedir.

2.5.1.1. Değişim

Ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal, toplumsal ve teknolojik alanlarda yaşanan yeni gelişmeler okulların değişimini gerektirmektedir. Değişimi yönetemeyen ve değişimin gereklerini yerine getir(e)meyen okulların başarılı, etkili olması mümkün değildir. Zamanla meydana gelen değişikliklerin bütünü (TDK) olarak tanımlanan değişim, sistematığı olan kaçınılmaz bir süreçtir (Erdoğan, 2002).

Okulda değişim, okulun alt sistemleri, paydaşları, bunlar arasındaki ilişkiler ve okulun çevresi ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan her türlü değişimdir. Okulun amaçları, paydalar arasındaki ilişkiler, yöneticilerin tutum ve tarzı vb. iç unsurların yanı sıra ekonomik, teknolojik, politik, sosyal, diğer ülkelerden göç gibi okulun dışında olan toplumun farklı alanlarındaki değişimler okulun yapısını, amaçlarını, işleyiş süreçlerini, insan ilişkilerini etkiler. (İraz ve

Şimşek, 2004; Ünal, 1989; Yeşil, 2018). Okul paydaşlarının sahip olduğu temel düşünce, değer ve inançların niteliğiyle ve paydaşların değişime yönelik algılarıyla okulda değişimin yönünün belirlenmesinde etkilidir. Bu durum okul geliştirme çalışmalarının başarılı olması ile ilgilidir (Çalık ve Er, 2014).

Okulların değişime gerek duyma nedenlerinden biri eğitim, öğretim sürecindeki gereksinimlerin farklılaşmasıdır. Yöneticiler okulun değişim ihtiyaçlarını belirleyebilmeli (Ak, 2006), değişimin yönünü tahmin edebilmeli (Ünal, 1989), okul paydaşlarını değişim konusunda bilgilendirmeli, onları harekete geçirebilmelidir. Değişim konusunda paydaşlar bilgi sahibi oldukça süreç ve çıktılar daha sağlıklı olacak ve değişim süreklilik kazanacaktır (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

“Örgütsel değişimin temel amacı, örgütsel bütünlüğün korunması, örgütte sürekliliğinin sağlanması, örgütün büyümesi ve gelişmesidir” (Yeşil, 2018. s.319). Liderler, örgütün amaçları, oluşturulan vizyon doğrultusunda değişim sürecine paydaşların katılımını sağlamalı, onları motive etmeli, çalışanlara destek olmalı ve rehberlik edebilmelidir (İraz ve Şimşek, 2004). Örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan örgütsel değişimin gerçekleştirilmesi sırasında çeşitli araçlardan ya da yöntemlerden yararlanan liderler örgütsel değişim için paydaşların desteğini almalıdır (Tunçer, 2011).

2.5.1.2. Dönüşüm

Olduğundan başka bir biçime ya da duruma girme, değişme anlamına gelen dönüşüm, bir okulun değişen şartlara uyum sağlaması için gereklidir. Okulun çevreye uyum sağlama kapasitesinin geliştirilmesi için dönüşümün başarılı olması gerekir (Eraslan, 2004). Başarılı ve sürdürülebilir eğitim dönüşümü için okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların dönüşümü planlamaları, dönüşüm sürecinde ortak karar almaları, süreçte birlikte çalışmaları gerekmektedir. Okulda dönüşüm kültürünün oluşturulması, dönüşüm yönelimli çalışmaların yapılması okul gelişimine katkı sağlayacaktır.

Liderler, okulun çevresindeki değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilecek dönüşüm politikalarını belirleyebilmeli ve değişen şartlara uygun olarak okulların dönüşümünü sağlayabilecek dönüşümcü liderlik özelliğine sahip olmalıdır. Okul örgütünde değişim, yenilik, iş birliği, değişim ve dönüşüm kültürünün oluşması yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olması ile ilgilidir (Eraslan, 2004).

2.5.1.3. Yenileşme

Yenileşme, örgütün ihtiyaçlarını karşılamak için örgütsel amaçlarda, örgütün yapısında, süreçte değişiklik yaparak bunları yeniden örgütlemektir (Başaran, 2004). Bir başka ifade ile yenileşme önceden planlanmış, kontrol altına alınarak olumlu sonuçlar doğurması planlanan yönü ileriye dönük, aşamaları olan belirli bir değişimdir (Özdemir, 2000). Örgüt içinden ve(ya) dışından gelen yeniliklere ve iyileştirmeye yönelik yeni, yaratıcı fikirlerin personel tarafından benimsenmesi, personelin tamamının yenileşme çalışmalarına katılımlarının sağlanması örgütün gelişimine katkı sağlamaktadır (Taş, 2007). Örgütsel değişim, örgütsel yenileşme, örgütün yeniden yapılandırılması ve örgütsel reform stratejileri okul gelişimi sürecinin unsurlarıdır (Özata, 2007).

Yaratıcı fikirlerin bir örgütte başarıyla uygulanması olan yenileşmenin girdileri, paydaşların bireysel özellikleri, takımların özellikleri ile örgütün özellikleridir (Akyürek, 2020). Yenileşmenin bir diğer temel girdisi ise bilgidir. Yenileşmenin temelinde bilgi vardır. Yenileşmenin sürdürülebilir bir üstünlük sağlaması için bilgiye ihtiyaç vardır (Demirel ve Seçkin, 2008). Örgütte yenileşmeyi destekleyen bir kültür ve atmosferin olması bu girdilerin yenilikçi davranış ve ürünlere dönüşmesini sağlar (Akyürek, 2020).

Eğitim-öğretim sürecinin daha etkili ve hedef odaklı hale getirmek, okul gelişimini, akademik başarının artmasını sağlamak için ihtiyaç duyulan alanlarda yenileşme gereklidir. Yenileşmenin olabilmesi için okul paydaşlarının yaratıcı düşüncelerine ihtiyaç vardır (Çiftçi ve Gündüz, 2016). Yenilikçi lider(ler) meraklı, araştırmacı, risk alabilen ve yeni yaklaşımları deneme özelliğine sahiptir. Bu özelliklere sahip lider(ler) yeni bilgiye ulaşmayı teşvik edecek bir öğrenme ortamı veya topluluğu oluşturmalıdır (Graham-Leviss, 2016). Ayrıca liderlerin yanı sıra okul paydaşlarının değişime açık olmaları, yenileşme çalışmalarına destek vermesi, iş birliği yapmaları yenileşme uygulamalarının başarılı olmasına katkı sağlayabilir (Polatcan, 2019).

Yeni düşüncelere açıklık, öğrenmeye devam ederek kendini geliştirmek, risk alabilmek, değişimi isteme, değişime, gelişime hazırlıklı olmak ve sorunlarla başa çıkabilmek yenileşmeyi benimseyen yenilikçi öğretmenlerin özelliklerinden bazılarıdır. Öğretmenlerin yeniliklere ayak uydurabilmesi ve yenilikçi bireyler yetiştirebilmesi için yenilikçilik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Gerek sistemde gerekse okulda gerçekleşecek yenilikler ve gelişimler için öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin belirlenip bu yönde

planlamaların yapılması, yapılacak etkinliklerin öğretmenlerin mevcut durumlarına göre belirlenmesi önemlidir (Saraç, 2019).

2.5.1.4. Gelişim

Örgütsel gelişim, örgütün etkin olması ve etkin kalabilmesi için yeni şartlara uyabilmesi, sorunları çözebilmesi, kendi yaşantılarından öğrenmesi, daha büyük bir örgütsel olgunluğa ulaşabilmesi için ihtiyaç duyulan değişmelere girişilmesi, bunların meydana getirilmesi, onlarla karşılaşılma sürecidir (Balcı, 2014). Ayrıca örgütsel etkililiğin artırılması, performansın geliştirilmesi için, inançlarda, değerlerde, kültürde, iletişimde ve davranışlarda ortaya çıkan yeni durumları planlama ve yönetme sürecidir (Helvacı, 2008).

Okul gelişimi belirli uygulamaları değiştirme sürecidir ve öğretimin iyileştirilmesine yönelik politikaların oluşturulmasını gerektirir (Barnes, 2004). Okul gelişimi çok yönlü bir süreçtir. Bu süreçte okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesi, öğretmen yeterliliğinin uygun olması, paydaşların kararlara katılımının ve personel gelişiminin sağlanması, sahip olunan insan ve diğer kaynakların etkili kullanılması okul gelişiminde etkili olan bazı unsurlardır (Bozbayındır ve Alev, 2020).

Mesleki gelişim, bireylerin mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirme sürecidir. Öğretmenlerin, bilgi, beceri ve yetenekleri geliştirmek için yaşam boyu öğrenme bilincine sahip olmaları gerekmektedir (Güneş, 2016). Öğretmenler öğrencilerin bilgi yaratma becerilerini ve yeterliliklerini geliştirmelerini sağlayabilmeleri onların mesleki gelişimleri ile yakından ilgilidir.

Okulda gelişimin sağlanabilmesi için okulda gelişmeyi başlatacak, sürdürecekt ekiplerin olması gerekmektedir. Okul geliştirme ekipleri iş birliği, tartışma, sorgulama ve karar verme yoluyla sürekli iyileştirme için gerekli çalışmaların planlanması ve yürütülmesini sağlar (Barnes, 2004). Bu çalışmaların yürütülmesini sağlayacak okul gelişim yönetim ekibi (OGYE) oluşturulmuştur (Gökyer, 2011; MEB, 2011; Şahin, 2015).

2.5.2. Okul Geliştirme Nedir?

Etkili ve sağlıklı bir örgüte ulaşma çabalarının bütünü olan örgütsel gelişme sürecinde örgütün yapısı, işleyişi, süreçleri ve kültüründe önemli değişiklikler meydana gelir. Okulların kendini yenileme, yeteneklerini artırması için önemli bir süreç olan örgüt geliştirmenin (Helvacı, 2008) amacı örgütün sürekliliğini ve performansını öğrenci, öğretmen ve ailelerin

yaşantılarını zenginleştirerek yükseltmektir (Özkalp ve Kirel, 2001). Örgütsel gelişme, planlı bir değişme sürecidir. Örgütsel gelişmenin planlı, programlı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için belirlenen amaçlar doğrultusunda örgüt geliştirme yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır (Ceylan, 2009).

Okul geliştirme ise öğrencilerin öğrenimlerini ve gelişimlerini okulun ve toplumun gereksinimlerine göre geliştirmelerine anında veya daha uzun bir süre içinde yardımcı olan yapılarda, kurallarda, normlarda, anlayışlarda, alışkanlıklarda ve çalışma düzenlerinde kasıtlı bir değişiklik sürecidir (Lander ve Ekholm, 2005). Okul geliştirme, en temelde öğretmenin öğretme performansının etkililiğini arttırmak, öğrencinin akademik başarısını maksimum düzeye yükseltmek, okulun hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamak, okulun fiziki yapısı, donanım, çevreyle ilişkilerini geliştirmek amacıyla yürütülen sistematik, yani planlı ve programlı bir değişim çalışmasıdır (Dönmez, 2002; Fullan ve Hargreaves, 1991; Glatter, 2013; Mendenhall vd., 2013; Parlar, 2012; Şahin, 2006; Şahin, 2015).

Çağdaş eğitim reformu ve gelişiminde okul geliştirme çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. Çalışmalardan bazıları tüm okulu iyileştirmeyi, bazıları da öğrenci performansını, başarısını iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Okul geliştirme çalışmalarının bir kısmı okul temelli, diğerleri bölge ya da ulusal temelli olarak yürütülmektedir (Potter vd., 2002). Okul geliştirme adına yürütülen çeşitli faaliyetler sınıf düzeyinin gelişiminden ziyade okulun tüm düzeyini geliştirme eğiliminde olmuştur. Okul geliştirme faaliyetleri sınıf ve okul düzeyindeki birçok çabanın önemini vurgulamaktadır (Harris, 2002). Okul geliştirme ve iyileştirme okulları öğrenciler ve onların öğrenmesi için daha iyi yerler haline getirmeye yönelik çabalarla ilgilidir (Hopkins, 1996). Okul gelişim ve değişim çabaları sınıf içinde öğrenme şartlarının iyileştirilmesine ve öğrenci başarılarının artmasına odaklanır (Harris, 2002; Hopkins, 2001; Sackney, 2007).

Barnard, Mortimore ve arkadaşları, Rutter ve diğerleri, Brookover, Edmonds, Teddlie ve Stringfield gibi araştırmacılar, okullardaki etkililik özelliklerine ilişkin çalışmalar yapmışlardır. Ayrıca Matt Miles, Karen Seashore Louis, Roland Vandenberghe ve Michael Fullan gibi araştırmacılar da okulları daha etkili hale getirme çalışmalarına odaklanmışlardır. Etkili okullar hareketi, okul geliştirme literatürüne, temel ilkelere katkıda bulunmuştur. Yeni Zelanda, İngiltere ve Avustralya gibi dünyanın çeşitli ülkelerinde neredeyse aynı anda başlayan okul geliştirme alanındaki çalışmalar okulun yeniden yapılandırılması olarak bilinmektedir. Yeniden yapılandırmayla yaygın olarak ilişkilendirilen okul temelli yönetim,

ailelerin katılımı ve seçimi, öğretmen profesyonelliği, anlamlı anlayış için öğretim olmak üzere dört strateji bulunmaktadır. Neyin öğrenilmeye değer olduğuna ait bakış açıları okulun yeniden yapılanma hareketini de karakterize etmektedir. Bilgi edinme, bilgiye ulaşma konularında geleneksel bakış açısının yerini, öğrenmeyi öğrenme ve bilgiyi kullanma becerisine odaklanma almaktadır (Murphy, 1992).

Okul geliştirme ve iyileştirme okulları öğrenciler ve onların öğrenmesi için daha iyi yerler haline getirmeye yönelik çabalarla ilgilidir. Gelişen bir okulda, öğrencilerin başarı sonuçlarında her geçen yıl bir önceki yıla göre gelişme görülür. Başka bir ifade ile okulun etkililiği zamanla artar. Okul gelişimi beklentilerin, amaçların, örgütün, öğrenme ve öğretme yöntemlerinin, örgütsel kültürün değişimini içerir (Hopkins, 2001).

Okul gelişimi için kültürel değişim de önemlidir. Okulla ilgili geliştirilmesi gereken okulun kültürü, kişiler arası ilişkilerin niteliği, öğrenme deneyimlerinin doğası ve kalitesidir. Doğru koşullara sahip olan okullar kendilerini geliştirme kapasitesine sahiptir. Okul içindeki kişilerin en büyük sorumluluğu dışarıdaki kişiler için bu koşulları sağlamaya yardımcı olmaktır. Okul gelişimi, öğrenmeyi teşvik edecek ve sürdürecekt koşulları belirleme ve sağlama çabasıdır (Barth 1990). Okul geliştirmenin amacı, okulda meydana gelen süreçleri değiştirerek olumlu kültürel değişim sağlamaktır (Harris, 2002). Okul geliştirme, öğretme-öğrenme sürecine odaklanmanın yanı sıra okulun değişimi yönetme kapasitesini güçlendirmeyi, okuldaki herkes için eğitim kalitesinin iyileştirilmesini amaçlamaktadır (Hopkins, 2001). Okulun sorunlarını bir bütün olarak ele alan ve çözmeyi hedefleyen bir süreç olarak okul geliştirmenin amacı; okulun problem çözme kapasitesini geliştirmek, okulun eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını artırmak, okulu fiziksel ve insan kaynakları yönünden geliştirmektir (Arabacı ve Namlı 2016; Şahin, 2006; Parlar, 2012).

Alan yazında bazı yazarlar okulun gelişmesi için çevresindeki kurum ve kuruluşlardan destek alması gerektiğini ve ancak bu sayede etkili olabileceğini savunurken (Barnes, 2004; Potter vd., 2002) bazı yazarlar ise başarılı okul geliştirme çabaları için değişim ve gelişmenin daha ziyade okulun iç yapısı ve dinamiğinden kaynaklanması gerektiğini savunmaktadırlar (Çalmaşur, 2019). Harris'in (2002) Ainscow ve diğerlerinden (1994) aktardığına göre başarılı okul gelişimi hem okul hem de sınıf düzeyinde değişim kapasitesinin geliştirilmesini içerir (Harris, 2002). Okul gelişimi için belirlenmiş olan iç ve dış stratejiler okulların kapasitesini değiştirerek öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını etkilemektedir (Hopkins vd., 1996). Okul geliştirme, iyileştirme için toplumun sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, yerel yönetimler

gibi farklı unsurları tarafından desteklenmelidir. Okulun yeniden yapılandırılması ilkelerini temel alan iyileştirme çabaları, aile, üniversite yerel yönetim, vakıf, sivil toplum kuruluşları gibi unsurların okul ve çocukların ihtiyaçları etrafında bir araya gelmesini, getirilmesini gerektirir. Ayrıca okul yöneticilerinin enerjilerini yönetsel alanların, işlerin yanı sıra öğrenme-öğretme alanındaki liderliğe doğru yönlendirilmesi gerekir (Murphy, 1992; Reezigt, 2001).

2.5.3. Etkili Okul Geliştirme

Etkili okul konusunda çalışmalar yapan araştırmacılar, bazı öğrencilerin yüksek düzeyde başarı elde edemediği düşüncesini reddetmişlerdir. Bu araştırmacılar tüm öğrencilerin öğrenebileceği fikrini benimsemişlerdir. Ancak etkili okullar hareketi, tüm öğrencilerin öğrenebileceği inancıyla tutarlı bazı stratejiler geliştirmeyi başarmış olsa da yeni öğrenme modellerinin ilkelerini ifade etmekte başarısız olmuşlardır. Dolayısıyla etkili okul çalışmalarının en büyük zayıflığı, teknik temel konuları sistematik bir şekilde ele almadaki başarısızlığıdır (Murphy, 1992). Okul iyileştirme hem okul etkililiği hem de okul geliştirme teorisi ve araştırması için önemli bir konudur. Öğrencinin öğrenme çıktılarını ve okulun değişimi yönetme kapasitesini artıran planlı eğitim değişikliğini ifade eder (Reezigt, 2001).

Okul etkililiği eğitimin iyileştirilmesi ile ilgilidir. Okulların etkililiğini arttırmak, etkililik ve verimlilik arasındaki ilişkiyi arttırmak için Etkili Okul İyileştirme Durumunda Değişim ve Uyum Kapasitesi projesi (Effective School Improvement - ESI) tasarlanmıştır. ESI projesinin temel ilkesi, okul etkililiği ve okulun iyileştirilmesine ilişkin iki paradigma arasındaki daha güçlü bağlantıların kurulmasını ve her ikisinin de birbirlerinin güçlü noktalarından yararlanmasını sağlamaktır. Etkili okul iyileştirme, öğrencinin öğrenme çıktılarını ve okulun değişimi yönetme kapasitesini artıran planlı eğitim değişikliğini ifade eder (Creemers vd., 2007).

Okul iyileştirme, okul etkililiği ve eğitimsel değişim alanlarındaki araştırmalardan etkilenmiştir. Okul etkililiği ile okul geliştirme birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir. Okul etkililiği etkililik hedefleri ile ilgiliyken okul geliştirme etkililik hedeflerinin gerçekleştirilmesi için yaklaşım ve yollarla ilgilidir. Okul geliştirme, bir veya birden çok okulun öğrenme koşullarında veya iç durumlarında gerçekleştirilmek üzere hedeflenen, sistematik, kasıtlı bir değişim çabasıdır (Balcı, 2001). Barnard (1938) etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak tanımlamıştır. Etkililiğin ölçütü, amacın gerçekleştirilme derecesidir. Etkili okul hareketi, tüm öğrencilerin eğitilebilirliğine olan inanç ve sonuçlara,

okul sorumluluğuna, öğrenme merkezli öğretime ve tüm çevreye odaklanmaya dayanan okul gelişimi için bir temel oluşturmuştur. Okulun yeniden yapılandırılması hareketi, etkili okul teorisinin mirasına dayalı olarak eğitimin iyileştirilmesi konusunda umut vaat etmektedir (Murphy, 1992).

Okul etkililiği ve okul gelişiminin farklı kökenleri vardır. Okul etkililiği daha çok eğitimde “neyin işe yaradığını” ve “neden”ini bulmaya yönelik iken okul geliştirme, uygulama ve politika odaklıdır ve eğitimi istenilen yönde değiştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak eğitimde sonuçlara, girdilere, süreçlere ve bağlama yönelik yönelimlerinde pek çok ortak noktaya da sahiptirler (Creemers ve Reezigt, 2005). Okul etkililiği, değişiklikleri meydana getirmek için gereken süreçlere bakmadan öğrenci sonuçlarına ve bu sonuçlarla ilişkili okul ve sınıfların özelliklerine odaklanırken, okul geliştirme esas olarak öğretmenlerin ve okulların kalitesine, öğrenci başarısının sonuçlarına odaklanır. Kısaca okul etkililiği, daha etkili olabilmek için okullarda nelerin değiştirilmesi gerektiğini bulmaya çalışırken, okul geliştirme ise okulların gelişebilmek için nasıl değişebileceğini bulmaya çalışmaktadır (Reezigt, 2001; Stoll ve Fink, 1996).

1980'lerin başlarından ortalarına kadar etkili okul çalışmaları okul gelişim çalışmalarının öncüsü olmuştur. Okul etkililiğinin okul gelişimiyle ilişkilendirilmesi, iki farklı araştırma grubunun bir araya getirilmesi anlamına gelmekteydi. Okul etkililiği araştırmasının temel amacı öğrencinin akademik başarısı iken okul iyileştirme ise daha çok değişimin uygulanması ve kurumsallaştırılmasıyla ilgiliydi (Sackney, 2007). Bu bakımdan okul etkililiğine ilişkin araştırma geleneği, okulun iyileştirilmesine yönelik araştırma geleneğini tamamlayıcı özelliktedir ve iki gelenek birbirinden çok şey öğrenmiştir (Hopkins, 2001).

Okul geliştirme nitelikli, etkili okullarda var olan kapasitenin, bilginin, tecrübenin nitelikli, etkili olmayan okullara uygulanarak, başarısız bir okulun başarılı, etkili hale getirilmesi sürecidir (Parlar, 2012; Yalçın, 2010). Kısaca örgüt, eğitim ve personel geliştirme işi olarak tanımlanan okul geliştirme; gelişimin yönetilmesi, sorumlulukların paylaşılması ve kaynakların kullanılmasını gerektiren bir öğrenme sürecidir (Arabacı ve Namlı, 2016).

OECD tarafından uygulanan Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (International School Improvement Project - ISIP), okul gelişim sürecinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu proje bir yaklaşım olarak okul geliştirmede aşağıdaki hususların önemine dikkat çekmektedir (Hopkins, 2001):

- Değişimin merkezi okuldur. Çünkü her bir okulun sahip olduğu özellikler, içinde bulunduğu şartlar birbirinden farklıdır. Bu yüzden merkezden yapılacak olan okul gelişim çalışmalarında bu husus göz önünde bulundurulmalıdır.
- Değişim için sistematik bir yaklaşım gereklidir. Okul geliştirme, zaman içinde gerçekleşen, dikkatlice planlanan ve yönetilen bir süreçtir.
- Eğitim hedefleri, okulun misyonunu yansıttığı ve okulun kendisinden istenilenleri belirlediği için eğitim hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşmayı gerektirir. Okullar ayrıca öğrencilerin farklı alanlardaki gelişimsel ihtiyaçlarına ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için hizmet verirler.
- Okul geliştirme çoklu bakış açısını gerektirir. Bununla kastedilen öğretmenlerin, müdürlerin, velilerin, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, belediyeler vb. yetkililerin okul geliştirme sürecine katkı sağlamalarıdır.
- Okul geliştirme için bütüncüsel yaklaşım gereklidir. Bütüncüsel yaklaşım ile kastedilen eğitim politikalarını belirleyen, genel strateji oluşturan merkez, bakanlık yönetimi ile bu politika ve stratejilerin uygulandığı yerler olan okullar arasında uyum ve iletişimin olmasıdır. Başka bir ifade ile yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya arasında bağlantı anlamına gelir.
- Okul geliştirme kurumsallaşmayı gerektirir. Kurumsallaşma ile kastedilen okulların belirlenen amaçlarının paydaşlar tarafından kabul edilen normlar, değerler ve ilkelerle yönetilmesidir (Ülgen, 1990). Okullar varlıklarını korumak ve sürdürülebilirliklerini sağlamak amacıyla kurumsallaşmak durumundadırlar. Kurumsallaşma ile okuldaki uygulamaların kurum politikası haline gelmesi ve başarıların devam ettirilmesi sağlanmış olur (Hopkins, 2001).

2.5.4. Genel Eğitim Politikaları Bağlamında Okul Geliştirmenin Yeri

Okulların iyileştirilmesi, geliştirilmesi eğitim bağlamlarından ayrı düşünülemez. Bu nedenle, gelişen okul her zaman eğitim bağlamında var olan iyileştirme baskısı, iyileştirme kaynakları ve eğitim hedefleri gibi ana bağlamsal kavramlarla karşı karşıya kalır. Okullar kendi iyileştirme sonuçlarına karar vermekte özgür olsalar bile, bunların her zaman bağlamda belirlenen daha geniş eğitim hedefleri ile uyumlu olması gerekecektir. Okul geliştirme stratejilerinin devletin eğitim politikaları ve okulun özellikleri ile uyumlu olması gerekir (Harris, 2002; Reezigt, 2001). Başarılı bir okul geliştirme için, okul dışında eğitim ile ilgili yapılan reformların, çalışmaların okulun amaçlarına uyarlanması gerekir. Eğitim planlamalarında, reformlarında okulların öncelikleri ile ilgili kararların belirlenmesi ve alınan

kararların uygulamaya geçirilmesi gerekir. Bakanlık düzeyinde alınan kararlar, yapılan planlamalar okul iyileştirme çalışmalarını desteklemek, personel gelişimini sağlamak için kaynakların ve stratejilerin nasıl harekete geçirilebileceği ile ilgili genel yönetim ve politikaların oluşturulmasını sağlar (Hopkins, 2001).

Eğitim politikalarını belirleyen uzmanlar, bürokratlar okulların gelişimi için stratejiler önermektedirler. Belirlenen politika ve stratejiler ara yönetim birimleri tarafından okullara bildirilmektedir. Ama merkezden belirlenen politika ve stratejiler okulun yapısına uygun olmazsa ve okullardaki yönetici ve öğretmenler tarafından kabul görmezse okul gelişim çabalarına katkı sağlayamayabilir, okul gelişim çabaları başarısızlıkla sonuçlanabilir (Hopkins, 2001).

Gelişmekte olan okul her zaman eğitim hedefleri, gelişme baskısı ve gelişme kaynakları gibi üç ana bağlamsal faktörle karşı karşıyadır. Geliştirme çabalarının her zaman ulusal eğitim hedeflerine uyması gerekir. Eğitimde ulusal hedefler gerçekçi olmalı ve fazla ayrıntılı olmamalı, hedeflerin okulun ihtiyaçlarına uyarlanması için okullara ve öğretmenlere belli bir özerklik tanınmalıdır. Gelişme baskısı ile anlatılmak istenen okulların genellikle gelişmeye başlamak için eğitim bağlamından gelen bir tür dış baskıya ihtiyaç duymasındır. Okullar arası rekabet, özellikle özel okullar arasındaki, öğrenci başarılarının testler ya da ulusal sınavlarla değerlendirilmesi, değerlendirme sonucu öğrenciler, aileler gibi paydaşlar tarafından okulların değerlendirilmesi, tercih edilmesi dış baskıya örnektir. Ayrıca denetmenler, politika yapıcılar, eğitim danışmanları, akademisyenler ve araştırmacılar gibi dış aktörler, neyin ve nasıl iyileştirilebileceğine dair önerilerde bulunarak okulların geliştirilmesine, iyileştirilmesine etki edebilir. Dış baskı unsurlarından biri de toplumun eğitime katılımı ve toplumsal değişimlerdir (Reezigt, 2001).

Son yıllarda, okul gelişiminde merkezi uygulamaların çok işe yaramadığı ve okul gelişimi için daha iyi bir yol bulunması gerektiği ortaya çıkmıştır. Okul gelişiminde üst yönetimlerin bürokratik çalışmalarından, yönlendirmelerinden ziyade okul gelişimi için başta yöneticiler olmak üzere tüm paydaşların sorumluluk alması, okul gelişim çalışmalarının okul temelli olması gerekmektedir. Okullardaki sorunların çözümünde ve gelişim sürecinde okul temelli çalışma ve uygulamalar merkezi uygulamalara göre daha hızlı ve etkili olmaktadır. Öğretme ve öğrenmeyi desteklemek için öğrenci başarısına odaklanan uygulamalar, okuldaki yönetim düzenlemeleri, işleyişi okul bazında daha hızlı ve etkili olabilir. Okul gelişim sürecinin etkililiği için okul yöneticilerinin yetkileri arttırılmalı, onların özerk olmaları

sağlanmalıdır. Böylece üst yönetimlere olan bağlılık, bürokratik işler azalabilir (Hopkins, 2001).

Okulun koşullarını, yapılarını dikkate almadan yapılacak çalışmalar iyileştirme çabalarına fayda sağlamayabilir. Okulun birimlerini, çalışanları ilgilendirmeyen, etkilemeyen planlamalar ya da çalışmaların başarıya ulaşması mümkün değildir. Üst yönetim birimlerince alınan kararlar çoğu zaman okulların şartlarına uygun olmadığı için yöneticiler ve öğretmenler tarafından kabul görmemekte, benimsenmemektedir. Dolayısıyla üst yönetim birimlerince alınan kararlar doğrultusundaki uygulamaların, çalışmaların çoğu kağıt üzerinde kalmaktadır. Okul gelişimi kararları, çalışmaları her okul için standart, katı, değiştirilemeyen, genel politika, kural, stratejiler dayatmak yerine, yaratıcı ve aktif bir şekilde okulların kendi yerel çözümlerini aramaya teşvik eden organik, uyarlanabilir bir süreç olmalıdır. Değişen sosyo ekonomik bağlamlarda okullar için farklı okul geliştirme stratejileri gereklidir. Bir okulda işe yarayan uygulama başka bir okulda işe yaramayabilir (Coe, 2009; Hopkins, 2001). Okul geliştirme çalışmaları için geçerli tek bir plan, strateji, yöntem veya yol yoktur. Okul türüne, okulun içinde bulunduğu çevreye, okulun yapısına, okulun sahip olduğu özelliklere göre farklı geliştirme stratejileri, yaklaşımlar olabilir (Hopkins vd., 2000). Hatta bu durum fen lisesi, mesleki teknik ve Anadolu lisesi gibi farklı okul türleri ve ilkökul, ortaokul, lise gibi farklı kademeler için de geçerlidir.

2.5.5. Okul Nasıl Geliştirilir?

Okul geliştirme çalışmalarının gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, faaliyetlerinin planlanması, planların uygulanması, uygulamaların değerlendirilmesi gibi aşamaları vardır. Belirtilen aşamaların başarılı şekilde yürütülmesinden sonra okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumları gibi alanlarda değişikliklere, gelişmelere etki edebilir (Reezigt, 2001).

Okul gelişiminde dikkate alınması gereken ve okul geliştirme çabalarının merkezinde yer alan iki temel husus vardır. Bunlardan birincisi okul gelişiminin nasıl başlatılacağı ve sürdürüleceğine odaklanırken ikincisi de öğrenci başarısını merkeze almaktadır. Birinci husus, okul ve sınıf düzeyinde gelişme sağlamak için uygulanabilecek süreçleri ifade ederken ikinci husus okul gelişiminin etkisi ve bu etkinin nasıl ölçüldüğü ile ilgilidir. Okul gelişiminde belli bir konuyu ve sorunu ele almak için gerekli olan kısa süreli okul gelişiminden ziyade, bütüncül bir yaklaşımı temsil eden stratejik, geleceğe yönelik uzun süreli yaklaşımlar göz önünde bulundurulmalıdır (Harris, 2002).

Başarılı bir okul gelişiminde değişim ve gelişimi yönetmek okulun yeteneğine bağlıdır. Okul yeteneği ile kastedilen okulun paydaşları yani yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer personeldir. Gerçek gelişme sınıf içi uygulamaları değiştirerek öğrenci performansına, başarısına odaklanan ve okul içindeki yönetim düzenlemelerini öğretme ve öğrenmeyi destekleyen bir strateji olarak kabul eder. Değişim ve gelişim için okulda bunun gerçekleşmesini sağlayacak kapasitenin oluşturulması gereklidir. Kapasite geliştirme gelişim ve öğrenme için şartların oluşturulması, fırsatların yaratılması ve deneyimler ile ilgilidir. Okul geliştirme kapasitesi okuldaki iş birliği süreçlerinin nasıl teşvik edildiğine ve geliştirildiğine bağlıdır (Harris, 2002).

Okullar açık sistemler olduklarından, bir okulu çevresinden bağımsız olarak düşünmek ciddi bir hata olur. Bu nedenle, okul ile çevre ilişkilerinin geliştirilmesi son dönem okul geliştirme modellerinin odaklandığı temel noktalardan biridir (Çalık, 2007; Yalçın, 2010). Okul-çevre etkileşiminin geliştirilmesi denilince en çok veli katılımına yönelik çalışmalar anlaşılsa da aslında okulların problemlerini çözebilmesi ve gelişebilmesi için toplumun tüm kesimlerinin yardımına ihtiyacı vardır (Çalık, 2007; Şahin, 2006). Okul dışında yer alan paydaşların sorumluluğu okul için birtakım koşulların sağlanmasına yardımcı olmaktır. İç ve dış paydaşlar öğretme-öğrenme sürecine ve onu destekleyen koşullara odaklanmalı, paydaşların amacı öğrenci başarısını arttırmak olmalıdır (Hopkins, 2001).

Okul geliştirmede kullanılan iki anlayış bulunmaktadır. Bunlardan birincisi daha geneldir ve öğrenciler için okulları daha iyi yerler haline getirme çabasını ifade eder. İkincisi daha teknik ve özeldir. Öğretmenler de değişim ve okul geliştirme sürecinin gerçek bir parçası olarak düşünülmelidir. Okul gelişiminin gerçekleşmesi için öğretmenler deneyimlerini, tecrübelerini inceleme ve değiştirme hususlarını içeren değişim süreçlerine bağlı kalmaya ihtiyaç duyarlar (Hopkins, 1996).

Gelişimin farklı aşamalarındaki okullar onların kendi kapasitelerini geliştirmenin yanı sıra onların öğrencileri için daha etkili eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirmeyi de önemserler (Harris, 2002; Hopkins, 2001; Sackney, 2007). Motivasyonlu ve ilgili öğrenciler okul gelişim çalışmalarının merkezinde yer alır (Fullan, 2007). Öğrencinin öğrenmesi, başarısı için var olan uygulama ve politikaların geliştirilebilmesi gerekir. Ayrıca mevcut uygulama ve politikaların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, değerlendirilebilmesini sağlayacak sürekli öğrenen, kendini geliştiren okul topluluğunun var olması okul geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabilir (Barnes, 2004).

2.5.6. Okul Geliştirmede Liderlik

Liderlerin vizyon sahibi olması, liderlik becerileri, liderliğin paylaşılması ve dağıtılması okulun gelişimindeki önemli unsurlardandır (Harris vd., 2001). Okul geliştirme sürecinin planlanması, sürecin başlatılması, çalışanların sürece katılımı gibi konularda liderler önemli rol oynamaktadır. Liderlik olmadan iyileştirme çabalarının başarıya ulaşması pek mümkün değildir. Çoğu zaman okul müdürü en uygun lider olarak görülür ancak bu bir dereceye kadar onun mesleki yeterliklerine de bağlıdır (Harris, 2002; Newmann vd., 2000; Reezigt, 2001). Diğer örgütler için geliştirilen örgüt geliştirme tekniklerinin okul yöneticileri tarafından eğitim örgütleri olan okullara uyarlanması, okul geliştirme sürecinin başlatılması ve yönetilmesi gerekir. Okul geliştirme ve okul yönetim faaliyetlerinin etkili bir biçimde yönetilebilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin yöneticilerde olması gerekir (Ceylan, 2009).

Liderler paydaşların duygularını, düşüncelerini, inançlarını etkileyebilmeli onları okulun geliştirilmesi, öğretme-öğrenme niteliğinin artırılması doğrultusunda harekete geçirebilmelidir. Lider, paydaşlar arasında işbirliği için fırsatlar sağlar, yetkisini ve sorumluluğu paylaşır, onların gelişimi için çaba sarfeder. Okul gelişim kapasitesini oluşturabilen, öğrencilerin ve çalışanlarının gelişimine katkı sağlayabilen, ilgili, düşünceli, ilkelî kişiler etkili liderlerdir. Etkili liderler kişisel değerleri önemser ve kurumun yapısal değişiminden çok kültürel değişimi ile ilgilenirler (Harris, 2002).

Okul geliştirme yaklaşımlarını benimsemede başarılı olan okullardaki liderlik işlevi sadece müdüre ait değildir. “Bir okul, müdürü kadar okuldur.” düşüncesinin günümüzde pek de geçerliliği kalmamıştır. Elbette müdür okul gelişiminde önemli bir role sahiptir ama tek başına gelişim çabalarında etkili değildir. Okul gelişimi için liderliğin temel işlevi öğretme ve öğrenmenin kalitesini arttırmaktır. Liderlik çeşitlerinden biri olan öğretim liderliği, hem öğrenciler hem de öğretmenler için öğrenme fırsatları yaratmakla ilgilidir (Hopkins, 2001). Öğretme ve öğrenme, öğretmenler ve öğrenciler için daha olumlu, destekleyici koşullar yaratmak amacıyla okulun fiziksel ortamının iyileştirilmesi, öğrenci davranışlarına yönelik okul çapında politikalar oluşturmak, sürdürmek, öğretme ve öğrenme kalitesini iyileştirmek için çalışmalar yapılması lider ve liderlik sayesinde olmaktadır (Day ve Sammons, 2014).

Başarılı okulların kendilerini geliştirmek için okuldaki uygulamaları değiştirdikleri ve okul gelişim çabalarını önemsedikleri görülmektedir. Değişim ve gelişim süreci yöneticilerin liderlik stillerinden etkilenir. Okul liderlerinin, çalışanlarla işbirliği yapması, okulun gelişimi için vizyona sahip olmaları ve bu vizyonu okul paydaşları ile paylaşması gerekir. Öğretmenler

arasındaki ilişkilerin niteliği, onların birbirlerini desteklemeleri, katılımın sağlanması, paylaşımın olması için paydaşlar arasındaki iletişim, bilgi alışverişi okul gelişimi için önemlidir. Okulların yoğun olduğu, birçok işin yapıldığı yer olarak düşünüldüğünde okuldaki görev ve faaliyetlerin iyi planlanması, personel arasındaki koordinasyonun iyi olması gerekir (Harris, 2002).

Okulun amaçlarının ve hedeflerinin oluşturulmasında, oluşturulan amaç ve hedeflerin diğer bireylere açıklanmasında, örgüt kültürü ve sağlıklı iletişimin oluşturulmasında, bireyleri etkilemede liderlik önemli rol oynar. Liderler hem örgütsel kapasiteyi geliştirmeye hem de öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin kalitesinin artırılmasına, öğretme ve öğrenme sürecine de önem verirler. Doğal olarak liderlerin bu süreçte okul geliştirme faaliyetleri için yeni gelişmeleri takip etmeleri, yeni gelişmeleri uygulamaya geçirebilmeleri, var olan uygulamaları sorgulamaları gerekmektedir (Harris, 2002).

Okul geliştirme çalışmalarında liderlik, öğretmenler ve onların çalışmaları üzerinde doğrudan etkiler yoluyla öğretme ve öğrenme koşullarını destekleyerek ve geliştirerek öğrenci başarılarını arttırmak için önemlidir (Day ve Sammons, 2014). Okullardaki liderlik kapasitesinin gelişmesi okuldaki lider(ler)le bağlıdır. Okul lider(ler)i okul gelişimi ve personelin başarılı olmaları için onlara koçluk yapar. Lider okulun gelişimini etkilediği gibi okulun gelişiminden de etkilenecektir (Hopkins, 2001). Okul liderleri, özellikle de müdürler, gelişim sürecinde olumlu bir okul kültürünün oluşturulması ve zorlu durumlarda okulun başarısını ve iyileştirmeyi teşvik etmek için gereken personel motivasyonunu ve bağlılığını sağlamak, desteklemek ve geliştirmek konusunda önemli rollere sahiptir (Day ve Sammons, 2014). Yöneticiler, personelin birlikte çalışması için fırsatlar sunabilmeli, okul paydaşları okul geliştirme alanlarını belirlemeli, bu alandaki gerekli çalışmalara aktif olarak katılım göstermelidir (Harris, 2002).

Okul geliştirme sürecini başlatmanın yolu, okul geliştirme ekibinin oluşturulmasıdır. Okulun iyileştirme sürecini geliştirmek, yönetmek ve koordine etmek için birlikte çalışan insanların bir araya getirilmesinde yöneticilerin rolü ve sorumlulukları önemlidir. Okul iyileştirme, geliştirme ekibinin oluşturulmasını sağlayan, eylem planı hazırlayan, çalışmaların değerini onaylayan, ekibin başarılı olmasına yardımcı olmak için gereken kaynakları sağlayan ve okul geliştirme ekibi ile okulun dış paydaşları (yerel yönetim, üniversite, sivil toplum kuruluşu vb.) arasındaki iş birliğini teşvik eden okul liderlerinin desteği çok önemlidir (Barnes, 2004; Fullan, 2007).

2.5.7. Okul Geliştirmede Öğretmenin Rolü

Öğretmen liderliği okulun gelişmesinde önemli bir unsurdur (Harris, 2002; Reezigt, 2001; Wilson, 2004). Oysa okul geliştirmede belirlenen liderin yani müdürün dışındaki kişilere ve onların rolüne çok az ilgi gösterilmiştir. Okulların farklı beceri, yeteneklere sahip fark yaratan bireyler tarafından yönetilmesi gerekir. Öğretmen liderliğinin temelinde ortak anlayış ve ortak amaç vardır. Öğretmen liderliği, liderliğin çalışanlar arasında geniş çapta yayıldığı, değerlerin ve hedeflerin paylaşıldığı inancına dayanır (Harris, 2002).

Okulda gelişmenin sağlanması var olan yapıyı devam ettiren sürdürücü liderlik ile değil mevcut yapının değiştirilmesiyle ilgilenen dönüşümsel liderlik ile mümkün olabilir. Öğretmen liderliği öğretmenlerin okul geliştirme ilkelerini sınıflarında uygulamalarını gerektirir. Öğretmen liderliği meslektaşları ile işbirliği yaparak öğretmenler arasında gelişim fırsatlarının yaratılmasını sağlar. Öğretmen liderliğinde tüm öğretmenlerin değişimin veya gelişimin bir parçası olduğunu hissettiği katılımcı liderliğe vurgu yapılır. Lider öğretmenler okul iyileştirme çabaları sürecinde meslektaşlarıyla birlikte çalışırlar ve onları ortak bir hedefe doğru teşvik ederek yol gösterici bir rol üstlenirler. Okulların gelişimi aslında bir yerde öğretmenlerin davranışlarını, tutumlarını ve inançlarını değiştirmesine bağlıdır. Öğretmenler geleneksel bilgi, beceri, tutum ve inançlarını değiştirebilmeli ve alanları ile ilgili gelişmeleri takip edebilmelidir. Bu tür değişiklikler yöneticilerin talimatları, yönetmeliklerle değil ancak işbirliği, rehberlik ve öğretmenler arasında anlamlı tartışmalar yoluyla sağlanabilir. Öğretmen liderliğini geliştirmekle mesleki gelişime ve eğitime olumlu katkılar sağlanabilir (Harris, 2002).

Başarılı okul geliştirme süreçleri ile ilgili bazı önemli unsurlar vardır. Bunlardan en önemlisi öğretmen gelişimidir. Öğretmen gelişimi okul gelişimiyle bağlantılıdır ve okul gelişiminin önemli bir parçasıdır (Hopkins vd., 1994; Mincu; 2015; Newmann vd., 2000). Öğretmenler genellikle okul geliştirme süreçlerinde önemli rol oynarlar, çünkü okulda, sınıfta ve günlük uygulamalarda değişimi gerçekleştiren aktörlerdir. Ancak etkili okul gelişimi için bireysel öğretmen girişimleri yeterli değildir. Okuldaki bütün öğretmenlerin bu süreçte ortaklaşa, birlikte çaba sarfetmeleri gerekir. Bir öğretmen tarafından başlatılan iyileştirme çabaları, öğretmen okul değiştirdiğinde de devam edebilmeli, sürdürülebilir olmalıdır (Reezigt, 2001).

Etkili okul gelişimi için temel odak noktası, yüksek kaliteli öğretimdir. Bu, öğretmenin öğrencileri için güçlü öğrenim deneyimleri yaratma yeteneğini yansıtır. Öğretmenler

öğrencilerine güçlü bilişsel ve sosyal görevler sağlarlar ve onlara bunları verimli bir şekilde nasıl kullanacaklarını öğretirler. Kısacası öğretmen öğrenciye bilgiye nasıl ulaşacağını, nasıl öğreneceğini öğretebilmelidir. Okul gelişimi, örgütsel değişim yaratmanın bir yoludur ve destek gerektirir. Okul gelişiminin etkili olabilmesi personelin yeniliğe ve değişime inanması, yenilik ve değişim çalışmalarına katılımı ve desteğine bağlıdır. Bu inanç, katılım ve destek olmadan okul geliştirme çabalarının başarıya ulaşması mümkün değildir (Harris, 2002). Okulu geliştirme çalışmalarının gerekli olduğu, çalışmaların mutlaka yapılması gerektiği ve planlanan faaliyetlerin doğru faaliyetler olduğu düşüncesinin oluşması gereklidir. Okul paydaşları, okul gelişim çalışmalarını başlatma ve sürdürme ihtiyacını hissetmediğinde, okul gelişimi çok zor olacaktır. Okul geliştirme süreci okul personelinin bağlılığı ve motivasyonu ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. Öğretmenler okulun iyileştirme planlarına motivasyon ve bağlılık gösterebilmelidir (Reezigt, 2001).

Balkar (2010), etkili okul gelişim planları üretebilmek için, tüm okul personelinin ortak bir hedefte buluşabilmesi, zayıf noktaların sistemli bir şekilde denetlenmesi, planın her açıdan ve detaylı bir şekilde düşünülmesi, kurum dışından bağımsız bir kurumdan destek alınması ve ilerlemelerin değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin liderlik özellikleri, değişime açık ve istekli olmaları, gelişim ihtiyacının farkında olmaları ve bu nedenle de iş birliği yapmaları önemli rol oynamaktadır (McLeskey vd., 2014).

Bir öğrenen örgüt olarak okulla ilgili mesleki gelişim ve öğrenme için öğretmenlerin sadece birlikte çalışmaları değil aynı zamanda birlikte öğrenmeleri için fırsatların yaratılması gerekir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan, okulu ve sınıfı öğretmen gelişimi için önemli bir merkez haline getiren bir anlayış ve yaklaşım, başarılı okul gelişiminin merkezidir. Bu durum öğrencilerin öğrenmelerine ve gelişimlerine de katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin öğrenmelerini, yaratıcılığını ve yeniliğini teşvik eden mesleki gelişimle hem okulun gelişimi hem de öğrencilerin gelişimi ve başarılarının arttırılması sağlanabilir. Okul gelişim sürecinin başarısı, değişim sürecine öğretmenlerin ve öğrencilerin aktif katılımlarına bağlıdır. Okul gelişiminde başarılı olmak için öğretmenlerin gelişim sürecini yönlendirme ve yönetme konusunda lider olarak rol almaları gerekir (Harris, 2002).

Sadece öğretmenlerin değil öğrencilerin de bu sürece etkin katılımı ve bu süreçte rol oynamaları önemlidir. Öğrencilerin görüşleri, onların beceri ve başarıları özelde sınıfın genelde ise okulun gelişimine katkı sağlayabilir. Kişisel gelişim ve sosyal gelişim sınıfta ve

okul ortamında gerçekleşir. Okul farklı yaş gruplarından olan öğrencilerin buluşma noktasıdır. Kendilerini ilgilendiren konularda öğrencilerin karar almada rolü vardır ve öğrenciler alınan kararları uygulama sorumluluğunu üstlenir. Öğrencilerin rolleri, onların hem sınıf düzeyinde hem de okul düzeyinde okul geliştirme çalışmalarına dahil edilerek değişmek zorundadır. Öğrencilerin değişim sürecini deneyimlemeleri, problem çözme, grup içi iletişim, liderlik ve üyelik becerilerini öğrenmeleri gerekir (Hopkins, 2001).

Kısacası, okul geliştirme sürecinde bir kişinin liderliğinden ziyade kendi yeterlik ve tecrübeleri doğrultusunda birçok kişinin liderlik yapması gelişim süreci için önemlidir. Öğretmen liderliği ve dağıtılmış liderlik başkalarının düşünce ve eylemlerini etkileyerek onlara yön verebilir. Bu değişim ve gelişim sürecinde okul dışından gelecek etki, yönlendirme ve bağımlılığı azaltacaktır. Etki ve yönlendirmenin dışardan olması örgütsel öğrenme ve yaratıcılığı olumsuz yönde etkiler, yaratıcılık ve eylemleri kısıtlar. Üst yönetim birimlerinin bürokratik müdahaleleri okulların gelişimi konusunda yetersiz kalmaktadır.

2.5.4. Okul Geliştirme Süreçleri

Başarılı bir okul geliştirme için okulun belirli ihtiyaçlarını karşılayacak olan gelişim yöntem ve stratejilerinin belirlenmesi ve seçilmesi gerekir. Seçilen yöntem ve stratejilerin okulun yapısı ve ihtiyaçlarına uygun olması gerekir. Bu doğrultuda ihtiyaç analizinin yapılması sürece katkı sağlayacaktır. Okul gelişimi için belirlenen stratejiler, her okulun sahip olduğu koşullara göre uyarlanmalıdır (Harris, 2002; Hopkins, 2001). Ayrıca, okul geliştirme çalışmaları zaman alır. Gelişim ve iyileştirme başlangıçta kaygı ve belirsizlik içerir, süreçte çalışanlar için teknik ve psikolojik destek önemlidir. Yeni becerilerin öğrenilmesi aşamalı ve gelişimseldir. Paydaşların işbirliği gelişim sürecine katkı sağlar. Okulun sahip olduğu koşullar gelişim sürecini olumlu ya da olumsuz şekilde etkiler (Hopkins, 2001). Okul geliştirme devam eden bir süreç ve günlük yaşamın bir parçası olarak düşünülmelidir. İyileştirme çabaları doğası gereği sürekli, döngüsel ve genel okul gelişiminin daha geniş bir sürecidir (Reezigt, 2001).

Okul geliştirme çerçevesi, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına, başarılarına ve ilerlemelerine odaklanılmasına dayanmaktadır. Okul geliştirmenin merkezinde öğrenmenin etkili ve kalıcı olması, öğrencilerin başarısı ve ilerlemesi yer alır. Müfredatın içeriği, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları, nitelikli öğretim öğretim stratejilerinin temel bileşenleridir. Bunları iyi planlayabilen ve hayata geçirebilen okullar diğerlerine göre kendilerini geliştirebilmiş okullardır. Ayrıca öğrenci başarısı sonuçlarına odaklanan işbirlikçi planlama,

sınıf ve okul iyileştirilmesine adanmış personelin gelişimi, okul gelişim sürecinin desteklenmesi ve öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı, okul topluluğunun oluşturulması okul geliştirme sürecinin önemli boyutlarıdır (Hopkins, 2001).

Bennis ve diğerleri (1969) değişim için üç yaklaşım önermektedir. Bunlardan ilki olan güç baskısı, örgüt üyelerinin değişim için büyük psikolojik baskı altına alınmasını ifade eder. İkinci yaklaşım olan rasyonel ampirik, örgüt üyelerine değişim için akılcı ve mantıksal gerekçelerin sunulmasıdır. Son olarak da normatif/yeniden eğitici çalışanların duyguları, düşünceleri, deneyimleri ile değişim sürecine katılma konusunda teşvik edilmesidir. Harris (2002) değişim sürecinin aşamalarını değişimin planlanması, değişimi başlatma, değişimin güvence altına alınması, değişimin sürdürülmesi ve değişimin değerlendirilmesi şeklinde sıralamaktadır. Benzer şekilde, Mooney ve Mausbach, (2008) okul geliştirme sürecini beş aşamada açıklamışlardır: Okulun genel yönüne ve gelecekteki eylemlerine rehberlik eden bir misyon, vizyon ve değerler oluşturulmalıdır. Okula dair alınacak kararlar için araştırmaya dayalı veriler kullanılmalıdır. Belirlenen hedeflere, stratejilere, alınan kararlara, eylemlere rehberlik edecek bir gelişim planı oluşturulmalıdır. Gelişimin sürdürülebilirliğini sağlamak için sürekli öğrenme ve mesleki gelişim sağlanmalıdır. Son olarak da eğitim-öğretim süreci izlenmeli, değerlendirilmeli ve öğretme-öğrenme yöntemleri farklılaştırılmalıdır.

Başarılı bir okul gelişim sürecinin aşamaları vardır. Bu aşamalar örtüşebilir veya iyileştirme döngüsünün tamamı sona ermeden önce tekrar tekrar geri dönülebilir. İyileştirme, geliştirme süreçleri döngüsü, ihtiyaç değerlendirmesi aşamasıyla başlar. Bir okulun gelişmeye başlayabilmesi için öncelikle geliştirmenin neden gerekli olduğu ve okulun durumunun ne olduğu açıkça belirlenmelidir. Bir sonraki aşama, okulun iyileştirme sürecinde ulaşmak istediği hedeflerin ifade edilmesiyle ilgilidir. Bir sonraki aşama, gelişim etkinliklerinin planlanmasıyla ilgilidir. Gelişim öncelikleri ve etkinlikleri ile ilgili karar verilmelidir. Gelişim sürecinde yer alan kişilerin rolleri ve yetkileri belirlenmelidir. Okulun iç ve dış paydaşları gelişim sürecine dahil edilmeli ve paydaşlar arasında görev bölümü yapılmalıdır. Geliştirme sürecinin son aşamaları değerlendirme ve yansıtma'dır. Okul, iyileştirme hedeflerine yeterince ulaşıp ulaşılmadığını öz değerlendirme aracılığıyla değerlendirmelidir (Reezigt, 2001). Okul geliştirme çalışmalarının etkilerini ve eksikliklerini belirlemek için nicel ve nitel yöntemler ile elde edilen verilerin kullanılması ve elde edilen verilere göre sonuçların değerlendirilmesi, bunların sonrasında da yeni stratejilerin belirlenmesi şüphesiz gelişim çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Başarılı okul geliştirme çabaları için değişim ve gelişmenin dış etkenlerden ziyade okulun iç yapısı ve dinamiğinden kaynaklanması gerekir. Okul geliştirme bazı varsayımlara dayanır. Okullar kendilerini geliştirme kapasitelerine sahiptir. Okul gelişimi kültürel değişimi içerir. Okul gelişimi ve değişimi için her okul ve sınıfın seviye ve şartları birbirinden farklıdır. Okul gelişimi daha fazla değişim kapasitesi oluşturmakla ilgilidir. Başka bir ifade ile okulda değişim kapasitenin oluşturulması ile okul geliştirme doğru orantılıdır (Harris, 2002). Okul geliştirme sürecinde iyileştirme ve geliştirme politikaları için birtakım ilkelerin ve temel unsurların birlikte ele alınması gerekir. Bu ilke ve unsurlardan bazıları aşağıda açıklanmaktadır.

- **Öğrenci başarısına odaklanma:** Okul geliştirme sürecinde öğrenci başarısına odaklanılmalıdır. Öğrenci başarısı ile kastedilen sadece test puanları veya sınav sonuçları değil öğrencilerin öğrenme kapasitesi ve sosyal yeterliliğinin geliştirilmesidir. Amaç öğrencilerin farklı alanlardaki gelişimlerini sağlamaksa o zaman politika oluşturmanın merkezinde öğretme ve öğrenmeye açık bir ortamın oluşturulması yer almalıdır (Hopkins, 2001).
- **Etkili öğrenmeye yönelik öğretim programları geliştirme:** Okul geliştirmenin merkezinde öğrenci başarısının arttırılması yer aldığına göre öğrencilerin öğrenme öğrenmelerini sağlayacak öğretim programlarının oluşturulması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim programlarının ve öğretim stratejilerinin kapsamlı ve birbiri ile uyumlu olmasının yanı sıra bunların öğretmenler için ilgi çekici ve uygulanabilir olması da önemlidir (Hopkins, 2001).
- **Okulların kendi koşullarına göre uyarlama yapma:** Hazırlanan eğitim programları, politikaları ya da reformları okulların programlarını kendi şartlarına, durumlarına ve öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına uyacak şekilde seçmesine veya uyarlamasına olanak sağlayacak kadar farklı değildir. Şehir merkezlerinde bulunan okullar ile köylerde bulunan okulların etkililiği arasındaki farklılıklar bir yana aynı bölgede, ilçede bulunan okulların etkililiği arasında bile farklılıklar vardır (Hopkins, 2001).
- **Okul geliştirmeyi kolaylaştıran bir yaklaşım benimseme:** Eğitim-öğretim programları ve stratejileri hakkında kararlar alınırken, okul geliştirme için seçilen yaklaşımın nasıl kolaylaştıracağına dikkat edilmelidir. Bu yaklaşım merkezi politikalar ve okulun genel yönetim düzeyine odaklanmanın yanı sıra sınıf içi etkinliklere odaklanmalıdır. Burada kastedilen okulun ve sınıf etkinliklerinin beraber ele alınarak okul başarısı için iki alanda da başarının sağlanmasıdır

(Hopkins, 2001). Başarılı okul gelişimi hem okul hem de sınıf düzeyinde değişim kapasitesinin geliştirilmesini içerir (Fullan, 2007; Harris, 2000). Okul geliştirme çalışmalarının temelinde, sınıflarda öğretme ve öğrenmenin kalitesini iyileştirme düşüncesi yer alır (Harris, 2002; Sackney, 2007). Öğrenme sürecinde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği önemlidir. Öğretme-öğrenme süreçlerinin, öğretmenin mesleki gelişiminin önemsenmesi okul gelişim sürecinde mutlaka dikkate alınmalıdır. Sınıf düzeyindeki etkinlikler, okul gelişimini sağlamak ve sürdürmek için çok önemlidir. Sınıfların öğretme-öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştiği yerler, okulun alt birimleri olduğu düşünüldüğünde her bir sınıfın performansı okulun genel performansını etkileyecektir. Sınıflardaki eğitim-öğretim sürecinin niteliği okulun etkililiğine katkı sağlayacaktır. Sınıfı kapsayan okul gelişim yaklaşımı benimsenmedikçe ne öğrencilerin başarıları artırılabilir ne de okulun gelişimi sağlanabilir. Öğretme-öğrenme sürecinin kalitesi eğitimin kalitesinin temel belirleyicisidir (Harris, 2002).

- **Veriye dayalı uygulama:** Okulun durumunu belirlemek için yapılan anket ve analiz sonuçlarının dikkate alınarak okulun etkililiği için araştırmalar yapmak ve yapılan araştırmaların uygulanabilirliğini sağlamak gerekmektedir. Öğrenci başarısına olumlu etki sağlayan uygulamanın kalitesi ve tutarlılığıdır (Hopkins, 2001).
- **Dış paydaşların desteğini alma:** Okul geliştirme sürecinde maddi ve insan kaynakları yönünden okulun farklı alanlardaki gelişimlerine katkı sağlayabilecek üniversite, yerel yönetim birimleri, sivil toplum örgütleri vb. kurum, kuruluşların desteğini almak ve bu doğrultuda yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin çaba göstermesi gerekir (Hopkins, 2001). Özellikle, okul-üniversite işbirliği okulun geliştirilmesini desteklediği gibi öğretmen eğitime, onların mesleki gelişimlerine katkı sağlar. Eğer okulda öğretmen eğitimi bir reform, gelişim stratejisi olarak kullanıyorsa bu önemli bir fark yaratabilir (Fullan, 2007).

Özetle, küreselleşmenin etkisiyle eğitim ve okul sistemlerindeki gelişmeler, toplumların gelişmesinde eğitim ve okul sistemlerinin önemli rol oynaması, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, okulların toplumu geleceğe hazırlama rolü gibi unsurlar okul geliştirmeyi etkiler ve okul geliştirme çalışmalarına yön verir (Parlar, 2012). Okul geliştirme süreçlerinde öğretmenler karar verme ve planlama sürecine katılmalı, uygulamada etkili olacakları değişim ve gelişim sürecine bağlı olmalı, okul gelişimi ve değişimi için baskı oluşturmaları ve duygusal, teknik destek sağlamalıdır. Ayrıca, uzman desteği almak ve

danışmanlardan yararlanmak gerekebilir. Son olarak da personel geliştirme faaliyetleri öğretmenlerin endişelerini gidermeye ve becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır (Hopkins vd., 2000).

2.5.4.1. Okul Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Engeller

Etkili okul geliştirme programları sınıf gelişimine odaklanma; değişik öğretim programlarının olması ve pedagojik stratejiler kullanma; gelişim programına uyum sağlamak için uygulama aşamasında personeli etkileme, motive etme; sınıf ve okulun etkililiğine dair veriler toplama; örgüt içindeki yönetim, öğrenci, öğretmen gibi farklı unsurları harekete geçirme; örgütsel ve kültürel değişimi özendirme, harekete geçirme; öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlama; aile, çevre, diğer kurum ve kuruluşların desteğini alma gibi birtakım özelliklere sahiptir. Okul geliştirme programları farklılık gösterse de okul geliştirme programlarında öğretme ve öğrenmeye odaklanma, personelin mesleki gelişimi ve liderliğin paylaşılması, vizyon oluşturma, program uyumu, okul geliştirme programlarını farklı açılardan ve boyutları ile ele alma, okul dışı kurum, kuruluş ve paydaşların desteği, öğretmenin mesleki gelişimini sağlama, gelişim sürecinin iyi planlanması gibi bazı ortak noktaları ve önemli unsurları vardır (Harris, 2002).

Ancak, okul geliştirme sürecinde engel teşkil edebilecek durumlarla da karşılaşmaktadır. Bunlardan başlıcaları aşağıda kısaca açıklanmaktadır (Harris, 2002):

- **Belirsiz amaç ve hedefler:** Paydaşlar özellikle öğretmenler için değişikliğin nedenleri açık, net değilse paydaşlar gelişim ve değişime yönelik çalışmalara katılıma isteksiz olabilirler.
- **Önceliklerin rekabeti:** Okul gelişimi için aynı anda çok fazla değişiklik yapılmak istendiğinde maddi imkanların yetersizliği ve zaman kısıtlaması, bazı değişikliklere diğerlerinden daha fazla öncelik verilmesine neden olur. Bu da anlaşmazlıklara ya da çatışmalara yol açabilir.
- **Destek, yardım bulamama:** Okul geliştirme faaliyetlerinde paydaşlar için profesyonel, teknik, duygusal desteğin olmaması okul geliştirme çalışmalarının aksamasına neden olacaktır.
- **Uygulamada dikkat yetersizliği:** Okul gelişim çalışmalarının gerek sınıf gerekse okul düzeyinde nasıl yapılacağının yeterince planlanmamış, düşünülmemiş olması gelişim çabalarının başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olabilir.

- **Yetersiz liderlik:** Okul gelişim çalışmalarında yapılacak herhangi bir değişiklik ya da yenilikte yöneticilerin ya da öğretmenlerin liderlik becerileri, yeterlilikleri önemli rol oynamaktadır (Harris, 2002).

Okul iyileştirme ve geliştirme süreci birtakım değişiklikler yapmayı gerektirir. Ancak yapılan bu değişikliklerin hepsi okul gelişimine katkı sağlamayabilir. Değişim için okulun ihtiyaç duyduğu değişikliklerin belirlenmesi, değişiklikleri uygulamak için gerekli maddi ve insan kaynağının sağlanmış olması, iyi planlama, olumlu bir okul iklimi, kültürü gibi unsurların yanı sıra, değişimi etkili bir şekilde yönetmek için okulun değişim doğasını ve sürecini anlamak önemlidir. Değişim sürecinde yaşanabilecek sorunların öngörülememesi, sürecin iyi analiz edilememesi değişim sürecindeki başarısızlığın temel nedenleri olarak düşünülebilir. Değişim her ne kadar kolay gibi algılsa da okulun şartları, okulun sosyal yapısı, okul paydaşlarının değişime verdikleri tepki, değişime gösterdikleri direnç ve çevre gibi unsurlar değişim sürecinde sorunların yaşanmasına neden olabilir (Harris, 2002; Parlar, 2012).

Okul geliştirme sürecinin başarılı olması, yapılması düşünülen değişiklik için dikkatli bir planlamayı ve değişiklik yapılmadan önce yaşanabilecek sorunların öngörülmesini gerektirir. Okul çalışanlarının değişim hakkındaki hisleri, duyguları, düşünceleri, deneyimleri ve çalışanların değişime nasıl tepki verecekleri değişim ve gelişim sürecinde önemlidir. Bu unsurlara dikkat edilmediği takdirde değişim süreci başarıya, sonuca ulaşamayabilir. Değişim ve gelişim sürecinde üst yönetim kademelerinin empoze etmesi, dayatmasından ziyade çalışanların gönüllüğü esastır. Aksi takdirde çalışanlar kendilerini kaygılı, stresli ve baskı altında hissedebilirler. Çalışanların desteğini alan, onların gönüllü olduğu, gerekçeleri iyi açıklanmış değişim ve geliştirme çabalarının başarıya ulaşma ihtimali daha yüksektir (Harris, 2002; Parlar, 2012).

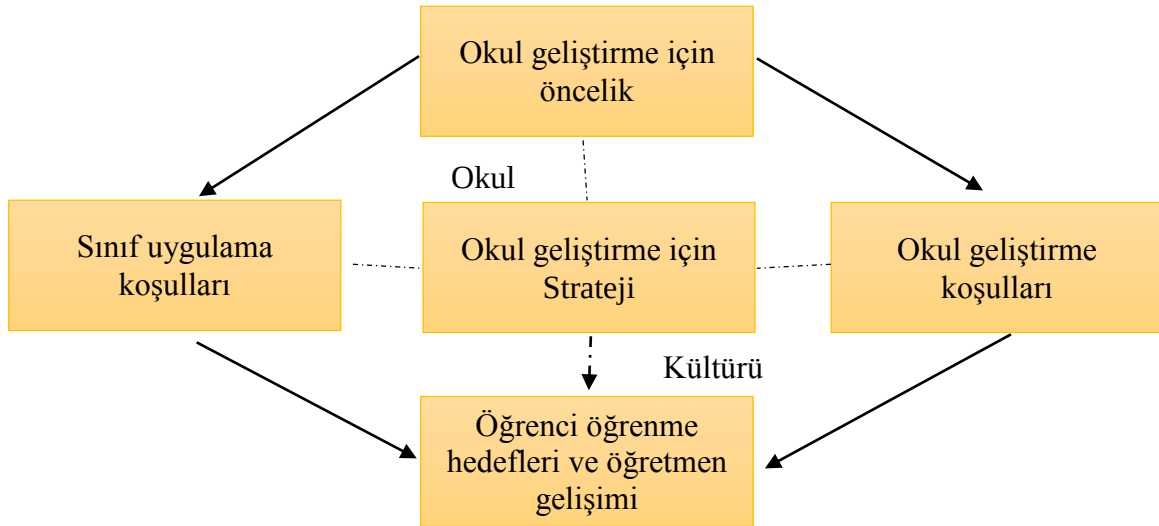
Toplumda var olan sosyo-kültürel, ekonomik eşitsizlikler genellikle okulu etkiler, okula yansır. Bu eşitsizlikler öğrenci performansını ve başarısını dolayısıyla okulun başarısını etkiler. Aile desteğinin az olduğu sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çevrede bulunan okulların uzun vadeli, sürdürülebilir okul gelişimi sağlaması zordur. Aynı çevrede yer alan okullar arasında bile okul başarısı bakımından farklılıklar vardır. Ama bu okulların iyileştirilemeyeceği, geliştirilemeyeceği anlamına gelmez (Harris, 2002).

2.5.4.2. Okul Gelişimi İçin Kapasite Oluşturma

Okul geliştirmeyi Hopkins ve diğerleri (1994), öğrenci başarısını artırmak ve okulun değişim kapasitesini güçlendirmek için eğitim değişikliğine dair bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Okul geliştirme çalışmalarının amacının öğrenci başarısını arttırmak olduğu düşünüldüğünde bu amaca ulaşmak için okullar kendi gelişim kapasitelerini arttırmak durumundadırlar. Bir diğer ifade ile okul geliştirme kapasitesi öğrencilerin yüksek standartlara ulaşmalarını sağlamaktır (Harris, 2002).

Okul geliştirme kapasitesinin dört temel unsuru bulunmaktadır. Bunlardan ilki personelin bilgi, beceri ve eğilimlerini içerir. Yönetici ve öğretmenler öğrencilere uygun müfredata dayalı öğretim ve değerlendirme konusunda mesleki açıdan yetkin olmalı ve tüm öğrencilerin öğrenmesi konusunda yüksek beklentilere sahip olmalıdır. İkinci olarak, öğrencilerin öğrenmesi ve başarısını artırmak için eylem planlarının hazırlanması, geliştirilmesi, öğrencilerin ne kadar başarılı olduğunun değerlendirmesi için işbirliği içinde çalışan bir öğrenme topluluğu oluşturulmalıdır. Üçüncü unsur, öğrenci ve personel öğrenimine, gelişimine yönelik, yeniliklere uyum sağlayan, açık, net öğrenme hedeflerine odaklanan ve sürdürülebilir okul programlarının geliştirilmesini ve bu programların tutarlı olmasını gerektirmektedir. Son olarak, parasal kaynak, okulun fiziksel yapısı, öğretim ve değerlendirme araç-gereçleri, teknoloji, spor ve kültürel etkinlik alanları gibi maddi kaynaklar okul geliştirme kapasitesini arttırmaktadır (Newmann vd., 2000).

Okul geliştirme kapasitesi, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek amacıyla birlikte çalışan tüm personelin kolektif etkililiğinden oluşur. Okul geliştirme kapasitesinin birbiriyle ilişkili beş bileşeni şunlardır: Öğretmenlerin bilgi, beceri ve eğilimleri; profesyonel topluluk ve program tutarlılığı; teknik kaynaklar ve liderlik (Fullan, 2007). Hopkins (1996) tarafından geliştirilen okul geliştirme stratejisi ise okul gelişimine yönelik bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yaklaşımın kapasite geliştirme boyutu ve stratejik boyut olmak üzere iki ana bileşeni vardır. İlgili okul geliştirme stratejisi Şekil 4'te özetlenmektedir.



Şekil 4 Okul geliştirme stratejisi (Hopkins, 2001).

Şekildeki dikey bağlantılar öncelikler, strateji ve sonuçlar arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Okul gelişim önceliklerinin belirlenmesi sınıf içi uygulama ve okul gelişimi koşullarına etki etmenin yanı sıra öğrenci öğrenme hedefleri ve öğretmen gelişimine de etki etmektedir. Şekildeki son unsur okul kültürüdür. Okul iyileştirme stratejileri okullarda değişiklikler yoluyla öğretme-öğrenme süreçlerindeki yenilikleri destekleyen kültürel değişime yol açmaktadır. Okulların iyileştirilmesinde liderliğin odak noktası, iyileştirme kapasitesinin oluşturulması ve genişletilmesidir. Bu kapasitenin oluşturulması kültürel, yapısal, bilgi vb. alanlarda yenilenmeyi destekler. Okul kapasitesi, etkili bir değişim sağlamak için okulun ortak yeterliliği, bir şeyi yapma yeteneği olarak tanımlanır. Okulların gelişimi ve etkililiği için okulun gelişim kapasiteleri önemlidir. Okul gelişim kapasitesi önemsenmediğinde okulun gelişim ve iyileştirme çabalarını sürdürmesi söz konusu değildir. Bu gelişim ve iyileştirme çabalarının belirleyicisi okulun sahip olduğu koşullardır (Hopkins, 2001).

Okulların etkili olmasında önemli rol oynayan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, performanslarını arttırmaları ve gelişim için gerekli olan kaynak ve araç-gereçlerin sağlanması okul kapasitesinin geliştirilmesi için önemlidir (Harris, 2002). Değişim ve gelişim için kapasitesinin oluşturulması ve sürdürülmesi okul ve sınıf düzeyinde belirli koşulların oluşmasına bağlıdır. Hopkins ve diğerleri (2000) bu koşulları personelin gelişimi, okul politikalarının oluşturulması ve karar alma süreçlerine bütün paydaşların dahil edilmesi, dönüşümcü liderlik yaklaşımları, etkili koordinasyon stratejileri, eleştirel ve derinlemesine düşünme, işbirlikçi planlama faaliyetlerine katılım olarak belirtmişlerdir.

Öte yandan, etkili bir okul geliştirme grubu oluşturmak ve grubun çalışmalarını sürdürmek sanıldığı kadar kolay değildir. Okul iyileştirme çalışmalarında, okullar için önemli bir zorluk, yenilik ve gelişim için başlatılan etkinlikleri, çalışmaları sürdürebilmektir. Öncelikle değişim ve gelişim hakkında ortak ve net bir amaç ve görüş olması gerekir. Ayrıca grup içindeki bireylerin liderlik yapabileceği farklı alanların olduğu düşünüldüğünde liderliğin grup içerisinde paylaşılması da gerekir. Okul geliştirme ekibi, okuldaki yenilik ve gelişmenin ilerlemesini izlemeli ve ilerlemenin yavaşladığı yerlerde gerekli olan desteği sağlamalıdır. Okul geliştirme çalışmalarında öğretmen ve öğrencilerin görüşleri zaman zaman ya ihmal edilir ya da imkanların sınırlı olduğu gerekçesi ile dikkate alınmayabilir. Eğitim sisteminin merkezi niteliğe sahip olması da okul geliştirme çalışmalarının okul merkezli olmasının önündeki en büyük engellerden bir tanesidir ve bu, okulun ya da okul yöneticilerinin özerkliğine izin vermez. Gerek okulun iç paydaşları gerekse dış paydaşlar, okulların değişim ve gelişim ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda gerekli etkinlikleri yapmak için okulun değişim, gelişim kapasitesini oluştururlar. Okul paydaşları arasındaki iletişimin, iş birliğinin sağlıklı olması, çalışanların sorumluluk alması okul kapasitesinin gelişimini sağlamaktadır (Harris, 2002).

2.5.5. Farklı Okul Türleri İçin Okul Geliştirme Stratejileri

Okul geliştirme stratejileri okula özgü olmalıdır. Okulların örgütsel işleyişini geliştirmek için ihtiyaç duyduğu şeyler özelliklerine göre değişebilmektedir. Ciddi zayıflıkları veya sorunları olan etkisiz bir okul, gelişimi için gerekli bilgiyi kendi kendine üretebilecek bir durumda olmayabilir ya da farklı alanlarda başarılı olarak nitelendirilen bir okul için küçük müdahaleler yeterli olabilir (Reynolds, 1996). Aşağıdaki bölümde farklı türlerden okulların etkililiklerini artırmak için kullanabilecekleri stratejiler tanıtılmaktadır.

2.5.5.1. Etkisiz (Başarısız) Okullar

Başlıktan da anlaşılacağı gibi bu okullar kendilerini geliştiremezler. Bu tür okullar okul geliştirme stratejileri ve çalışma yöntemleri hakkında bilgi sağlamak için büyük ölçüde dış desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu okullarda, temel konulara odaklanan müdahale ve değişikliklerin yapılması gerekir. Bu tür okullarda değişim ve gelişim çabalarına yön verecek etkili liderlik kapasitesine sahip yöneticilere ve öğretmenlere ihtiyaç vardır. Hedeflere ulaşma doğrultusunda personel için liderlik fırsatlarının oluşturulması gerekir. Liderlik, iş birliği ve planlama için yeni fırsatlar yaratmak için süreç ve koşullar yeniden yapılandırılmalıdır. Etkisiz okulda yapılanma veya planlama sınıf koşullarını iyileştirme doğrultusunda yapılmalıdır. İş

birliği ve planlama, öğrenci başarısını artırmak ve tüm personelin potansiyelini geliştirmekle ilgili olmalıdır. Yöneticiler ve personel iş birliği, gelişim çalışmaları ve fikirlerin paylaşılması için zaman ayrılmalıdır. Bu okulların zayıf ve güçlü yanlarını tespit etmek, okulların sahip olduğu fırsatları ve okulun hedeflerine ulaşmasının önündeki tehditleri belirlemek için SWOT (strengths, weaknesses, opportunities, threats) analizi yapılmaktadır. Yapılan analizler sonucunda okulların neden başarısız oldukları ve okulların gelişimi için neler yapılabileceği belirlenir. Son olarak, etkisiz okullarda personelin mesleki alanda gelişimine odaklanmak gerekir. Personel okul genelinde etkili öğretim ve öğrenmeye önem vermelidir. Bu nedenle hem öğretmenlere hem de öğrencilere eğitim ve geliştirme fırsatları sağlanmalıdır. Personel arasında etkili bir iş birliği ve iletişimin olması sürece katkı sağlayacaktır (Hopkins, 2001).

2.5.5.2. Orta Düzeyde (Düşük Başarılı) Okullar

Başarısı orta düzeyde (düşük başarılı) olan okulların gelişimsel ihtiyaçlarını, önceliklerini belirlemeleri ve belirli eğitim-öğretim konularına odaklanmaları ve bunları başarmak için okul içinde gelişim kapasitesini oluşturmaları gerekir. Bu okulların dışarıdan uzman desteği almaları gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Liderlik stratejilerini değiştirmeleri, bu alanda yeniden yapılandırılmaları gerekmektedir. Okul geliştirme için çoklu ekip liderliği, görevle ilgili liderlik, çalışanların yetkin oldukları alanlarda onların liderlik rollerini almalarını sağlamak yönetim sürecinin daha dinamik hale gelmesini ve değişim kapasitesinin artmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin bireysel becerilerini ortaya çıkaracak çalışma alanlarının oluşturulması, öğrencilerin çalışmalarının sergilenmesi, sosyal alanın iyileştirilmesi, okulun öğrencilere değer verdiğini hissettirmek ve öğrencilerin okula değer vermeleri gerektiğinin öğrenciler tarafından anlaşılması gibi olumlu değişiklikler olumlu okul kültürünün oluşmasına, devamına, okulda olumlu düşünce ve duyguların oluşmasına katkı sağlayabilir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve gelişimlerine uygun olacak şekilde müfredat, programlar, öğretim yöntem ve teknikleri yeniden düzenlenip, yapılandırılabilir. Bunlar için personelin birlikte karar almaları, planlama yapmaları ve uygulamada birlikte hareket etmeleri gerekir. Okuldaki tüm personelin, öğrencilerin ve velilerin okul geliştirme sürecine dahil edilmesi, tüm paydaşların dikkatinin öğrenci başarısına odaklanması okulun etkililiğine ve ortak dilin oluşmasına, geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, başarılarını, çalışmalarını önemsemek onların değerli olduklarını hissettirmek ayrıca onların başarılarını ödüllendirmek başka bir gelişim stratejisidir (Hopkins, 2001).

2.5.5.3. Etkili (Başarılı) Okullar

Etkili, başarılı okullar, okulların etkililiğini sağlayan strateji, politika, program, kaynakların yeterli olması, vb. unsurlara sahip olan okullardır. Etkili okulun amacı tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını, yeterliliklerini göz önünde bulundurarak onların öğrenmelerini sağlamak, onları belirlenmiş davranışları kazandırmaktır. Etkili okulların amacına ulaşması etkin okul yönetimi ve etkili öğretmenler ile mümkün olmaktadır. Okul etkililiğinin artmasında okul yönetiminin demokratik süreçlerle sürdürülmesi, öğretmen, öğrenci, ailelerin yönetsel, eğitsel ve öğretimsel alanlara katılımının desteklenmesi önemlidir (Yavuz, 2023).

Okulun öğrenci performansını artıran etkili bir okul olarak devam etmesini sağlayacak bazı stratejiler vardır. Bunlar okulun şartlarına, durumuna bağlı olarak değişebilir. Örneğin, bu okullarda liderler olumlu değerlerin, iklimin ve kültürün oluşmasını sağlarlar ve bunların kurum içine yerleştirilmesi, personel, veliler ve öğrenciler tarafından paylaşılması gerekir. Ayrıca, öğrenci başarısına ilişkin beklentileri sürekli olarak yükseltmek için devamlı bir çaba gösterilmelidir. Paydaşların bu doğrultudaki beklentileri bilmesi ve sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekir. Bu durum paydaşların motivasyonun artmasına katkı sağlayabilir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif katılımları, onların süreç hakkındaki görüş ve önerilerinin dikkate alınması gerekmektedir. Liderlik becerileri, mesleki gelişim ve öğretme ve öğrenme modellerini geliştirme vb. konularda okulun dışında yer alan kurum, kuruluş ve uzmanlardan destek almak okulun gelişmesini sağlayabilir. Okul ve sınıf düzeyinde iş birliğine dayalı planlama yapmak, sürecin yeniden yapılandırmasını sağlamak, personel arasında koordinasyonu sağlamak, okulun sahip olduğu kaynakları etkili kullanmak gerekir. Ayrıca yapılan çalışmalar hakkında izleme ve değerlendirmelerin yapılması okulun etkililiğinin artmasına katkı sağlamaktadır. Son olarak, yöneticilerin öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve tecrübelerini gerek okul gerekse öğrenciler için ortaya koyabilecekleri serbest, özgür bir ortam yaratmaları gerekir (Hopkins, 2001).

2.5.5.4. Okula Dayalı Yönetim

Okulların örgüt ve öğretim yapısının öğrencilerin ihtiyaç ve yetenekleri üzerine yoğunlaştığı okula dayalı yönetimde yönetici ve öğretmenler okulu birlikte yönetmekte, okulda yapılan etkinliklerin öğrenciler için yararlı ve ölçülebilir olmasını amaçlamaktadırlar (Özdemir, 1996). Okul geliştirme yaklaşımı olan okula dayalı yönetim, okullara karar verme yetkisi vermiştir. Okula dair karar alma sisteminin merkezi yönetimlerden okullara devredilmesidir. Okulda karar alma süreçlerine okul çalışanlarının yanı sıra ailelerin de

katılımının sağlanması okula dayalı yönetimin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin katılımı kolaylaştıracak liderlik becerileri ve kapasitelerini sergilemeleri gerekmektedir. Okula dayalı yönetim kararlara katılım açısından okullar arasında farklılık göstermektedir. Bu nedenle, okulların yenilik yapma kapasitesindeki herhangi bir artış, okul içi ve okul dışı topluluktan sağlanan destek düzeylerine bağlı olarak farklılaşabilir (Cranson, 2001; Dempster, 2000). Okula dayalı yönetimin amacı okulun çevresini geliştirmek, okul yönetiminin etkinliğini, çalışanların mesleki doyumunu arttırmak, çalışanların mesleki gelişimini sağlamak ve okulun çevresinde yer alan kurum ve kuruluşlar ile iş birliği yapmasını sağlamaktır. Bu değişimler, okul ortamında ve çevresinde bulunan kişilerin görev alanlarında ve rollerinde de genişlemeye neden olmaktadır (Kapusuzoğlu, 2008). Okul paydaşlarının, farklı bakış açıları ve uzmanlıklarından faydalanılması insan kaynaklarının kullanılmasına fırsat verir. Ayrıca personelin liderlik özelliklerini ve personel arasındaki iletişimi geliştirir (Özdemir, 1996).

2.5.6. Okul Geliştirme Modelleri

Okul geliştirme teorisinin sağlam bir temele oturtulması, eğitim liderlerine anlamlı organizasyonel iyileştirmeler düzenleme fırsatı sağlayabilir (Evans vd., 2012). Okul geliştirme okulun farklı alanlarda geliştirilmesini amaçlamakla birlikte okul geliştirmenin temelinde öğrenci başarının artırılması yer almaktadır (Cansoy ve Parlar, 2017). Okulun geliştirilmesine yönelik yol gösterici ilke, öğrencilerin başarılarında fark yaratmaktır. Eğitim alanında ortaya çıkmaları, okul sistemlerine uyum sağlama olasılıkları ve örgütsel değişimi, gelişimi desteklemeleri nedeniyle ön plana çıkan okul geliştirme modelleri bulunmaktadır. Bunlar arasında yer alan W. Edwards Deming'in *Sürekli İyileştirme Modeli*, Chris Argyris ve David Schön'ün *Örgütsel Öğrenme Modeli*, Peter Senge'nin *Öğrenen Örgütler Modeli* ve David Cooperrider'in *Takdir Edici Sorgulama Modeli* aşağıdaki bölümde açıklanmaktadır (Evans vd., 2012).

2.5.6.1. W. Edwards Deming'in Sürekli İyileştirme Modeli

Deming örgütsel bir ortamda sürekli gelişmeyi desteklemek için bazı stratejiler önermiştir. Bunlar ürün ve hizmetlerin iyileştirilmesinde süreklilik sağlamayı amaçlamaktadır. Önerilen stratejilerin başlıcaları yeni bir felsefe benimsemek, denetime bağımlılığı sona erdirmek, üretim ve hizmet sistemini iyileştirmek, iş başında eğitim sağlamak, liderliği oluşturmak, bir eğitim programı oluşturmak ve herkesi organizasyonun dönüşümüne dahil etmek şeklinde sıralanmaktadır (Evans vd., 2012).

2.5.6.2. Chris Argyris ve Donald Schön'ün Örgütsel Öğrenme Modeli

1970'lerde Argyris ve Schön örgütlerin bireylerin öğrenmesini yansıtacak şekilde öğrenme ve büyüme kapasitesine sahip olduğu teorisini ortaya atmışlardır. Argyris ve Schön'e göre örgütsel öğrenme ve bireysel öğrenme birbiriyle yakından bağlantılıdır. Ancak örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bir örgütün, bireysel ve birlikte öğrenmeyi, örgütü derinden etkileyecek bilgi ve becerilere sistematik olarak entegre edecek stratejiler kullanması gerekir. Okul hedefleriyle uyumlu geliştirme çalışmalarına katılan öğretmenlerin, başkalarının beceri ve bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olması beklenir (Evans vd., 2012).

2.5.6.3. Peter Senge'nin Öğrenen Örgütler Modeli

Bu model örgüt üyelerinin öğrenmelerini ve değişen koşullara uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için tasarlanmış yapılar oluşturmakta, öğrenen örgütler için teorik bir çerçeve sağlamaktadır. Öğrenen örgütlerin ilk dört bileşeni kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenmedir. Beşinci bileşen olan sistem düşüncesi, Senge'nin öğrenen örgüt modelinin tüm yönlerini kapsar. Bileşenler birbirine bağımlıdır; öğrenen bir örgüt, her bileşeni uyum içinde çalışmadan, bireysel ve örgütsel öğrenmenin normalleştirildiği bir kültür yaratmadan var olamaz. Örgütler öğrenen örgütler olarak işlev gördüğünde, üyeleri her bir öğeye uyum sağlar ve sürekli değişen bir ortamın ihtiyaçlarına cevap verebilir (Evans vd., 2012).

2.5.6.4. David Cooperrider'ın Takdir Edici Sorgulama Modeli

Cooperrider ve arkadaşları örgütlere rehberlik eden takdir edici sorgulamanın dört aşamasını şu şekilde açıklamaktadırlar. Takdir edici sorgulamanın ilk aşaması, bir örgütün üyelerinin üstün oldukları alanları ortaya çıkardıkları ve ifade ettikleri keşfetme aşamasıdır. Takdir edici sorgulamanın ikinci aşaması olan hayal etme boyunca üyeler, keşif aşamasında belirlenen değerlere ve başarılarla dayalı olasılıkları hayal ederler. Bireyler olasılıklar hakkında hayal kurmanın yanı sıra mevcut gerçekliği de göz önünde bulundurlar. Gelecek için ortak bir vizyon oluşturmak, köklü örgütsel değişiklikler yapmada kritik öneme sahiptir. Takdire dayalı sorgulamanın üçüncü aşaması olan tasarım aşamasında üyeler, kuruluşun ortak vizyona ulaşmak için ihtiyaç duyulan yapıları belirlemek üzere iletişim kurarlar. Takdire dayalı sorgulamanın dördüncü aşaması kader aşamasıdır. Paydaşların iş birliği yaptığı ve her birinin önceden oluşturulan vizyona yapabileceği katkıları tartışılır. Hayal kurma aşamasında ortaya çıkan coşku, yaratıcılık ve motivasyon hayata geçirilir (Evans vd., 2012).

2.5.6.5. Bilişsel Öğrenme Teorisi

Bilişsel teorideki gelişmeler, bilginin yayılması ve kullanılmasıyla ilgili teoriler için birçok yeniliği de beraberinde getirmiştir. Bunların çoğu postmodernist bakış açılarıyla tutarlıdır ancak bireylerin yalnızca kendi bilgilerini yaratmakla kalmayıp aynı zamanda dışarıdan gelen bilgileri de bünyelerine kattıklarını varsayarlar. Hem çocukların hem de yetişkinlerin nasıl öğrendikleri ile ilgili elde edilen bulgular, bilginin yayılması ve kullanımı hakkındaki düşüncelerimizi etkilemiştir. Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesiyle ilgili eğitimsel değişim süreçleri, öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini iyileştirmeyi amaçlar. Bunun için okul içinde ve dışında takip edilebilecek bilgi kullanma stratejileri uygulanmalıdır (Louis, 2005). Etkili Okul Geliştirme (ESI) Projesi'nde okul etkililiği ile okul gelişimi arasındaki ilişki dikkate alınmış ve etkili okul gelişimine yönelik bütünleştirici bir modelin temel bileşenlerini açıklayabilecek farklı eğitimsel ve sosyal bilimler teorileri analiz edilmiştir. Süreç içerisinde yavaş yavaş bütünleştirici bir model ortaya çıkmıştır. Sosyal bilimlerde yerleşik dört temel teori ilkesini temsil eden kuramlar ele alınmıştır. Bunlar şöyle sıralanmaktadır:

- Rasyonel planlama modelinin bir ürünü olarak görülen müfredat teorisi,
- Teşviklere vurgu yapan ve tüketici kontrollü sorumluluğu belirten mikroekonomik teori ve kamu tercihi teorisi,
- Sibernetik literatürü, geri bildirim döngülerine bağlı kontrol ve iletişim sistemlerini ifade eden sibernetik ve “öğrenen örgütler” üzerine teoriler,
- Öz düzenleme ve öz örgütlenme kuramları (Demeuse, 2005).

2.5.6.6. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Okul Gelişim Modeli

Her okulun politikaları, amaçları, çocukların ihtiyaçlarını, personelin yeteneklerini ve ailelerin görüşlerini dikkate alan bir gelişim planı olmalıdır. Plana, personelin sorumluluklarının neler olacağını gösteren ve planda yer alan uygulamaların gerçekleştirileceği tarihleri belirleyen bir eylem belgesi eklenmiş olmalıdır. Plan aynı zamanda, okulun bütçesi, dışarıdan yardıma veya özel kaynaklara ihtiyaç duyulacağını da göstermeli ve zaman ölçeklerini belirtmelidir. Aynı zamanda planın etkilerinin hangi araçlarla değerlendirileceğini de göstermelidir (Wallace, 2005). Plan, önceliklerin belirlenmesine, yapılması planlanan etkinliklerin, sürecin koordine edilmesine, işbirliğinin oluşturulmasına, gelişim ve değişim görevlerinin kontrol edilmesine ve yönetilebilir olmasına katkı sağlar. Okulun etkili bir kurum hâline getirilmesi için önemli bir araç olan okul gelişim planı, okul

Çalışanları tarafından belirlenen stratejik amaçlara ve hedeflere ulaşılabilmesi için bir yol haritasıdır (Gökyer, 2011). Öğrenci, öğretmen, personel gelişimi, fiziki olanaklar, maddi kaynaklar, teknolojik araçlar, veli ve dış paydaş desteği okul gelişim planının kapsamında olması gereken konulardan bazılarıdır (Balkar, 2010).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 99. maddesiyle (Resmi Gazete: 27.08.2003, Sayı: 25212), tüm ilköğretim kurumlarında OGYE (okul gelişim yönetim ekibi) kurulması kararlaştırılmıştır (Şahin, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi'nde (29/06/2011 tarihli 8051 sayılı) okul gelişim planı, okul stratejik planı ve okul gelişim yönetim ekibine (OGYE) yer verilmiştir. Bu yönergede OGYE “okulun bütün birim temsilcilerinin katılımı ile kurulan ve okul gelişimi kapsamında belirlenen görevleri yapan ekip” olarak tanımlanmıştır. OGYE, okul yöneticisinin liderliğinde her öğretim yılı için o öğretim yılının başında uygulamaya girecek şekilde okul gelişim planı hazırlar ve uygular (Gökyer, 2011; MEB, 2011; Şahin, 2015).

Millî Eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda, içinde bulundukları koşul ve öncelikler dâhilinde okulların gelişmelerini sağlayacak bir “Okul Gelişim Modelini” MEB 2023 eğitim vizyonunda hayata geçirmeyi amaçlamıştır. Bu modelde öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili tüm paydaşların okulu iyileştirme çalışmalarında yer alması hedeflenmektedir. Okul Gelişim Planları'ndaki hedefler doğrultusunda çocukların bireysel, akademik ve sosyal gelişim amaçlarına yönelik etkinlikler izlenmesi, değerlendirilmesi, desteklenmesi ve iyileştirilmesi bu modelin amaçları arasında yer almaktadır. Bu gelişim modeliyle tüm eğitim-öğretim kademelerinde yarışma ve rekabet odaklı değil, paylaşım temelli bir anlayış benimsenmektedir (MEB, 2023).

Okul geliştirme modelleri gelişim, değişim ve yenileşmeyi sağlayacak bir araç, yol haritası ve geleceğin tasarımıdır. Okul geliştirme bir süreçtir ve öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları, onların kapasitelerinin geliştirilmesi okul geliştirme çalışmalarının merkezinde yer almaktadır (Parlar, 2012). Okul geliştirme modeline göre okul gelişimi okulun iç ve dış paydaşlarının karar alma sürecine katılımları, okulun amaçlarının, ihtiyaçlarının paydaşlar tarafından belirlenmesi ile sağlanabilir. Bu süreçte paydaşlar işbirliği yaparak okulu etkili, başarılı bir şekilde belirlenen amaçlara ulaştırabilir (Balkar, 2010; Bozbayındır ve Alev, 2020; Gülcan, 2009). Okul gelişiminin değerlendirilmesindeki ana unsur her bir okulun sahip olduğu olanakların göz önünde bulundurulduğu planla, kendi hedefleri doğrultusunda bulunduğu

yerden hedeflere ulaşma noktasında kat ettiği mesafedir. Başka bir ifade ile okulun geçirdiği bütün süreçler izlenecek, kat ettiği yol, okulla birlikte değerlendirilecektir (MEB, 2023).

Okulun gelişimine katkı sağlayan okul geliştirme modelleri, okulun içinde bulunduğu toplumdaki öğrencileri onların yaşayacakları çağa uygun olarak yetiştirecek kritik ve analitik bir bakış açısidir, yol haritasıdır. Okul çalışanlarının çalışma tarzları, okul çalışanları arasındaki işbirliği, öğretmenlerin mesleki motivasyonları, okul personelinin mesleki gelişim programları, okul yöneticilerinin seçimi, eğitim-öğretimin niteliği, geleceğe yönelik planlama, yükseköğretim kurumlarına yerleştiren öğrenci sayısı okul geliştirme modeli içerisinde bulunması gereken konulardan bazılarıdır (Parlar, 2012). Okul gelişim modeli sadece öğrencilerin akademik başarılarına odaklanmaz. Okulun farklı alanlardaki gelişimleri ve değişkenleri (fiziki, maddi kaynaklar, insan kaynakları, personel gelişimi, teknoloji, okul kültürü, iklim vb.) okul gelişim modelinde dikkate alınır (Altındağ, 2008; Balkar, 2010; Bozbayındır ve Alev, 2020; İlhan, 2008; Yalçın, 2010). Ancak, okul yöneticileri okulun geliştirilmesi için belirlenen hedeflere ulaşamamakta, yapılmak istenilenleri yapamamaktadırlar. Ödenek yokluğu, maddi kaynak sıkıntısı, fiziksel alan yetersizliği, bürokratik engeller bu durumun nedenleri arasında yer almaktadır (Şahin, 2006).

2.5.7. Okul Geliştirme Sürecinde Okul Kültürünün Önemi

Okul geliştirme sürecinin başarılı olabilmesi için okul kültürünün olumlu olması gerekir. Okulların ortak hedefleri olmalı ve başarıdan kendilerini sorumlu hissetmelidirler. Okullar, eğitim-öğretim süreçlerine yönelik geliştirme süreçlerini okul kültürü içerisinde yürütür. Okul kültürü, süreçlerin gerçekleştiği arka plandır. Geliştirme sonuçları, gelişen okulun ulaşmak istediği hedeflerdir. Kültür, süreç ve sonuç kavramları birbiriyle ilişkilidir ve sürekli olarak birbirini etkileyecektir. Kültür sadece süreçleri değil aynı zamanda iyileştirmenin sonuçlarını da etkileyecektir. Süreçler açıkça iyileştirme sonuçlarını etkiler, ancak süreçler aynı zamanda iyileştirme kültürünü de değiştirecektir. Sonuçlar, süreçleri ve ayrıca okulun iyileştirme kültürünü etkileyecektir. Bunlar arasındaki karşılıklı ilişkiler, etkili okul gelişiminin açıkça belirlenmiş bir başlangıcı veya sonu olmayan, devam eden döngüsel bir süreç olduğunu göstermektedir (Reezigt, 2001). Güveni ve işbirlikli çalışma ilişkilerini destekleyen, öğretme ve öğrenmeye odaklı bir okul kültürün gelişmesini sağlamak okul gelişim, değişim süreçlerindeki önemli bir unsurdur (Hopkins vd., 2000). Geliştirmeye yönelik olumlu bir kültüre sahip okullar, değişimden kaçınan okullara göre iyileştirme çabalarını daha

kolay başlatacak ve sürdürecektir. Böyle bir kültürü oluşturan en önemli faktör, okulda eğitim konusunda ortak bir vizyon oluşturulmasıdır (Reezigt, 2001).

Okul içindeki ilişkilerde önemli rol oynayan değerlerin, inançların, tutumların bir başka ifade ile okul kültürünün oluşmasında öğretmenler ve öğrenciler okul geliştirme çalışmalarının merkezinde yer alır. Okulun yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler için bir öğrenme topluluğu olduğu bir okul geliştirme modelinin oluşturulması ve bu modelin paydaşlar tarafından benimsenmesi, kabul edilmesi okul geliştirme çalışmalarındaki bir diğer önemli etkidir. Öğretmenlerin öğrencilerle birlikte gelişim ve değişim sürecine katkıda bulundukları okullarda, gelişme potansiyeli daha yüksektir. Yöneticiler öğretmenlerin ve öğrencilerin okulun iyileştirilmesi konularında birlikte çalışırken kendilerini rahat hissettikleri, aktif katılım sağlayabilecekleri bir ortam oluşturmalıdır (Harris, 2002).

Okul geliştirme çalışmalarında okul kültürünün teşhis edilmesi, belirlenmesi önemli bir aşamadır ve bir sonraki aşama okul kültürünü daha iyi hale getirmek için çaba sarf etmektir. Okul geliştirmek için yöneticilere ve öğretmenlere düşen görev, okuldaki pozitif kültürün sürdürülmesini ve güçlenmesini sağlamak olacaktır. Güçlü bir okul kültürü için öğretmen işbirliği, sürdürülebilir gelişim ve örgütsel öğrenme çalışmaları, çalışanları motive eden bir çalışma ortamı, paydaşlar arasında saygı, güven, sağlıklı iletişim gibi unsurlar önemlidir. Reezigt (2001), okul geliştirme kültürünü oluşturan faktörleri şu şeklide açıklamıştır: Geliştirmeye yönelik okulun içinden, paydaşlardan gelecek baskı, okullar tarafından kullanılan özerklik, paydaşlar tarafından paylaşılan vizyon, öğrenen bir organizasyon/yansıtıcı bir uygulayıcı olma isteği, paydaşların okul geliştirme çalışmalarına bağlılığı ve motivasyonu ve liderlik.

2.6. Okul Geliştirme Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, okul geliştirmeye ilişkin araştırmalara yer verilmektedir. Bu doğrultuda yapılan taramada, ilk olarak yurt dışında yürütülen çalışmalar sunulmaktadır. Daha sonra ise yurt içinde yapılan belli başlı araştırmalar özetlenmektedir.

2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Adolfsson, (2024) İsveç'teki büyük ölçekli bir okul geliştirme programının nasıl uygulandığını ve okul iyileştirmelerinin koşullarını ve sonuçlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Okul iyileştirme, iyi düşünülmüş bir program tasarımı ve organizasyonunu ve

farklı okul iyileştirme çabalarını bir bütün olarak yöneten ve yürüten, açık bir amaç ile birlikte çalışmayı ve öğretimle bağlantıları güçlendirmeyi amaçlayan etkili uzun vadeli liderliği gerektirir. Ulusal geniş ölçekli program, okulların kalite güvence sistemlerinde ve liderlik uygulamalarında iyileşmeye katkıda bulunmuş gibi görünse de, okulların öğretim uygulamalarında genel ve sürdürülebilir değişikliklerin sürdürülmesinde sorunlar vardır.

Marianno, VanGronigen ve Meyers (2024) devlet tarafından etkilenen okul iyileştirme planının (SIP) okul liderlerinin eşitlikle ilgili sorunları belirlemesi ve ele alması için koşullar yaratma potansiyeline sahip olup olmadığını ve nasıl olduğunu belirleme amacıyla yaptıkları çalışma bulgularına göre okul liderlerinin okul iyileştirme planı, geliştirme ve uygulama sürecine dahil olurken kullandıkları yaygın bir kaynaktır ve okul iyileştirme planının tasarımı, okul liderlerinin ve diğer eğitimcilerin bu süreçte nelere dikkat edeceklerini şekillendirebilir. Ayrıca okul iyileştirme planı okul liderlerini harekete geçirmenin bir yoludur.

Nordholm ve Adolfsson (2024) İsveç'teki büyük ölçekli bir okul geliştirme programının devlet yönetişimini ve devlet kurumu düzeyindeki yetkililerin reform fikirlerini nasıl anlamlandırdığını ve işlevsel hale getirdiğini araştırmayı amaçladıkları çalışmada nitel yöntem kullanarak verileri elde etmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre farklı yönetim türlerinin (yani düzenleyici kurallar, mesleki normlar ve kültürel-bilişsel inançlar) büyük ölçekli okul gelişiminin yönetimine nasıl yön verdiğini göstermektedir. Ulusal okul kurumu düzeyinde eğitim profesyonellerine önemli miktarda eylem alanı bırakıldığında yetenekli liderliğe sahip olmanın önemi araştırmanın bir diğer bulgusudur. Bu çalışma aynı zamanda geleneksel düzenleyici boyutun yanı sıra okul iyileştirme programına (CBS) yönetim ve idarenin diğer boyutlarının da dahil edilmesinin önemini vurgulamıştır.

Oppi, Eisenschmidt ve Stingu (2023) okul geliştirme sürecinde öğretmenler ve müdürler arasında öğretmen liderliğinin anlaşılmasını ve gerçekleştirilmesini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada nitel yöntem kullanarak verileri elde etmişlerdir. Öğretmenlerin ve müdürlerin öğretmen liderliği hakkında oldukça sınırlı bir anlayışa sahip olduğu bu nedenle, öğretmen liderliği kavramının ilk öğretmen eğitimi sırasında çok daha sistematik bir şekilde tanıtılması ve okul geliştirme programının sürekli mesleki gelişimi için temel olması gerektiğini belirlemişlerdir. Ayrıca, müdürlerin öğretmenlerin inisiyatif almasını destekleyen bir okul ortamı yaratmada etkili bir rol oynadıkları için becerilerini geliştirmeleri gerektiği araştırmanın bir diğer sonucudur.

Sahlin ve Styf (2021) İsveç'teki bir lisede uluslararasılaşmanın okul geliştirme perspektifinden nasıl anlaşılabilirliğinin anlaşılmasına odaklanmışlardır. Okulun uluslararasılaşma konusundaki çalışmasının okulun iç kapasitelerini destekleyip destekleyemeyeceğini ve geliştirip geliştiremeyeceğini incelemeyi amaçladıkları çalışmada ayrıca müdürün liderliğinin uluslararasılaşma ile çalışma açısından ne anlama geldiğini de incelenmişlerdir. Nitel yöntem kullanılarak elde edilen bulgulara göre uluslararasılaşma çalışmasının okuldaki iç kapasiteleri geliştirmiştir. Okulun uluslararasılaşma yönündeki çalışması yalnızca harici bir işbirliği biçimi olarak hizmet etmekle kalmadı, aynı zamanda liderliğin güçlendirilmesi, personel gelişimi ve genel olarak dahili işbirliğinin dahili sürecine de katkıda bulundu. Müdürün liderliği ve liderliğin dağılımı da bu süreçte önemlidir. Okulun uluslararasılaşma çalışmalarında müdürün, zaman içinde farklı ülkelerdeki diğer okullarla işbirliğini başlatma ve sürdürme konusunda yönetici olarak resmi pozisyonu da önemlidir. Uluslararasılaşma yalnızca dışsal bir işbirliği biçimi olarak değil, aynı zamanda okulda liderlik, mesleki gelişim ve iç işbirliği için içsel bir kapasite olarak da hizmet eder.

Delcker ve Ifenthaler'in (2020) meslek yüksekokullarında görev yapan öğretmenlerin, Covid-19 salgını sırasında okul gelişiminde dijitalleşme süreciyle ilgili yaşadıkları zorluklara odaklandıkları çalışmasının amacı Covid-19'un okul gelişimi üzerindeki en yaygın etkilerini belirlemektir. Alman federal eyaleti Baden-Württemberg'de yer alan bazı okullardan 18 katılımcı ile yapılan nitel çalışmanın sonuçlarından bazıları şunlardır: Covid-19 salgınının Almanya'daki meslek okullarındaki öğrenciler, öğretmenler ve diğer paydaşlar için büyük bir zorluk olduğu belirtilmiştir. Okullar arasındaki finansman rekabeti ile sistem ve okullar arasındaki farklılık, okul gelişiminde dijitalleşmenin önündeki en büyük engellerden biridir. Okul liderliğinin ve organizasyonel gelişimin, Covid-19 salgını sırasında Almanya'daki meslek okullarında çevrimiçi öğretimin başlatılmasında büyük etkisi olduğunu gösteriyor. Okul liderliğinin net kurallar, görevler ve gereksinimler sunduğu okullarda öğretmenler, belirgin bir liderliğin olmadığı okullara kıyasla çevrimiçi öğretime daha hızlı geçiş yapabilmişlerdir. Covid-19 sürecindeki durum, birçok öğretmenin bilgisayar teknoloji eğitiminin yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Muckenthaler ve diğerleri (2020) çalışmalarında kümeleme analizi, diskriminant analizi ve varyans analizi yürüterek okul geliştirme sürecinde öğretmen iş birliğini araştırmayı hedeflemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen işbirliğine ilişkin faydaların başarılı okulların özellikleriyle ilişkili olduğu ve işbirliğinin okul geliştirme süreçleriyle ilgili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca işbirliği öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yanı sıra öğrencilere ve

onların ihtiyaçlarına da hizmet etmektedir. Okul geliştirme süreçleri işbirliği için destekleyici koşulların sağlanmasına odaklanmalıdır. Bu süreçte yöneticiler öğretmenleri işbirliği yapmaya zorlarsa bu, okul gelişimine katkı sağlamayabilir.

Mincu (2015)'e göre okulun gelişimi, paydaşların (öğretmen, öğrenci, çalışan, aile) moralinin yüksek olduğu ve değişim sürecine katılmaya yönelik olumlu teşviklerinin olduğu bir ortam yaratılmasına bağlıdır. Okul liderlerinin tüm bunlarda rolleri ve sorumlulukları vardır. Yöneticiler kaliteli öğretim ortamı oluşturarak, vizyon belirleyerek, olumlu okul kültürünün oluşmasını sağlayarak ve araştırma, öğrenme sürecinde çalışanları destekleyerek okulun gelişimine katkı sağlayabilirler. Düşük performanslı ve dezavantajlı okullar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayarak, onları okula özel ihtiyaçlara göre eğiterek gelişir.

Yang (2014) eylem araştırması yöntemi ile iki okulda okul geliştirme çalışmalarını incelemiştir. Araştırmada müdürlerin liderliğinin okulun gelişiminde anahtar rol oynadığı ortaya konulmuştur. Müdürün dönüşümsel liderlik becerileri, fikirlerin oluşturulmasında, ortak vizyon oluşturulmasında, güç paylaşımında, güven kazanmada ve başarıyı deneyimlemede etkilidir. Liderliğin yanı sıra çalışanlarda gelişim düşüncesinin olması, onlara gelişim olanağının sağlanması ve gelişimi sağlayacak kaynağın elde edilmesi gerekmektedir. Dinamik gelişim düşüncesi olmadan okulda başarının gerçekleştirilemeyeceğini belirten Yang okul başarısı için okulun ihtiyaç duyduğu insan gücü, mali ve maddi kaynakların sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Tulowitzki (2013), Fransa'da görev yapan okul müdürlerinin çalışma zamanlarını nasıl harcadıklarını ve okul geliştirme ile ilgili konularla ne zaman ve hangi koşullar altında ilgilendiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın verileri yapılandırılmış gözlem yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma bulgularından bazıları şunlardır: Araştırmaya katılan müdürlerin çoğu okulun iyileştirilmesine öncelik ver(e)mişlerdir. Bunun nedeni ise idari işlerin müdürlerin çalışma saatlerinin büyük kısmını oluşturmasıdır. Okul geliştirmeye ilgili çalışmalar konusunda müdürler ve öğretmenler arasında güçlü bir muhalefetin olduğu görülmüştür. Bir istisna dışında tüm müdürler, kendilerini önemli bir değişimi tetikleyemeyecek kadar az güce sahip olduklarını düşünmektedirler. Çalışmaya konu olan beş okuldan dördünde, okul iyileştirme faaliyetlerine harcanan zamanın düşük düzeyde olması araştırmanın bir diğer bulgusudur.

Hallinger ve Heck (2011) nicel desende tasarladıkları araştırmalarında okulların, okul gelişiminin çeşitli modellerine göre başarılı bir şekilde sınıflandırılabilceğini ve öğrenmedeki bu modellerinin, işbirliği, öğrenmeye yönelik liderlik ve okulun akademik kapasitesindeki değişikliklerin yanı sıra okul bağlamının özellikleriyle de bağlantılı olabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada liderlik ile okul gelişimi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Liderlik becerileri arttıkça okul gelişimi artmaktadır. Ayrıca akademik kapasite gelişiminin, okul geliştirme çalışmalarında paydaşların kolektif çabaları ile mümkün olduğu ortaya konulmuştur. Okulun ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik verilere dayalı bir planın oluşturulması gerekmektedir. Okuldaki öğrencilerin durumu, okulun büyüklüğü, çevresi, okulun şartları gibi etkenler geliştirme sürecinde etkilidir. Bu nedenle her okulun bağlamının tamamen benzersiz olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

King ve Bouchard (2011) okul gelişimi için okul paydaşlarının işbirliğinin önemli olduğunu ve öğretmenlerin bireysel ve kolektif kapasitelerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Akademik başarı için okulun kendi gelişim kapasitesi oluşturması gerektiğini göstermişlerdir. Okul geliştirme sürecinde okulda işe yaramaz yapıların ortadan kaldırılması gerektiğini, aynı zamanda uygulamada ve okul kültüründe de değişiklikler olması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Gelişim sürecinde, yapıcı geri bildirim ve eleştirel düşünme desteklenmeli, paydaşlar arasında olumlu ilişkiler de kurulmalıdır. Geliştirme çalışmalarında teknik yardım ve mesleki gelişim, okul kapasitesini geliştirmek için gereklidir. Araştırmacılar okul geliştirme çalışmalarında okulların öğretmen gelişimi ve kapasitelerini geliştirmek için açıkça farklı türde desteğe ihtiyaç duyduğunu ve bu ihtiyacın karşılanması için okul dışında yer alan uzmanlardan da yararlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Stoll (2009), okul geliştirme için okul yöneticilerinin yeterli olmadığını, okul gelişimi için liderlik kapasitesinin ve okul kapasitesinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Stoll, okul geliştirmede öğrenme ve öğretmeye odaklanma, iyileştirme çabalarına rehberlik etmek için verileri kullanma, mesleki öğrenme, mesleki gelişim, liderlik, paydaşların katılımı ve çevre desteği gibi birçok unsurun etkili olduğunu belirtmiştir. Her bir okulun aynı olmadığı, okulların birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduğu dolayısıyla okul geliştirme yaklaşımlarının farklılık gösterebileceği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul gelişimi için eğitim politikasını yapanlarla uygulayıcılar arasında iletişimin ve etkileşimin olması gerektiğini belirtmiştir.

Plowright (2007) nitel desende tasarladığı çalışmasında okul gelişiminde değerlendirmenin önemli olduğunu göstermiştir. Kendi kendini denetleyen okullar kendi ilerlemelerini değerlendirip iyileştirmeye yönelik kendi gelişimlerini belirleyebilirler. Okul gelişimi en iyi şekilde okul çalışanları ve dış paydaşların işbirliği ile sağlanabilir. Bu süreçte liderlik, personelin mesleki gelişimi, öğrenen organizasyon kültürünün varlığı okul gelişimi için gerekli ve önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin gerek bireysel gerekse grup halinde öğrenmelerini ve okulda öğrenmeyi destekleyen bir kültürün önemli olduğu belirtilmiştir. Başka bir deyişle okulda öğrenen organizasyon kültürünün oluşturulmasının önemine vurgu yapılmıştır. Okulu bilinçli olarak öğrenen bir organizasyon kültürü geliştirme yönünde hareket ettirmek için mesleki gelişim ve liderliğin gerekli olduğu araştırmada ortaya konan bir diğer bulgudur.

Reezigt ve Creemers (2005) iyileştirme sürecinin beş faktörünü/aşamasını, geliştirme ihtiyaçlarının değerlendirilmesi, geliştirme ihtiyaçlarının teşhisi ve ayrıntılı hedeflerin belirlenmesi, geliştirme faaliyetlerinin planlanması, uygulama, değerlendirme ve yansıtma olarak belirlemişlerdir. Okulların gelişim planlarını ve çalışmalarını kendi durumları içinde yorumlamaları ve kendi ihtiyaçlarına göre uyarlamaları gerekmektedir. Okul gelişim çerçevesinin gerek öğrenci başarısı gerekse okulun farklı alanlardaki gelişimi için önemli olduğu belirtilmiştir. Okullar kendi iyileştirme çalışmalarına özgürce karar verebilseler bile bunların geniş eğitim hedefleri ile uyumlu olması da gerekir.

Bernauer (2002) çalışmasında okul geliştirme stratejisinin beş temel unsurunu şöyle açıklamaktadır: Etkili liderlik, öğretmenlerin geliştirme çalışmalarının merkezinde yer almalarının sağlanması, gelişim çalışmalarının paydaşlarca belirlenmesi, personel gelişimi olarak eylem araştırması ve sürekli değerlendirmedir. Paydaşlar bu unsurları kullanarak okullarında devam eden okul gelişimini planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için kendi çerçevelerini geliştirebilirler. Okulun gelişiminde öğretmenlerin önemli rol oynadığını belirten Bernauer aile, finans ve sosyoekonomik durum gibi diğer birçok güçlü faktörün okulları etkilediğini belirtmiştir.

Potter ve diğerleri (2002) her okulun geliştirilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmalarında okul gelişimi için liderlik ekibinin oluşturulması, okul çalışanlarının okula bağlılığı, okulda işbirlikli öğrenme ortamı, maddi kaynak gibi unsurların önemine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca her okulun gelişebileceği ve okuldaki her bireyin gelişime katkısının olduğu belirtilmiştir. Okul gelişim programı okulları özellikle etkili yönetim ve liderlik ile

öğrenci başarısının arttırılması doğrultusunda okul paydaşları ile birlikte çalışmaya teşvik etmelidir.

Harris (2000) her bir okulun diğerlerinden farklı olduğunu dolayısıyla farklılaştırılmış gelişim stratejilerinin ve okul gelişim politikalarının oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca okul geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, planlama ve geri bildirim okul iyileştirme çalışmalarının önemli yönleridir. Okul iyileştirme çalışmaları, okullarda çalışma fırsatları gibi politika hedeflerinin belirlenmesi ve bunların değişim ve gelişimi için dar, mekanik stratejilerin ötesine taşınması gerekmektedir. Gelecekteki okul iyileştirme çalışmaları, değişikliklerin akademik, sosyal sonuçlar ve süreçler üzerindeki etkisini yakalamak için sistematik bir değerlendirmenin yapılmasını sağlamalıdır.

Yurt dışında yürütülen ve yukarıda kısaca özetlenen çalışmalar kapsamında okul geliştirmeye ilişkin şu sonuçlara ulaşılabilir: Okul geliştirmede liderlerin rolleri ve sorumlulukları önemlidir. Okul gelişim politikaları ve planları okulun gelişimi için önemlidir. Okul geliştirme çalışmalarına paydaşların geniş katılımı gereklidir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları okul geliştirmeye ciddi katkılar sağlar. Her okulun bağlamı, koşulları ve gelişim ihtiyaçları kendine özgüdür. Bu nedenle okulların farklılaştırılmış gelişim planları ve stratejileri olmalıdır. Okul geliştirme faaliyetleri süreç içerisinde değerlendirilmeli ve geribildirim sağlanmalıdır. Okul geliştirmenin önünü açan ve öğrenmeye teşvik eden bir okul kültürü de yaratılmalıdır.

2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Abdurrezzak ve Üstüner (2022) okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının kuramsal gelişim sürecinin sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesini amaçladıkları çalışmada doküman incelemesi yöntemini kullanmışlardır. Araştırma bulgularına göre okul geliştirmenin değişme, planlama, amaç ve zaman olmak üzere dört boyutu vardır. Okul müdürünün liderlik rolleri ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi okul gelişiminde önemlidir. Ayrıca okul geliştirme sürecinde aile ve toplum katılımının ve desteğinin alınmasının gerektiği belirtilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu okul geliştirmede sürdürülebilirliğin sağlanması gerektiğidir.

Bozkuş, Bozkurt, Temiz, Demirel, Yüce, Demirkan ve Amaç (2022) ilkökul müdürlerinin okul geliştirmeye yönelik görüşlerini ve okullarını geliştirmek için kullandıkları

stratejileri öğrenmeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma deseni ile yürütülen araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 20 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre müdürlerin okul gelişimi için yaptıkları çalışmaların başında teknolojik donanımı ve teknoloji kullanımını artırma, iletişimi geliştirme ve fiziksel yapıyı iyileştirme yer almaktadır. Müdürler okul gelişimi için fiziksel koşulları iyileştirme, eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlanma ve personel eksikliğini gidermeyi amaçlamışlar fakat bu doğrultuda istediklerini yapamamışlardır. Ayrıca müdürler öğretmenlerin niteliklerini geliştiremediklerini de belirtmişlerdir.

Kalman (2020) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulun iyileştirilmesi, bunu etkileyen bağlamsal faktörlere ilişkin algı ve deneyimlerini araştırmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmaya 4 okul müdürü, 10 müdür yardımcısı ve 10 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre okulda yapılan etkinlikler, öğretmen ve öğrenciyle ilgili konular, okul tesisleri ve altyapı, paydaşlar arasında etkili iletişim, sportif, sanatsal, kültürel ve sosyal faaliyetler gibi unsurlar okulun geliştirilmesini etkilemektedir. Okul gelişiminin en büyük göstergelerinden biri öğrenci başarısıdır. Eğitim sistemi, yönetici, öğretmenle ilgili sorunlar, aile katılımının eksikliği, olumsuz okul imajı, öğrenciyle ilgili sorunlar ve okul ortamı, olumsuz kültür ve iklim okul gelişiminin önündeki engellerden bazılarıdır.

Çalmaşur (2019) yüksek lisans tez çalışmasında, “öğrencilerin akademik başarısı”, “eğitim-öğretim (eğitim hakkı ve fırsat eşitliği)”, “okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar”, “okul örgütünün gelişme kapasitesi” ve “kaynak kullanımı” boyutlarında ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Erzurum’un Palandöken, Yakutiye ve Aziziye merkez ilçelerindeki yapılan araştırmada, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı yöntemlerden biri olan karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini 614 öğretmen ve 50 okul yöneticisi oluştururken nitel boyutunun çalışma grubunu 10 ortaokulda görev yapan 20 öğretmen ve 10 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler okulları çoğunlukla hesap verebilir bulmaktadır. “Okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar” ve “kaynak kullanımı” boyutlarında yöneticiler öğretmenlere göre okulları daha fazla hesap verebilir bulmaktadır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin, okulların hesap verebilirliğiyle ilgili en çok idareye ve velilere; en az devlete ve kendilerine açıklama yaptıkları anlaşılmaktadır.

Ateş ve Ünal (2019) İstanbul’da resmi bir ortaokulda okul geliştirme kapsamında uygulanan bir öğretmen mesleki gelişim projesinin süreç ve sonuçlarını projeye katılan öğretmen görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler projenin uygulandığı okulda görev yapan ve proje çalışmalarına katılan 10 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır: Projeye katılan öğretmenlerin bütün çalışmalardan memnun oldukları, projenin kendilerine ve öğrencilerine katkı sağladığını, projenin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını istedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenler sürekli bir öğrenme ortamı sunmuş olması ve mesleki gelişime katkı sağlamış olması nedeni ile projeye katılmayı istemişlerdir. Öğretmenler projeyi hem kendileri hem de okul için anlamlı bulmuşlardır.

Kurum (2019) doktora tez çalışmasında Ankara’da kamu ortaokulları için uygulamalı olarak “okul gelişimini destekleyen bir okul öz-değerlendirme” modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. Hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır. Uygulama okulunda paydaşların okul yönetimine katılımı, genellikle okulda alınan kararlara katılım şeklinde olmaktadır. Okulda öğretmenlerin sadece görüşleri alınmakta son kararı ise yönetim vermektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler okulda eğitim-öğretim süreci kapsamındaki sorumluluklarını yüksek düzeyde yerine getirmektedir. Okulda yöneticiler okul-aile-toplum iş birliğini, okul sağlığı ve güvenliğini yüksek düzeyde sağlamaktadır. Okulda yöneticiler öğretmenlerin mesleki gelişimi için gerekli çabayı göstermektedir. Bu konuda okul yöneticileri öğretmenlere eğitim ve etkinliklere katılım için izin vermektedir.

Yalaza ve Cinoğlu (2019) Kilis’te bir ilkokulda paydaş görüşlerinden faydalanılarak bir okul geliştirme planı oluşturmayı amaçlamışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma verileri 20 sınıf öğretmeni, 20 veli, 2 idareci ve 20 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okulun en önemli sorunlarının fiziksel yetersizlik (ısınma, kütüphane, toplantı salonunun olmaması vb.) ve materyal eksikliği (akıllı tahta, spor araçları vb.) olduğu anlaşılmıştır.

Polat ve diğerleri (2018) okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Nitel desende tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubunu Sivas ili merkez ilçesinde görev yapan 12 lise yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır: Yöneticilerin “mesleki gelişim ihtiyaç alanları” yönetim bilgisi,

kişisel gelişim, teknik yeterlik ve okul-çevre ilişkileri olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır. Mesleki gelişimlerini yayınlar, toplantılar, kaynak kişiler ve akademik çalışmalar yolu ile sağladıkları ve mesleki gelişimlerinin sürdürülebilirliğini sağlamak için de meslektaş dayanışmasından faydalandıkları anlaşılmıştır. Son olarak, mesleki gelişimin bir parçası olarak okul geliştirmeye liderlik etme davranışları yönetim, kişisel gelişim ve etkileme olmak üzere üç alt temada toplanmıştır.

Altun ve Bebek (2016) bir devlet üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının okul geliştirme ve etkili okul paradigmalarının temel bileşenleri hakkındaki görüşlerini araştırmışlardır. Nitel araştırma olarak tasarlanan araştırmada durum çalışması yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Trabzon ilinde bulunan özel bir üniversitede görev yapan ve araştırmaya gönüllük esasına göre dahil edilen 18 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının okul geliştirme ve etkili okul paradigmalarının temel bileşenleri hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretim elemanlarının değindikleri hususların eğitim kurumları tarafından dikkat edilmesi gereken hususlar olduğu da ortaya konulmuştur.

Arabacı ve Namlı (2016) okul geliştirme çalışmalarında yöneticilerin karşılaştıkları sorunları belirlemek üzere nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı tezsiz yüksek lisans programında 2013- 2014 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören 22 müdür ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır: Yöneticilerin fiziki kaynakların geliştirilmesinde en fazla yaşadığı sorun finansal yetersizlikler iken insan kaynaklarında en fazla yaşanan sorun personele verilen eğitimin yetersizliği ve iletişimin geliştirilememesidir. Liderliğin geliştirilmesinde en fazla yaşanan sorun yöneticilerin liderlik vasfını taşınamamasıdır. Son olarak, okul kültürünün geliştirilmesinde en fazla yaşanan sorun ise aidiyet duygusunun oluşmaması ve sık yer değiştirmeler olarak belirlenmiştir.

Şahin (2015) bir okul geliştirme modeli ve bu modelin uygulama birimi olarak ilköğretim okulları ve liselerde uygulanması zorunlu olan OGYE hakkında okul müdürlerinin görüşlerini belirlemeyi; okullarda OGYE'lerin nasıl oluşturulduklarını ve ne tür çalışmalar yaptıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma İzmir ili merkez ilçede görev yapan 16 lise müdürü, 37 ilköğretim okul müdürü olmak üzere toplam 53 kişi üzerinden gerçekleştirilmiş ve veriler yarı yapılandırılmış sorularla toplanmıştır. Araştırma

sonuçlarından bazıları şunlardır: İlköğretim okul müdürlerinin yarıya yakınının, lise müdürlerinin ise üçte birden daha fazlasının okullarda OGYE kurulmasını, olumlu bulduğunu göstermektedir. İlköğretim ve lise okul müdürlerinin yarıya yakını kurulmasını olumlu bulmakla birlikte, OGYE'nin amacına uygun çalışmadığını ve işlevsel olmadığını düşünmektedir. İlköğretim okul müdürlerinin çoğunluğuna, lise müdürlerinin ise büyük çoğunluğuna göre OGYE planlı bir okul geliştirme çalışması yürütmemektedir.

Şahin (2013) ilköğretim okul müdürlerinin okul geliştirmeye ilişkin görüşlerini ve okullarını geliştirmek için kullandıkları stratejileri araştırmıştır. Nitel desende tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Karabağlar ilçesinde görev yapan 37 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul geliştirmek için yapılması gerekenler arasında iş birliğinin ve iletişimin geliştirilmesi, öğretmen geliştirme, personel gereksinimini karşılama, fiziksel yapıyı iyileştirme ile eğitim teknolojisi sağlama ve kullanımı artırma yer almaktadır. Müdürlerin okulu geliştirmek için yaptıkları çalışmalarda ilk sırayı, okulda teknolojik donanımı ve teknolojinin kullanımını artırma almaktadır. Müdürlerin okullarını geliştirmek için yapmak isteyip de yapamadıklarının başında fiziksel koşulları iyileştirme; yapmak istediklerini yapamama nedenlerinin başında ise ödenek yokluğu ve maddi kaynak sıkıntısı bulunmaktadır.

Topçu (2013) doktora tez çalışmasında belirlenen okullarda, eğitimin temel paydaşları olan yönetici, öğretmen ve velilerin okul geliştirmeye ilişkin algılarını, bu okullarda velilerin okulu geliştirme adına yaptıkları çalışmaları ve okul geliştirmeye daha etkin veli katılımı sağlamak için neler yapılabileceğini araştırmıştır. Sivas ilinde yapılan araştırmada veriler hem nicel hem de nitel yöntemlerle yönetici, öğretmen ve velilerden toplanmış, görüşmeler yoluyla elde edilen veriler anket formu aracılığıyla toplanan verilerle birlikte değerlendirilmiştir. Ayrıca, elde edilen verilerin gözlemlerle desteklendiği araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır: Yönetici ve öğretmenlerin büyük bir bölümü okullarda yasal zorunluluk gereği yapılması gereken stratejik planlama ve OGYE çalışmalarından haberdar olduğu, velilerin ise OGYE konusunda herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Yöneticilere göre velilerin okulda yaptığı çalışmalar okullara göre değişmektedir. Yöneticilere göre okul geliştirme çalışmalarına veli katılımının önündeki en önemli engel velilerin bu konuda bilinçli olmaması, ekonomik koşullar, okulun fiziki durumu ve paydaşlar arası iletişim eksikliğidir. Velilere göre ise okul geliştirme çalışmalarına katılmalarının önündeki en önemli engeller zaman yetersizliği, işyerinden izin alma sorunu, ekonomik koşullar, öğretmenlerin ve okul

yönetiminin olumsuz tutumu, yönetici ve öğretmenlerin velileri yönlendirmedeki yetersizliği ve velilerin yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır.

Parlar (2012) doktora tez çalışmasında eğitim sisteminin en önemli ögesi olan okullarda okul geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar açısından önemini irdeleyerek 1980 sonrası okul geliştirme model ve yaklaşımlarını ortaya çıkartmayı hedeflemiştir. Bu çalışma, okul geliştirme modellerini ortaya çıkartmanın yanında, 21.yüzyıl eğitim gereksinimlerini, insan tipini, bilgi toplumunda ve postmodern toplumda okulun fonksiyonlarını yeniden tanımlamayı, ayrıca farklı okul geliştirme yaklaşımlarını ve bunların okul geliştirmeye katkılarını göstermeyi de amaçlamaktadır. Araştırma yöntemi olarak kuramsal analitik yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türk eğitim sistemindeki okulların, ulusal ve uluslararası sınav değerlendirme sonuçlarına dayanarak okul geliştirme kültürünün sürdürülebilir ve yerleşmiş olduğu söylenebilir. Okul geliştirmede post-modern okul geliştirme yaklaşımları kullanılmalıdır. Eğitim kurumlarının insan kaynaklarını çağın gereklerine cevap verebilecek özelliklerde yetiştirebilmeleri için sürekli gelişimi yakalamaları gerektiği anlaşılmıştır. Türk eğitim sisteminde yeniden yapılanma çalışmaları okul geliştirme çalışmalarını hızlandırmış ve ihtiyaç haline getirmiştir.

Özen (2011) doktora tez çalışması kapsamında ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre, kamu ve özel ilköğretim okullarında hesap verebilirliğe ilişkin belirlenen “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-öğretim: Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 819’u kamu, 778’i özel ilköğretim okullarında çalışan, 734 yönetici ve 863 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır: Yönetici ve öğretmenler eğitim-öğretimde eğitim hakkı ve fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulmamaktadırlar. Yöneticiler ve öğretmenler, Türkiye’de tüm ilköğretim çağındaki çocukların eğitimden “eşit kazanım” elde etmelerini sağlamayı hedeflemekte ancak, tüm çocukların bundan faydalanmasını sağlamakta sorun yaşamaktadırlar. Okulda okul örgütünün gelişme kapasitesine ilişkin yapılacaklar yöneticiler ve öğretmenlerce benimsendiği ölçüde uygulanabilir bulunmamaktadır. Okullarca hazırlanan stratejik planlar amacına ulaşmamakta, belirlenen hedefler, hedeflerin gerçekleşme durumu okul örgütüne izlenmemekte ve değerlendirilmemektedir.

Balkar (2010) ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okul gelişim planına ve okul gelişim planının etkililiğinin sağlanmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın katılımcılarını, Adana, Bursa ve Kilis illerinde görev yapan 36 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler, okul gelişim planında yer alması gereken başlıca konunun öğretim süreci olduğunu; okul gelişim planının başlıca işlevinin ise okulu geliştirme olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler, okul gelişim planının etkililiğinin sağlanması için öncelikle sorumlulukların yerine getirilmesi gerektiğini; okul gelişim planının kapsamı ve etkililiği arasında bir ilişki olduğunu düşünmektedirler. Okul gelişim planının kapsamında bulunması gereken konular arasında, öğrenci gelişimi en fazla dile getirilen konulardan biri olmuştur.

Beycioğlu ve Aslan (2010) okul geliştirme kavramının içinde doğduğu değişim ve yenileşme olgularını ele almayı amaçlamışlardır. Okullarda okulun önemli üyeleri olarak değişim konusunda sürekli öğrenen üyeler olması beklenen okul yöneticileri ve öğretmenler, diğer paydaşları değişim konusunda bilgilendirmeli, planlı değişimin olumlu ve okul etkililiğini artırıcı bir durum olacağına ikna etmeli ve okul üyelerini değişim doğrultusunda harekete geçirebilmelidir. Öğretmenler, değişen öğrenci evreninin ihtiyaçlarına, iş yerinde hızla değişen teknolojiye ve toplumun değişik kesimlerinden gelen istemlere cevap vermelidirler.

Yalçın (2010)'un yüksek lisans tez çalışmasının amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden yardım alarak yöneticilerinin okul gelişimi çalışmalarına olan katkısını incelemektir. Genel tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklemini Kastamonu ili merkezindeki 36 resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 337 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okul gelişimi çalışmalarına olan katkısı hakkındaki görüşleri incelendiğinde, 51 ve üzeri yaşlarda olan öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin branş öğretmenlerinin görüşlerinden daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Son olarak, önceden eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinin önceden eğitim almayan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu anlaşılmıştır.

Ceylan (2009) doktora tez çalışmasında okul geliştirme çalışmalarında yaşanan sorunları ve okul geliştirme sürecinde danışmanlık hizmetine yer verilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Olgubilim modelinde desenlenen araştırmasında nitel araştırma yöntemine dayalı odak grup görüşme ve yazılı görüşme

teknikinden yararlanmıştır. Araştırma 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçede 24 resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 24 okul müdürü ve 14 müdür yardımcısının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır: Okul yöneticilerinin, okul yönetimi hizmetlerinde sistemden kaynaklanan, mesleki donanım ve yeterlilik açısından, maddi kaynak gibi sorunlar yaşamaktadırlar ve bu sorunları deneyimleri ve diğer müdürler ile iletişim kurarak çözmektedirler. Okul yönetim danışmanlarının, yöneticilikten gelmesi ve okul yönetimi ile eşdeğer statüde olması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca, okul geliştirme danışmanlık hizmetinin okul yöneticilerine sistematiklik kazandırabileceğini ifade etmişlerdir.

Dağ (2009) yüksek lisans tez çalışması kapsamında okul geliştirmenin odaklandığı temel öğeleri göz önünde bulundurarak ve okul geliştirme ihtiyaçlarının saptanması ölçütlerini kullanarak İstanbul ili resmi ilköğretim okullarının okul gelişim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemle 109 öğretmenden toplanan verilerin analizinden elde edilen araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır: Öğretmenlerin algılarına göre, okulların etkili okul özellikleri bağlamında okul geliştirme ihtiyaçlarının çok farklı olmadığı söylenebilir. Lisans mezunu öğretmenler ön lisans mezunu öğretmenlere göre, okulların gelişim gereksinimi içinde olduklarını daha fazla düşünmektedirler. Öğretim biçimine göre öğretmen algılarında yüksek standartlar ve beklentiler, personel gelişimi ve etkili okul liderliği boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Gülcan (2009) yüksek lisans tez çalışması kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından resmi ilk ve ortaöğretim okullarında Planlı Okul Gelişim Modeli adı altında yürütülmesi beklenen okul geliştirme çalışmalarının ne düzeyde uygulandığına ve bu süreçte karşılaşılan problemlerin neler olduğuna dair öğretmen algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklemini Nevşehir'de görev yapan 305 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin, ilköğretim öğretmenlerine göre okullarında okul geliştirme çalışmalarının uygulanma düzeyinin daha yüksek olduğunu düşündükleri görülmüştür. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre, okullarında OGYE oluşturulurken öğretmenlerin kişisel özelliklerinin göz önünde bulundurulmadığı ve okul toplumunu oluşturacak tüm paydaşların temsil edilebileceği üyelerin seçilmediği anlaşılmıştır. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ise kişisel özelliklerinin göz önünde bulundurulduğuna ve tüm paydaşların temsil edilebileceği üyelerin seçildiğine katıldıklarını belirtmişlerdir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarını yürütmek için yeterince teşvik edilmediklerini, il ve ilçe milli

eğitim müdürlüklerince okullardaki yenileşme ve geliştirme çalışmaları için yeterli desteğin verilmediğini ve okul geliştirme çalışmaları için gerekli olan okul bütçesine bakanlık tarafından beklenen mali desteğin sağlanmadığını düşünmektedirler. İlköğretim okulu öğretmenleri, okul geliştirme çalışmaları esnasında aralarında doğru bir iletişimin var olduğuna ve bu çalışmaları yürütmeye istekli olduklarına yeteri kadar inanmamaktadırlar. Ortaöğretim okulu öğretmenleri ilköğretim okulu öğretmenlerinin tersine okul personelinin değişim ve yenileşme hareketlerine karşı olmadığını ve yapılan çalışmalara öğretmenlerin verdikleri önemin eşdeğerde olduğunu belirtmişlerdir.

Altındağ (2008) yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin planlı okul geliştirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'un Sarıyer ilçesindeki 7 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Bu okullarda görevli 164 öğretmen 1075 veli ve 754 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma öğretmen ve velilerin, okulun fiziksel kapasitesi ve okul güvenliğiyle ilgili maddelere olumsuz yanıt verdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerse psikolojik danışma hizmetleri ve karar alma süreci ile ilgili maddelere olumsuz yanıt vermişlerdir.

Çalık (2007) okul aile ilişkilerinin var olan durumu, sorunlar ve okul aile ilişkilerinin geliştirilmesi için önerilere yer verdiği çalışmasını literatür taraması şeklinde yapmıştır. Çalışmaya göre eğitim ve okul yönetimi giderek velilerle daha ilişkili düşünölmeye başlanmıştır. Okulda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerine ve okul yönetimine aile katılımının artması, toplumun desteğini ve memnuniyetini artırma imkânı sağlamaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre velilerin katılımı öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Şahin (2006) doktora tez çalışmasında bir okul geliştirme projesi olan müfredat laboratuvar okulu uygulamasının, okul geliştirme süreci açısından incelenerek ilköğretim düzeyinde, okul geliştirme sürecinin nasıl işlediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel yöntem kullanılan araştırmanın örnekleminde 8 okul müdürü, 8 müdür yardımcısı, 46 öğretmen, 13 öğrenci, 11 veli, 6 müfettiş, 4 formatör öğretmen yer almıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: Müfredat laboratuvar okulları fiziki ve donanım bakımından standartların çok gerisindedir. Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin müfredat laboratuvar okulu çalışmalarını yürütme konusunda çok isteksiz oldukları, yapılan çalışmaların içeriğinin olmadığı gözlenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin çoğunluğuna göre, okulların açık bir şekilde hedefler ortaya koyup o hedefe yönelik bir

çalışma içerisine girdiği net olarak görülmemektedir. OGYE’de alınan kararlar genellikle uygulanmamaktadır. Okulların, eğitim fakültesiyle düzenli bir işbirliği veya ortak çalışması bulunmamaktadır.

Tınkılıç (2006) yüksek lisans çalışmasında Stuttgart ve Ankara şehirlerindeki ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında yürütülen okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizini yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 300 öğretmen ve 25 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmanın ortaya koyduğu başlıca sonuçlar şunlardır: Ankara’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarının amaçları ve okul personelinin yeterliklerini artırmaya ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler. Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okulun fiziki durumu ve okul geliştirme çalışmalarını uygulayan okulun bütçesine ilişkin değerlendirmelerde, Ankara’daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

Yurtiçinde yürütülen ve alan yazın taraması kapsamında yukarıda incelenen çalışmaların ortaya koyduğu genel bulgular şu şekilde özetlenebilir. Genel olarak araştırmalarda nitel yöntemin kullanıldığı, nicel yöntemden de yararlanıldığı görülmektedir. Okul gelişimini etkileyen birçok unsur vardır. Okulun gelişim planının olması, yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri, gelişim çalışmalarının yönetici ve öğretmenler tarafından benimsenmesi bu unsurlardan bazılarıdır. Okul paydaşlarının geliştirme süreçlerine katılımı okulun başarısı için önemlidir. Türk eğitim sistemi içinde hayata geçirilen OGYE çalışmaları öğretmenler ve yöneticiler tarafından genel anlamda olumlu karşılanırsa da pek çok açıdan verimsiz bulunarak eleştirilmiştir. Okul geliştirme sürecinde karşılaşılan temel sorunların ise fiziki ve maddi kaynak yetersizlikleri olduğu anlaşılmaktadır.

2.7. İmaj

Sürekli değişen çevre koşulları, gelişen teknoloji ve bilim ile rekabetin yoğun olarak yaşandığı günümüzde, örgütler varlıklarını devam ettirebilmek, verimliliğini ve etkililiğini sağlayabilmek için kurumsal imajlarına önem vermelidir. Birer eğitim örgütü olarak okullar da öğrenciler ve veliler açısından çekici olmak ve tercih edilebilir duruma gelmek için “okul imajı” olarak da ifade edilen kurumsal imajlarına dikkat etmek durumundadırlar. Okulun akademik başarısının yüksek olması, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif faaliyetlerinin yeterli olması, iyi yönetilmesi, sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal çevreye tanıtımının iyi yapılması,

mevcut veli profilinin korunması, öğretmen niteliğinin, veli, öğrenci, öğretmen memnuniyet düzeyinin arttırılması gibi etmenler olumlu okul imajının oluşturulmasına ve sürdürülebilmesine katkı sağlar (Arslan, 2013; Çobanoğlu, 2011; Yıldırım, 2007). Olumlu imaja sahip okullara bireylerin ilgisi ve desteği artar, ayrıca yönetici ve öğretmenler bu okullarda görev yapmak isterler.

Literatürde imaj kelimesi farklı şekillerde tanımlanmıştır. İmaj kavramı Latince “imago” (resim) kökünden olup, epistemolojik açıdan insanın zihninde bir kişi, kurum, ürün, olay vb. hakkında geliştirdiği bilişsel ve psikolojik bir resmi ifade etmektedir (Dinçer, 1998). Dilimize Fransızcadan geçen imaj sözcüğünün Türkçe karşılığı “izlenim”dir ve bu kelime Türk Dil Kurumu tarafından “Bir durum veya olayın duyular yolu ile insan üzerinde bıraktığı etki, intiba” şeklinde tanımlanmaktadır. İmaj, kişi kurum ya da kuruluşlarla ilgili görüş ve düşüncelerin oluşturulma çabasıdır (Arslan, 2013). Türkkahraman ’ın (2004, s. 4) Linkemer ’den (1997) aktardığına göre imaj, “insanların gördüğü ve algıladığı bir insan, kurum veya bir organizasyon hakkında oluşturdukları izlenimdir”. Bir başka tanıma göre imaj, insanların bir kişi, kurum ile ilgili zamana bağlı olarak zihinlerinde gelişen düşüncelerdir. Türkkahraman ’ın (2004, s. 4) James Lull ’dan (2000) aktardığına göre imaj, “bir nesne, olay ya da görüşün sembolik ve görsel temsilidir.” İmaj bir kişiye, nesneye, örgüte ait his, fikir ve inançların toplamı sonucunda zihinde oluşan resim olarak kabul edilir (Akman, 2019, s. 31). Zihinde oluşan algılama ve tanımlama biçimi olan imaj, algıların ve izlenimlerin zihinsel süreçte anlamlandırılmasıdır (Özüpek ve Ergen, 2018). Ateşoğlu ve Türker’in (2014) Kim ve Richardson’dan (2003) aktardığına göre imaj, insanların nesneler hakkındaki inançlarını, düşüncelerini, algılarını ve davranışlarını ifade eder. İmaj, bireylerin zihinlerinde kişiler ya da kurumlar hakkındaki algıları, düşünceleri, anlayış ve değerlerdir (Özüpek ve Ergen, 2018). Geçikli ’nin (2012) Kotler ve Clarke ’den (1987) aktardığına göre imaj, kişinin nesne ile ilgili izlenim ve düşüncelerinden oluşan inançlar topluluğudur. İmaj ile ilgili tanımlar incelendiğinde bir kurum, kişi hakkında insanların zihinlerinde oluşan görüş, düşünce, anlayış, zihinsel tanımlama olduğu anlaşılmaktadır.

Yaşantımızın birçok alanında gerek farkında olarak gerekse olmadan kullanılan, bireyleri, kurumları ve nesneleri olumlu ya da olumsuz olarak anlatan bir olgu, anlamlar bütünü olan imaj, toplumun sosyal, kültürel, demografik vb. birçok unsurlarından etkilenir (Aksoy ve Bayramoğlu, 2008). Kişiler, kurumlar, nesneler hakkında oluşan görüş, düşüncelerin toplamı olan (Tuzla, 2018) imaj kişilerin kurum, nesne ile karşılaşmaları sonucunda oluşur ve algılar, izlenimler aracılığıyla gelişir. İmaj bireyleri kasıtlı ya da kasıtsız

olarak etkilemekte, insanlarda tutum ve davranışların oluşmasını sağlamakta, insanların tutum ve davranışlarını belirleyip yönlendirmektedir. İnsanlar farklı sosyo-kültürel, fiziksel, zihinsel yaşantılara, kişilik özelliklerine, inanç, tutum ve öznelliğe sahip olduğu için kişi, kurum, nesneler hakkında farklı imaj algıları ortaya çıkabilir. Bazı insanlar tarafından olumlu imaja sahip birey, kurum, nesne başkaları tarafından olumsuz imaja sahip olabilir. Bu düşünce ve algılardaki farklılık imajın öznel bir algı ve bilgi olduğunu gösterir (Akman, 2019).

İmaj, bir kişi veya kurumun, diğer kişi veya kurumların üzerinde bırakmış olduğu düşünce, duygu ve izlenimlerdir. Olumlu ya da olumsuz olabilir. Ayrıca, kişi, kurum, nesneler hakkında bilinçli oluşabileceği gibi, kendiliğinden, bilinçsizce de oluşabilir. İmaj ile oluşan yargılar nesnel ya da öznel bilgilere dayanabilir. İmaj, çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgiler ile süreç sonucunda oluşur ve zamanla değişebilir (Bolat, 2006). İmaj kişilere, nesneler ya da kişiler hakkında düşünme, onları algılama, nesnelere veya kişilere yönelik tutum ve davranışları şekillendirerek bireyin çevresini algılamasına yardımcı olur (Ateşoğlu ve Türker, 2014). Kişisel imaj, marka imajı, ürün imajı, ayna imajı, mevcut imaj, ülke imajı, olumlu imaj, olumsuz imaj ve kurumsal imaj gibi imajın farklı türleri vardır (Aksoy ve Bayramoğlu, 2008; Geçikli, 2012; Özüpek ve Ergen, 2018).

2.7.1. Kurum İmajı

Bir kurum hakkında insanların ne düşündüğü ve ne konuştuğu anlamına gelen imaj, kurumla ilgilenen topluluğun kurum hakkında sahip olduğu zihinsel resimdir (Geçikli, 2012; Peltekoğlu, 2007). Bir kurum veya kuruluşun paydaşlar tarafından kamuoyunda nasıl algılandığıyla ilgili bir kavram olan (Erdoğan vd., 2006; Tengilimoğlu ve Öztürk, 2004) kurumsal imaj, kurum ile ilgili paydaşların düşüncelerinde var olan inançlar ve duygular olarak tanımlanmaktadır (Hatch ve Schultz, 1997'den aktaran Dalbudak ve Özgenel, 2022).

Kurumsal imaj insanların farklı kaynaklardan edindiği bilgiler aracılığıyla kurumu nasıl bildiği ve gördüğü ile ilgili algılarıdır (Akman, 2019). Kurumsal imaj, insanların kurumla ilgili edinmiş olduğu bilgi, tecrübe, duyular sonucunda oluşur. Kurumsal imajın oluşmasında kurumun ürünleri, başarıları, çevreye ve paydaşlara sunmuş olduğu hizmetler, çevreyle olan ilişkileri kurum içinde yöneten ve yönetilen arasındaki ilişkiler gibi pek çok unsur etkilidir (Bolat, 2006).

Kurum imajı, insanların bir kurumdan ürün ya da hizmet alıp almamalarına karar verirken zihinlerinde, düşüncelerinde yapmış oldukları değerlendirmedir (Geçikli, 2012).

Kurumların devamlılığı, hizmetin ya da markanın sürdürülebilirliği için kurumlar, hedef kitlesinde olumlu bir kurumsal imaj oluşturmalıdır (Tatar, 2007). Yönetim, ürün ve hizmet, yaratıcılık ve gelişim, güvenilirlik ve liderlik, insan kaynakları ve sürekliliği etik değerler gibi unsurlar kurumların olumlu imaj oluşturmaları için gerekli özelliklerdir (Geçikli, 2012). Ayrıca kurumun paydaşlarıyla modern ve farklı iletişim modelleri geliştirebilen ve uygulayabilen kurumlar olumlu bir kurumsal imaj algısı oluşturabilmektedir (Bozkurt ve Büyükyılmaz, 2022). Kurumsal imaj, algılanan kalite ve hizmet alanların memnuniyeti ve bağlılığı ile pozitif yönde ilişkilidir. Kurumun hedef kitlesinin kalite algısı, memnuniyeti, kararları, güveni ve bağlılığı konularında kurumsal imajın etlisi vardır (Bozkurt ve Büyükyılmaz, 2022; Andreassen ve Lindestad, 1998).

Kurumun çevre tarafından algılanış biçimi, insanların kurumla ilgili duyguları, düşünceleri, algıları kurumsal imaj açısından önemlidir. Kurumsal imaj bir örgütün kimliğini belirgin şekilde yansıtır kapasitesine sahiptir. Gerek kurum içinden gerekse kurum dışından pek çok bileşenin oluşturduğu kurumsal imaj en sade biçimde örgütün bulunduğu çevrede nasıl algılandığını betimler (Uzoğlu, 2001). Kurumlar insanların yaşadıkları deneyim, onların sahip oldukları duygu ve düşüncelere bağlı olarak olumlu ya da olumsuz imajlara sahiptir. Kurumların varlıklarını devam ettirebilmeleri, verimlilik, etkililik ve güvenilirliklerini sürdürebilmeleri kurumların olumlu bir imaja sahip olmaları ile ilgilidir. Kurumun olumlu bir imaja sahip olması iç ve dış paydaşların, diğer kurumların kuruma olan bağlılığı, desteği, güveni ve ilgisini artırır, kurumun saygınlığının artmasına, kurumun tanınmışlığına katkı sağlar (Bahçeci, 2009; Bozkurt ve Büyükyılmaz, 2022; Çobanoğlu, 2011; Andreassen ve Lindestad, 1998). Gerek kamu gerekse özel eğitim kurumlarının olumlu bir imaja sahip olması başarılı öğrenci ve ailelerinin okulu tercih etmelerinde önemli bir unsurdur. Olumlu imaja sahip olan kurumlara kişilerin bağlılıkları, kurumla ilgili memnuniyetleri artar ve devam eder (Geçikli, 2012).

Kurumların insanlar tarafından algılanan ve insanlar tarafından algılanması istenilen imajı vardır. İnsanların kurum hakkında sahip oldukları imaj, algılanan imajı ifade ederken insanlar tarafından algılanılması istenilen imaj ise kurum çalışanlarının kurum ile ilgili olmasını istedikleri imajdır (Geçikli, 2012). Kurum çalışanlarının insanların düşüncelerinde, algılarında nasıl bir imaj oluşturmak istediğinin farkında olması kurum imajının oluşturulmasında önemlidir (Canöz, 2015). Kurumun diğer kurumlardan üstün veya farklı yönlerinin olduğunun bilinmesi kuruma önemli yararlar sağlamaktadır (Taşkın ve Sönmez, 2005).

Kurumsal imaj, kurumun ortaya koyduğu performanstan, sunulan hizmetlerden, sunulan hizmetlerin iç ve dış paydaşlar tarafından algılanmasından ve onlar üzerinde bıraktığı etkiden etkilenir (Duman, 2012). Kurumun itibarını yükseltmek, paydaşlar ve kurumun çalışanları arasındaki güveni arttırmak ve sürdürmek, kurumun tanınırlık düzeyini artırmak için kurum imajı önem arz etmektedir.

Özüpek'in (2004, s. 151) Gee'den (1995) aktardığına göre olumlu ve güçlü bir imajın oluşturulması için alt yapı kurmak ve dış, iç, somut ve soyut imaj oluşturmak gerekir. Kurumla ilgili oluşan güçlü bir imaj kuruma bazı faydalar sağlayabilir. İç ve dış paydaşların almış olduğu hizmetlerde memnuniyet ve bağlılığın artmasını sağlar. Kurumdan hizmet alanların tercihlerini olumlu yönde etkiler. Kuruma olan güveni artırır. Kurumun iç paydaşlarının motivasyon ve morallerini artırır. Kurumun uzun süre varlığını devam ettirmesine olanak sağlar. Diğer kurumlarla ilgili rekabette avantaj sağlar. Kurumun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırır (Bolat, 2006; Geçikli, 2012; Andreassen ve Lindestad, 1998).

2.7.1.1. Kurum İmajının Unsurları

İnsanların kurum ile ilgili olumlu ya da olumsuz düşünceleri, imajları kurumun var olan ve gelecekteki durumunu etkiler. Kurumun varlığını sürdürebilmesi, marka olabilmesi ve insanlarda olumlu bir etki bırakması için olumlu kurumsal imaj oluşturmalıdır (Geçikli, 2012). Kurumsal görünüm, kurumsal iletişim ve kurumsal davranış kurum imajının temel unsurlarıdır. Kurumun kendini görsel olarak ifade etmesi ve bu görsel ifade sayesinde diğer kurumlardan farklı bir kimlik oluşturmaya çalışması kurumsal görünüm ile ilgilidir. Kurumun logosu, renkleri, sembolü, sloganı gibi unsurlar görünümü etkilemektedir (Canöz, 2015; Geçikli, 2012). Kurumsal iletişim kurumun kamuoyuna, hedef kitleye kurumun gücünü, başarılarını duyurduğu ve imaj oluşturmada iletişim çabalarını ifade eder (Canöz, 2015; Geçikli, 2012). Kurumun olumlu imaja sahip olabilmesi için hitap ettiği insanlara doğru ve planlı bir şekilde olumlu mesajların iletebilmesi gerekir (Canöz, 2015). Kurumsal davranış kapsamında kurum çalışanlarının tepki, karar ve davranışlarını içeren kurumsal imaj, çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını önemser. Ayrıca çalışanların amaçlarına ulaşmaları ve gelişmeleri için uygun bir ortamın oluşturulmasına çalışır (Okay, 2000 ve Oktay, 1999'dan aktaran Özüpek, 2004).

Kurumun imajını etkileyen somut ve soyut unsurlar vardır. Kurumsal isim, logo, çalışanlar, ürün, mal, ekonomik performans somut unsurlar; kurumun politikaları, vizyonu, misyonu, kültür ve iklimi, liderlik, paydaşlar arasındaki ilişkiler soyut unsurlardır. Satış

sonrası hizmet, reklam, fiziksel görünüm, sosyal sorumluluklar, kalite ve insan ilişkileri de kurum imajını etkileyen somut unsurlardandır (Bulduklu, 2015).

2.7.2. İmaj Yönetimi

Kurumların iyi bir imaja sahip olmasının tesadüf olduğu düşünülemez. Toplum içinde onaylanan olumlu bir imaj yaratmak ve bunun devamlılığını sağlamak için kurumsal imajın iyi yönetilmesi gerekir (Bahçeci, 2009; Baykasoğlu vd., 2004). Kurumsal imaj yönetimi, kurumların ve paydaşların, kurumun imajını birlikte oluşturmak için birbirleriyle iletişim kurduğu etkileşimli bir süreçtir (Massey, 2016). İmaj yönetimi kurumun iç ve dış paydaşlarının kurumla ilgili düşünce, bilgi ve duygusal tepkilerinin kontrol edilmesi ve yönlendirilmesi etkinliklerini kapsamaktadır (Polat, 2009).

İmaj yönetimi, iç ve dış paydaşlar ile çevrede istendik bir etki ve görüntü yaratmak, bu etki ve görüntüyü koruma, sürdürmeye dayalı bir süreçtir (Duman, 2012). İmaj yönetimi, örgüt imajını olumlu yönde oluşturma ve sürdürmeyi gerektirmektedir. Olumlu bir imaj yönetimi paydaşlar ve çevre üzerinde olumlu bir etki yaratır, kurumun hizmet niteliğini etkileyerek kurumun başarısına ve gelişmesine, kurum çalışanlarının işlerine motive olmasına ve kurumla özdeşleşmelerine olumlu katkı sağlar (Ayar, 2010; Duman, 2012).

İmaj yönetimi, bireyin, kurumun diğer birey ya da kurumlarla iletişimi veya etkileşimi sonucunda kendini tanıması ile başlar (Bulduklu, 2015). İmaj yönetimi kişilerin ya da kurumların, diğerleri arasından tercih edilmesi için kişi ve(ya) kurumların üstün veya farklı yönlerinin belirlenmesi demektir (Tuzla, 2018). Kişiler ve kurumlar amaçladıkları olumlu imaja ulaşmak için paydaşlarının duygu, düşünce ve davranışlarını imaj yönetimi ile etkilemek, yönlendirmektedirler (Tan, 2019). Paydaşlar ve çevre üzerinde olumlu bir imaja sahip olma kurumsal imaj yönetimi faaliyetlerinin temelini oluşturmakta ve bu sayede kurum diğer kurumlara karşı avantaj sağlamaktadır (Ayar, 2009). Bireylerin ve örgütlerin görüşlerinin, davranışlarının ve söylemlerinin algılanışını düzenleyen imaj yönetimi önemlidir. İmaj yönetiminin asıl amacı insanların bireyler ve örgütler ile ilgili ilk izlenimlerini etkilemek ve onları olumlu hale getirmektir (Özer, 2013).

Kurumlar, saygınlığını, güvenilirliğini oluşturmak ve bunun sürekliliğini sağlamak amacıyla hedef kitlenin kimler olduğunu ve onlar tarafından nasıl algılandıklarını, rakiplerine göre güçlü ve zayıf yönlerini ve paydaşlarıyla etkileşimde kullanacağı yöntemleri

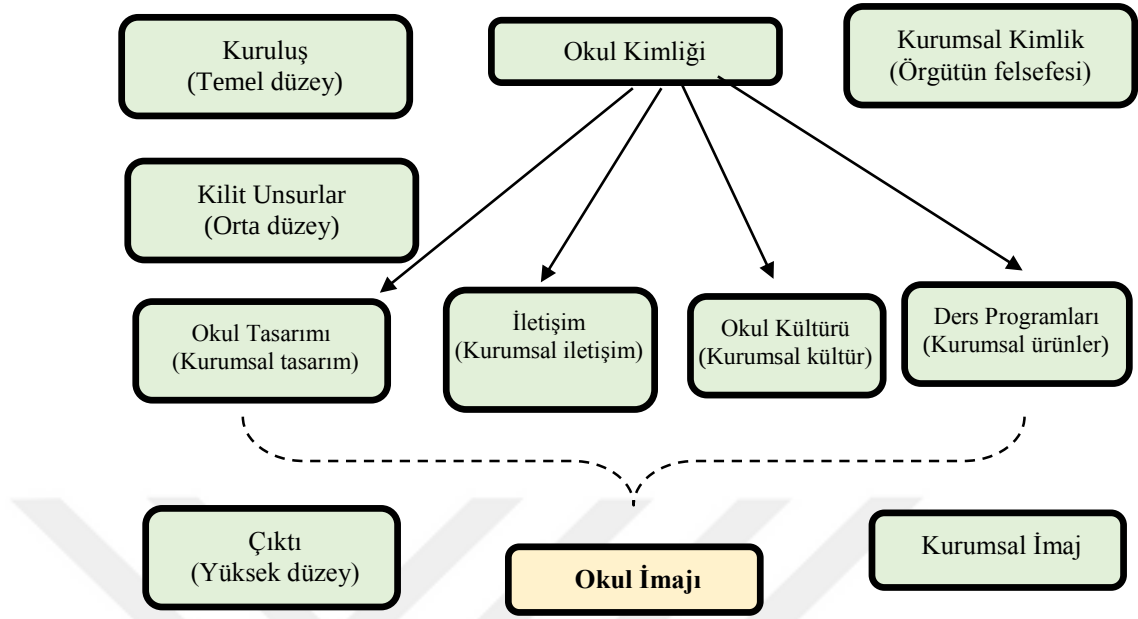
belirlemelidir. Kurumlarda bunun yapılabilmesi yöneticilerin imaj yönetimi ile ilgili sahip olduğu bilgi, becerilere bağlıdır (Karaköse, 2007; Özer ve Güler, 2014).

Örgütsel imaj yönetiminin ilk aşaması örgütlerin paydaşları, ortakları ile kendisine bir imaj oluşturmaktır. İkinci aşamada örgüt oluşturulan olumlu imajı koruyabilmelidir. İmajı korumak süreklilik isteyen bir durumdur ve imajın korunması için paydaşlar iletişimde olmalıdır. Restorasyon bir diğer ifade ile koruma ve onarma örgütsel imaj yönetiminin son aşamasıdır. Örgütlerin tecrübe kazandığı bu aşamada önceki süreçlerde yapılan hatalar düzeltilmeye ve hata yapılmamaya çalışılır (Massey, 2016; Özer, 2013; Polat, 2009).

Kurumların ve bireylerin oluşturduğu imajın korunması yeterli olmayabilir. Aynı zamanda bireylerin ve kurumların sürekli değişen hayat şartlarına, kültüre uyum sağlaması ve var olan imajlarını güncellemeleri imaj yönetiminin gerekliliklerindendir (Karabulut, 2018). Kurumsal imaj yönetiminin örgütsel adanmışlık, örgütsel vatandaşlık, motivasyon sağlama, kurum itibarını artırma, kurumun çekici hale gelmesi, paydaşlar ve çevre tarafından daha çok tercih edilmesi gibi faydaları vardır. İyi bir imaj yönetimine sahip olamayan kurumların etkililiğini ve varlığını sürdürebilmesi mümkün olmayacaktır.

2.7.3. Okul İmajı

Kurumsal imaj eğitim örgütleri tarafında da önemsenmekte ve bu bağlamda “okul imajı” olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle özel eğitim kurumları başta olmak üzere birçok okul daha fazla öğrenciyi ve ailelerini öğrencilerin okula kayıt olmaları için olumlu bir imaj geliştirmeleri gerektiğinin farkına varmıştır. Kurşun (2011, s. 68) tarafından “okulun hedef kitesinde bulunan öğretmen, öğrenci, veli, diğer okullar ve diğer insanların gözünde oluşan imajı” şeklinde tanımlanan okul imajı, okulun tüm paydaşlarının etkili bir iletişim kurmasında ve doğal olarak okulun başarısı ve gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Çobanoğlu, 2011). Okul imajı, okul faaliyetlerinin ve çalışma programının halk tarafından nasıl algılandığını temsil eder veya açıklar. Kamuoyunun zihninde okul ve programı hakkındaki duygu ve inançlardır. Başka bir anlatımla öğrenci ve ailelerin okul ve kalitesi hakkındaki bakış açısını yansıtan okul imajı okul paydaşlarının zihninde var olan okul ve eğitim programı hakkındaki genel izlenimleri, duygu ve inançlardır (Eger vd., 2018). Okul imajı okulların aileler ve öğrenciler tarafından tercih edilme noktasında onların kararını etkileyen önemli bir unsurdur (Nartgün ve Kaya, 2016). Okulların paydaşlar tarafından başarılı, iyi olarak algılanması, paydaşların güvenini kazanması ve tercih edilmesi için olumlu imaja sahip olmaları gerekir. Okul imajı kavramsal olarak aşağıdaki şekilde özetlenmektedir:



Şekil 5 Okul imajı kavramı (Nemec, 1996'dan aktaran Eger vd., 2018).

Şekil 5'te görüldüğü gibi okul imajını oluşturan kurumsal kimlik, okul kültürü, iletişim, okul tasarımı gibi birçok unsur vardır. Bir okulun kurumsal kimliği, bir kuruluşun kendisini ailelere, diğer okullara, öğrencilere, öğretmenlere ve okulun diğer paydaşlarına tanıtmaya şeklidir. Kurumsal tasarım kurumsal imajın başka bir önemli unsurudur. Okulun logosu, kağıtları, ilan veya broşürleri, web sitesi, okul kıyafetleri, kurallarının yanı sıra sınıfların, okul binalarının, oyun alanlarının temizliği okul tasarımı ile ilgilidir. Kurumsal iletişimin temel görevi kimlik oluşturmak ve okulun imajını iletmektir. İletişim aynı zamanda tasarım ve okul kültüründe de kendini gösterir (Eger vd., 2018).

İmaj geliştirme programını yürütmek üzere birkaç adımın takip edilmesi gerekir. Kurumun hedef kitlesi tarafından istenilen, tercih edilen özelliklerin belirlenmesi bunların ilk aşamasını oluşturur. Okulun geliştirmek istediği imaj türüne karar verilmesi ve bu amaç doğrultusunda yapılacak çalışmaların belirlenmesi bir sonraki aşamadır. Daha sonra istenilen, tercih edilen bu özellikleri okul paydaşlarının nasıl algılaması gerektiğini belirlemek gerekir. Hangi özelliklerin okula özgü olduğunun belirlenmesi imaj geliştirme programının bir diğer aşamasıdır. Okulun hedef kitlesindeki öğrenci ve ailelerin okul hakkındaki izlenimlerinin de bilinmesi okul imajının gelişimine katkı sağlayabilir. Ayrıca stratejik planlama yapmak, okul paydaşları arasındaki ve okulun bulunduğu çevre ile olan olumlu iletişim, okulun web sitesi, dergisi, reklamı olumlu imajın oluşturulmasına katkı sağlar (Usoh vd., 2019).

Okulun imajını yöneticiler, okul kültürü ve iklimi, paydaşlarla olan iletişim, okul güvenliği, öğretmen ve öğrenci kalitesi, fiziki mekanlar (Bahçeci, 2009; Kılıçaslan, 2011), okul çevresi, okul atmosferi ve okulun başarısı (Kurşun, 2011), okulun tarihi, mezun öğrenciler ve okulun meslek edindirme niteliği, okulun popülerliği (Brower, 2006) belirler. Ayrıca okulun tasarımı, bahçesi, sanat ve spor alanları, okulun araç-gereçleri okul imajını belirleyen ve etkileyen diğer unsurlardır. Arslan'ın (2013, s. 27) Jiang ve Xu'dan (2005) aktardığına göre okul imajının oluşumunda etkili olan altı unsur şunlardır:

- Öğretmen kalitesi: Öğretmenin eğitim seviyesi, tecrübesi, öğretim stratejileri, yöntemleri, tutumları.
- Öğrenci kalitesi: Öğrencilerin kişilik davranışları ve çalışma tutumları.
- Fiziksel özellikler: Okulun fiziksel yapısı, sahip olduğu araç gereçler ve donanımlar.
- Okulun atmosferi: Okulun ahlaki yapısı, moral düzeyi ile ilgilidir.
- Okulun çevresi: Okulun sosyal çevresi, okulun fiziksel düzenlemeleri.
- Okulun başarıları: Yönetimin etkililiği, okulun akademik başarıları, öğrencilerin üst düzey ve mezun olduktan sonra işe yerleşme düzeyleri gibi unsurları içermektedir.

Eğitimin kalitesi, öğretmenler, binanın görüntüsü, okulun çevre ile ilişkileri, öğrenci veli memnuniyeti, olumlu okul iklimi ve kültürü, okulun sahip olduğu bütçe, teknoloji, müzik sınıfı, kütüphane, laboratuvar gibi mekanları, öğrenci sayısı, sportif, kültürel, sanatsal faaliyetlere önem verilmesi, okulun bulunduğu çevrenin sosyo kültürel, ekonomik şartları, yöneticilerin iç ve dış paydaşlarla olan iletişimi, okulun temizliği, yabancı dil öğretimi, sosyal etkinlikler, sosyal sorumluluk projeleri, güvenli bir yer olması, mezunların başarıları, ulusal ya da uluslararası akademik, sanat ve spor etkinliklerinde yer alması, okulda sosyal etkinliklerin yapılması okul imajının oluşumunda ve gelişiminde etkilidir (Akman, 2019; Arslan, 2013; Bahçeci, 2009; Çetin, 2016; Çobanoğlu, 2011; Duman, 2012; Eger vd., 2018; Gençay, 2014; Nartgün ve Kaya, 2016; Özkan, 2015; Usoh vd., 2019; Zengin, 2019). Velilerin okula yönelik olumlu imaj algısına sahip olmaları onların okula dair duygu, düşünce ve yorumlarını etkiler. Bunun sonucunda olumlu imaj algısına sahip okullar öğrenci ve velileri tarafından daha çok tercih edilir duruma gelir (Duman, 2012; Özkan, 2015; Polat, 2009). Bu nedenle, veliler de çocukları için yaptıkları okul tercihlerinde ilgili kurumun imajını dikkate almakta ve çocuklarını “kaliteli okul” olarak algılanan eğitim kurumlarına kaydettirmek için çabalamaktadırlar.

Okulun imajı okul çalışanlarının davranışlarını, performanslarını ayrıca öğrenci başarısı ve davranışı etkilemesi bakımından son derece önemlidir (Dalbudak ve Özgenel, 2022). Okul imaj ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin okullarının imajına ilişkin algıları arttıkça öğrencilerin okul başarıları da artmaktadır (Demiröz ve Kavak, 2019).

Olumlu bir okul imajının oluşturulmasında tüm paydaşların katkısı olsa da yöneticilerin bu süreçte kilit roller üstlendiği yadsınamaz bir gerçektir. Okul imajının oluşturulmasında en önemli rol okul yöneticisine aittir (Akman, 2019; Bakioğlu ve Bahçeci, 2010; Gençay, 2014; Zengin, 2019). Okul yöneticileri ailelerin ve yerel toplumun okul düzeyindeki karar alma süreçlerine ve faaliyetlerine katılımını teşvik eden bir liderlik sergilemelidirler (Usoh vd., 2019). Okul imajının oluşturulmasında ve sürdürülmesinde en önemli rol okul yöneticisine ait olsa da okul yöneticisi olumlu imajın oluşturulmasında öğretmenlerin sorumluluk almalarını sağlamalıdır (Bahçeci, 2009). Yöneticiler bu doğrultuda öğretmenlere örnek olmalı, onları motive etmeli, onlara liderlik yapabilmelidir. Okulun olumlu imaja sahip olması, popüler olması, veli, öğrenci ve çevre tarafından tanınıp tercih edilmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü vardır (Arslan, 2013). Okul yöneticileri ve öğretmenler toplumun farklı alanlarındaki gelişimleri ve değişimleri fark edebilmeli, gelişmelere uygun olumlu okul imajını oluşturmak için çaba sarf etmelidirler.

Okul imajını korumak ve sürdürmek için okulların mevcut imajının ne olduğunu ve bunun hem iç hem de dış paydaşlar tarafından nasıl algılandığını bilmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda okullar imajlarını öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer dış paydaşların bakış açılarından değerlendirmelidir (Eger vd., 2018). Öğrenciler ve velilere okulun, öğretmenlerin vermiş olduğu hizmetlerle ilgili yöneticiler tarafından anketler uygulanmalı ve(ya) görüşmeler yapılmalıdır. Elde edilen verilere göre okulun imajı gözden geçirilmeli ve gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır (Nartgün ve Kaya, 2016).

Olumlu imaja sahip olan okulların belli başlı özellikleri vardır. Bu okulların akademik ve diğer alanlardaki başarısı veli, öğrenci ve çevre tarafından tanınır, bu da okulların tercih edilmesini sağlar. Bütçeleri yeterli olup teknolojik donanıma, müzik sınıfı, kütüphane, yabancı dil sınıfı, laboratuvar gibi mekanlara sahiptirler. Bu okullarda sportif, kültürel, sanatsal faaliyetlere önem verilir. Çevrenin sosyo kültürel, ekonomik şartları iyidir. Personelin birbirleri ve dış paydaşlarla olan iletişimi sağlıklıdır. Bina yapısına ve temizliğine önem verilir. Eğitim-öğretim ikili eğitim yapan okullardaki gibi yoğun değildir; tam gün yapılı, ders dışı

sosyal ve kültürel etkinlikler, takviye çalışmalara zaman ayrılır. Sınıf mevcutları azdır, öğretmenler öğrencileri ile bireysel olarak ilgilenebilirler. Orta öğretimde üniversiteye giriş sınavlarında başarı seviyesi yüksektir. İstihdam edilen güvenlik personeli olumsuz olayların yaşanmasını engeller. Olumlu çalışma ortamının iklimi ve kültürü vardır. Öğretmenlerin niteliği ve performansları yüksektir (Duman, 2012).

Olumlu bir okul imajı oluşturmak ve geliştirmek bazı koşulların sağlanmasına bağlıdır: Çalışanların olumlu ve alanında uzman olması, olumlu iklim, profesyonel liderlik, okulun nitelik farkına ilişkin göstergeler, iç ve dış tedarikçilerle iletişim. Buna göre okul yöneticilerine olumlu imaj oluşturma sürecinde dikkate alacakları bazı tavsiyelerde bulunulabilir. Okulların fiziki yapıları iyileştirilebilir. Hizmet ve ürün niteliği artırılmalıdır. Tanıtım etkinlikleri düzenlenmeli, paydaş ilişkilerine önem verilmelidir. Etkin olarak yer alınan sosyal sorumluluk projeleri düzenlenebilir. Sportif, sanatsal, kültürel olanaklar ve kütüphane geliştirilebilir. Yönetici ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi sağlanabilir. Son olarak, somut imaj öğeleri (logo, amblem, forma vb.) etkin kullanılmalıdır (Polat, 2009). Oluşturulan okul imajının belirli dönemlerde değerlendirilmesi gerekir. Gerek okul çalışanlarının gerekse okuldan hizmet alan öğrenci ve velilerin okulun başarısı, yönetimi, eğitim-öğretim niteliği, öğretmenleri, binası, sınıfı, güvenliği, paydaşlarla olan iletişimi gibi konularda değerlendirme yapabilirler (Bahçeci, 2009).

2.7.4. Okul İmajı Türleri

İletişim, medya kullanımı, araştırma-geliştirme çalışmaları, tanıtım-enformasyon okulun imajını geliştirmede kullanabileceği stratejilerden bazılarıdır (Bahçeci, 2009). Çelik (2007) geleceğin okullarına ilişkin örgüt imajlarını bir topluluk olarak okul, güvenilir bir kurum olarak okul ve öğrenen bir örgüt olarak okul şeklinde sınıflandırmıştır. Aşağıda bu imaj türleri kısaca açıklanmaktadır.

2.7.4.1. Bir Topluluk Olarak Okul

Okullar toplumsal bir kurum olarak öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, okul çalışanları ve öğrenci ailelerinin yer aldığı eğitim kurumlarıdır. Okulun farklı özelliklere sahip iç ve (ya) dış paydaşları arasında iletişim ve etkileşim vardır. Bir topluluk olarak paydaşlar arasındaki bu iletişim ve etkileşimin niteliği, paydaşlar arasındaki güven okulun olumlu imajı için önemlidir (Akbulut, 2015; Gürbüz, 2010). Toplum-okul işbirliğinin sağlanabilmesi için okul, doğal olan okul aile işbirliğini güçlendirmeye çalışmalıdır. Yapılan veli toplantılarında,

okulun sorunlarına ilişkin ailelerin görüşleri dikkate alınmalıdır (Akyıldız, 1992). Okul paydaşları arasındaki işbirliği okulun başarısına katkı sağlamanın yanı sıra okulun imajına da olumlu katkı sağlamaktadır.

Öğrencilerin sosyal sermaye, güven ve sorumluluk gibi örgütsel ilişkilerde birtakım davranışları kazandığı ve öğrencilerin sosyal ilişkilere katılmasının özendirildiği sosyal ortamlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenler yaşanan disiplin sorunları, istenilmeyen öğrenci davranışlarının azaltılması için sosyal sermayenin güçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapmalıdır. Öğrenciler arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinde kendilerini güvende hissedebilmelidir. Özellikle akran ve siber zorbalıkların yaşanmasını önleyecek, öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlayacak kulüp çalışmalarının ve etkinliklerin yapılması sağlanmalıdır (Çelik, 2007).

2.7.4.2. Güvenilir Bir Kurum Olarak Okul

Güvenilir okul imajı, okulun öğrencilere sağlamış olduğu eğitimin niteliğiyle ilgilidir. Okul öğrencilere nitelikli eğitim verebildiği ölçüde öğrenciler ve aileleri tarafından tercih edilebilir ve okula duyulan güven artabilir. Türkiye’de fen liseleri ve bazı Anadolu liseleri dışında diğer liseler özellikle meslek liseleri güvenilir okul imajını tam olarak yansıtamamaktadır. Okulun yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olması başka bir ifade ile okulun eğitim niteliğinin yüksek olması okul yöneticilerinin liderlik bilgi ve becerilerine bağlıdır. Yöneticilerin yanı sıra kaliteli eğitim verme konusunda öğretmenlerin de ortak görüş ve güven oluşturabildiği okullar güvenilir okullar olarak düşünülebilir (Çelik, 2007).

Bazı aileler çocuklarını daha iyi bir eğitim alabilmesi için adres kayıt bölgesinde dışında yer alan olumlu imaja sahip daha güvenilir okullara göndermektedirler. Nitelikli eğitim kadrosu, akademik başarı, yabancı dil eğitimi, güvenlik önlemleri, teknolojik donanımın sağlanması, öğrenme ortamının zenginliği bu okulların öğrenci ve aileleri tarafından tercih edilmesinin nedenlerinden bazılarıdır (Nartgün ve Kaya, 2016).

2.7.4.3. Öğrenen Bir Örgüt Olarak Okul

Öğrenen bir örgüt olarak okullarda öğrenme, temel bir değer haline gelmeli ve doğal bir süreç olarak görülmelidir (Çalık, 2003). Öğrenen bir örgütte okul çalışanları, mesleki gelişimlerini tamamlanması gereken bir görev olarak değil yaşam boyu süren kişisel gelişim süreci olarak görmelidir. Bireysel ve toplu öğrenmeyi sağlayacak öğrenen bir okul yaratmada lidere özellikle, öğrenme sürecinin planlanması, okulda yer alan bireylerin öğrenmesi için

doğru kültür ve iklimin yaratılmasında (Ensari, 1998) çalışanların düşüncelerini paylaşabilmelerine ve öğrenme etkinliklerine katılımlarının sağlanmasında, okulu öğrenen okula dönüştürmesinde önemli bir roller düşmektedir (Banoğlu ve Peker 2012; Çalık, 2003).

Okuldaki eğitimin niteliğini artırmak, yönetici, öğretmen, ve diğer çalışanların kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla okullar öğrenen kurum haline getirilmelidir. Öğrenmenin temel bir değer ve doğal bir süreç olduğu öğrenen okulda, okulun bütün çalışanları öğrenme sürecine katılırlar. Bu süreçte okul çalışanlarının birbirlerinden öğrenmesinin yanı sıra öğretmenlerin de öğrencilerden öğrenmesi söz konusudur. Öğrenen okullarda, herkesin öğrendiği bir ortamda, lidere düşen görev, öğrenmenin gerçekleşeceği bir ortamın oluşturulmasını sağlayarak yeni öğrenmelere liderlik etmektir (Çalık, 2003).

Silins ve diğerleri (2002) öğrenen okulları ortak hedefler geliştirildiği, işbirlikli öğretme ve öğrenme ortamlarının oluşturulduğu, inisiyatif ve risk almanın teşvik edildiği, okulun çalışmalarının düzenli olarak gözden geçirildiği, iyi çalışmaların takdir edildiği, desteklendiği ve sürekli mesleki gelişim için fırsatların sağlandığı örgütler olarak tanımlamışlardır. Öğrenme kültürünün oluşturulduğu ve öğrenmenin teşvik edildiği, öğrenme fırsatlarının sunulduğu okullarda (Doğan ve Yiğit, 2015) sürekli gelişim ve yenilenme söz konusudur. Okul yöneticileri öğrenme sürecinin tasarlanması (Ensari, 1998), öğrenme ortamlarının oluşturulması, paydaşların kararlara katılımları ve olumlu bir okul kültürü ile iletişimin oluşması için çalışmalıdır. Ayrıca yöneticiler örgütsel öğrenmeye engel olabilecek bürokrasi, kaynak yetersizliği gibi (Töremen, 2001) engellerin aşılmasını sağlayabilmelidir.

2.8. Okul İmajı Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, okul imajına ilişkin araştırmalara yer verilmektedir. Bu doğrultuda yapılan taramada, ilk olarak yurt dışında yürütülen çalışmalar sunulmaktadır. Daha sonra ise, yurt içinde yapılan belli başlı araştırmalar özetlenmektedir.

2.8.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Cecilia ve Saputra (2024) Batı Java'daki Bandung Şehrindeki özel lisede eğitim hizmetlerinin kalitesinin, öğrenci memnuniyetinin ve okul imajının öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamadıkları çalışmanın verilerini nicel yöntem ile elde etmişlerdir. Araştırmanın bulgularından biri eğitim hizmetlerinin kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dolayısıyla eğitim hizmetlerinin kalitesinin

öğrenci memnuniyeti üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu okul imajı ile öğrenci memnuniyeti arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğudur. Başka bir anlatımla okul imajının artması öğrenci memnuniyetini artırmaktadır. Öğrenci başarısı okulun okul dışındaki imajına olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Okul imajı öğrenci memnuniyetini etkileyen önemli faktörlerden biridir.

Osman, Joarder, Hoque ve Jakowan (2024) öğrenci katılımı, marka imajı, öğrenci memnuniyeti ve sadakat arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladıkları çalışmada araştırma verilerini nicel yöntem kullanarak elde etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre marka imajının öğrenci memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, öğrenci memnuniyeti ve marka imajının yükseköğretimde sadakati sağlamak için temel unsurlar olduğu görülmektedir.

Sahrul, Mujanah ve Budiarti (2024) Balikpapan Özel Meslek Okullarında okul kültürü tarafından yönetilen bir ara değişken olarak okul imajı ile farklılaştırma stratejilerinin, pazar temelli yaklaşımların ve yapay zeka pazarlamasının sürdürülebilir rekabet avantajı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladıkları çalışmada niceliksel tanımlayıcı yaklaşım kullanılmıştır. Bu araştırma, Balikpapan Şehri'ndeki özel meslek okulları için sürdürülebilir rekabet avantajları oluşturmada farklılaşma, pazar yönelimi ve yapay zeka tabanlı pazarlama stratejilerinin önemi ortaya koymuştur. Okul imajı, bu etkiyi aracılık eden temel faktör olarak görülmektedir. Okul yöneticileri, tesisleri iyileştirme, yüksek akademik başarı elde etme ve yerel toplulukla iyi ilişkiler kurma gibi okul imajını güçlendirme çabalarına odaklanmalıdır. Okul imajının, farklılaşma stratejisi, pazar yönelimi ve sürdürülebilir rekabet avantajına yönelik yapay zeka pazarlaması arasındaki ilişkide önemli bir aracı olduğu kanıtlanmıştır. Güçlü ve olumlu bir imaja sahip okullar daha fazla öğrenci çekebilir ve müşteri sadakatini koruyabilir, bu da nihayetinde rekabet güçlerini güçlendirir.

Sholihah, Sapuding ve Hefniy (2023) yapmış oldukları çalışmada okulun üstün bir okul olma imajını oluşturmada halkla ilişkiler stratejisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada okulun genel imajının, çıktı kalitesi, yönetim başarısı, finansal sağlık, örgütsel üye davranışı, sosyal sorumluluk gibi bileşenlerden oluştuğu belirtilmiştir. Kurum ve kuruluşlar, imaj oluşturmaya yönelik olarak toplumun hangi kesimlerinin hedeflendiğini belirleyerek onlarla daha etkin iletişim kurabilirler.

Hidayat (2021) okulun imajını üstün bir okul haline getirmek için halkla ilişkiler stratejisini açıklamayı amaçlamıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırma sonucuna göre eğitim kurumuna yönelik olumlu kamuoyunun gerçekleşebilmesi, olumlu imajın oluşabilmesi

için eğitim kurumlarında halkla ilişkiler, vizyon ve misyonunun müşteri memnuniyetine dayalı olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Arrivabene ve diğerleri (2019) üniversitenin öğrencilerinin sadakati üzerinde “hizmet kalitesi”, “memnuniyet” ve “kurumsal imaj” boyutlarının olumlu bir etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonuçları kurumsal imajın güçlü bir pozitif etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca imaj hizmet alanların memnun olma durumlarını, sadakatlerini etkilemekte ve memnun olma durumlarından, sadakatlerinden etkilenmektedir.

Eger ve diğerleri (2018) okul imajı ve halkla iletişim konusundaki son gelişmeleri ele alarak, okul yönetiminin, okul öz değerlendirmesinin bir parçası olarak okul imajı değerlendirmesini nasıl uygulayabileceğini açıklamak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 86 öğrenci, 110 personel, 301 birinci ve ikinci sınıf öğrenci velisi ve 147 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul imajının geliştirilmesinin ve sürdürülmesinin, okul yönetiminin temel sorumluluklarından olduğu anlaşılmıştır. Okul imajını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesinin farklı katılımcı grupları (paydaşlar) arasında farklılık gösterdiği bulunmuştur. İmaj faktörlerinin öğretmenler ve veliler tarafından değerlendirilmesi öğrencilere göre daha olumludur.

Lee ve Chen (2018) Tayvan'daki üniversitelerin imajlarını nasıl yapılandırdıklarını araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda genel olarak okulların imajının öğrencilerin katılımını ve memnuniyetini etkilediği görülmüştür. Bu nedenle yükseköğretim kurumları, öğrenciler tarafından algılanan imajı geliştirmeye çalışmaktadır. Değiştirilmiş Delphi tekniğini ve analitik hiyerarşi sürecini uygulayarak imaj varlık yönetimi göstergelerini belirlemeyi amaçladıkları çalışma, imajın alt boyutları arasında iç paydaş imajı ve marka imajının diğerlerine göre daha yüksek önceliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Tong ve diğerleri (2016) öğrenci memnuniyeti, okul imajı ve öğrenci bağlılığının aracı etkisini araştırdıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda okul imajı ile okulun itibarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu, yükseköğretim kurumlarının yönetiminin, daha iyi bir okul itibarı elde etmek için çeşitli paydaşlarla olumlu ilişkiler kurarak öğrenci memnuniyetini ve okul imajını geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrenci memnuniyeti ve öğretim kalitesi ile okul imajı arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Rho ve diğerleri (2015) kamu kuruluşlarında ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda örgütsel davranışların (ekstra rol davranışı ve devamsızlık) açıklanmasında örgütsel imaj ve kimliğin rolünü araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar çalışmalarının verilerini 1.220 katılımcıdan anket aracılığıyla elde etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre imaj ve kimlik rolleri çalışanların davranışlarını açıklama ve değiştirmede kritik öneme sahiptir. Bulgular genel olarak imaj, özdeşleşme ve ekstra rol davranışı arasındaki varsayılan ilişkileri desteklemektedir.

Alves ve Rapaso (2010) üniversite imajının öğrenci davranışları üzerindeki etkisini inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada imajın memnuniyet üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Üniversite imajının ölçülüp anlaşılmasının öğrenci memnuniyeti ve bağlılığı oluşturma sürecine etkisinin önemli olduğu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Oluşturulan imaj yükseköğretim kurumları için halihazırdaki öğrencileri okulda tutma ve okula yeni öğrencileri çekmede önemlidir.

Li ve Hung (2009) pazarlama taktiklerinin eğitim bağlamında ebeveynlerin sadakatini nasıl artırabileceğini araştırmışlardır. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmanın verileri Tayvan'daki 60 ilkokulda öğrenim gören 1.200 öğrencinin ailesinden anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre seçilen pazarlama taktiklerinin hepsi okul imajı algısını önemli ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Okul imajı ailelerin davranışlarının etkili bir yordayıcısıdır. Ayrıca okul imajı, pazarlama taktikleri ile ailelerin sadakati arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

Fisher ve Grady (1998) öğretmenlerin okullarına ilişkin imajları ile çalışma ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmalarının verilerini Metafor Yoluyla Okul İmgeleri anketini kullanarak 48 okulda görev yapan 162 öğretmenden elde etmişlerdir. Çalışma sonunda öğretmenlerin okullarına ilişkin imajları ile çalışma ortamına ilişkin algıları arasında güçlü bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin istatistiksel olarak önemli olduğu belirlenmiştir.

Riordan ve diğerleri (1997) kurum lideri davranışlarının, çalışanların kurumsal imaj algılarını ve kurumla kurdukları ilişkiyi araştırmak üzere bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın örneklemini, bir elektrik şirketinin 174 çalışanı oluşturmaktadır. Çalışanların kuruma ilişkin genel imajını ölçmek için altı maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre imajın iş tatmini ile olumlu, örgütten ayrılma niyeti ile ise olumsuz bir ilişkisi vardır. Kurumsal imaj açısından, aslında çalışanların örgütün imajına ilişkin algılarının daha sonraki tutum ve davranışları etkilediği belirtilmiştir.

Gioia ve Thomas (1996) kimlik ve imaj konusunda nitel ve nicel verileri bir arada kullandıkları karma desen araştırması yürütmüşlerdir. Araştırmacılar 372 üniversite ve yüksekokuldan elde edilen 611 anketle topladıkları verilerin analizinde şu sonuçları ortaya koymuştur: Kimlik ile imaj arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, imajı değiştirmenin kimliği değiştirmenin yolu olduğu ortaya konulmuştur. İmajla ilgili bulgular göz önüne alındığında, stratejik değişimle meşgul olan yükseköğretim kurumlarının, olumlu imajın oluşturulmasının öncelikli bir amaç haline geldiği ve imaja odaklanması gerektiği anlaşılmıştır.

Yurtdışında yürütülen ve yukarıda kısaca özetlenen çalışmaların ortaya koyduğu genel bulgular şu şekilde özetlenebilir. Yurt dışında okul imajına yönelik çalışmaların önemli bir kısmı yüksek öğretim kurumlarında yani üniversitelerde yapılmıştır. İmajın bireyler üzerinde güçlü ve pozitif etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Olumlu imaj var olan öğrencilerin ve çalışanların kurumda kalması ve yenilerinin gelmesinde etkilidir. Ayrıca, öğrencilerin başarısı ve memnuniyeti ile eğitimin kalitesi üzerinde de etkilidir. Son olarak kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık, örgütsel davranış, özdeşleşme, iş tatmini, algılanan çalışma ortamı ve kimlik arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur.

2.8.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ayas (2023) yüksek lisan tezi kapsamında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 510 öğretmen ile imaj algılarını ortaya koymak üzere bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucunda lisede görev yapan öğretmenlerin imaj algısı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin imaj algısından daha düşük bulunmuştur. Okul imajı algısı ilkokul öğretmenlerinde daha yüksek düzeydedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre okul imajı ile okulun örgütsel mutluluğu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.

Çayak (2022) İstanbul ilinin Pendik ilçesinde görev yapan öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel imaj algılarını incelemek üzere bir araştırma yürütmüştür. Çalışma sonucunda öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları toplumsal sorumluluk ve duygusal çekicilik alt boyutları ile ölçeğin geneli için daha yüksektir.

Dalbudak ve Özgenel (2022) öğretmenlerin okul etkililiği, okul imajı algıları, performansları ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki örüntüsünü incelemek

üzere İstanbul ili Maltepe ilçesinde bir araştırma yapmışlardır. Çalışma sonucunda okul etkililiği ile okul imajı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile okulların etkililiği arttıkça okul imajının da olumlu yönde arttığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okul imajına ilişkin algıları yükseldikçe öğretmen performansı da yükselmektedir. Başka bir ifade ile okul imajı, öğretmen performansını olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, okul imajı arttıkça öğrencilerin akademik başarıları da artmaktadır. Araştırmada okul imajının gerek okul gerekse öğretmen ve öğrenciler için güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kalkan ve diğerleri (2020) okul müdürlerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve örgütsel imaj arasındaki ilişkileri öğretmen algılarına göre incelemişlerdir. İlişkisel tarama modeline göre tasarlanan çalışmanın verileri Konya ilinin Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerindeki 20 okulda görev yapan 370 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin liderlik stili ile örgütsel imajı anlamlı düzeyde yordayan okul kültürü ile liderlik stilleri, okul kültürü ve örgütsel imaj arasında da anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Okul kültürünün liderlik stilleri ve örgütsel imaj üzerinde aracı etkisi bulunmaktadır.

Mermer (2020) doktora tez çalışması kapsamında Sivas ilinde özel okulların kullandığı pazarlama taktikleri ile velilerin okula bağlılıkları ve okul imajı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan velilerin olumlu okul imajına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca okul imajı ve veli bağlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu, okul imajının veli bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğudur. Okul imajı üzerindeki en fazla etki okul çalışanları odaklı pazarlamaya, en az etki ise ücret ve ödeme odaklı pazarlamaya aittir.

Akman (2019), Bolu il merkezinde resmi ve özel ortaokullarda görev yapan toplam 420 öğretmen ile yürüttüğü çalışmada ortaokulların benimsedikleri örgütsel değerler ile öğretmenlerin okul imajına ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin, bulundukları okulların toplam imajlarına yönelik beklentilerinin yüksek olduğu görülmüştür. On bir yıl ve üstü kıdeme sahip, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin örgütlerinin imajlarını daha yüksek algıladıkları anlaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu öğretmenlerin çalıştıkları kurumların örgütsel imajlarına ilişkin algıları ile ortaokulların benimsedikleri değerlerle yönetime, örgütsel değerler ve bireysel değerler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki olduğudur.

Çetin ve Baskan (2019) Hacettepe Üniversitesinin bütün fakültelerindeki akademik ve idari personel ile son sınıf öğrencileri olmak üzere farklı iç paydaş gruplarının üniversitenin örgütsel imajına ilişkin algılarını incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışmanın katılımcılarını 348 akademik personel, 81 idari personel ve 391 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda akademik personel, idari personel ve son sınıf öğrencilerinin örgütsel imaj algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akademik personelin yönetim kalitesine ilişkin örgütsel imaj algıları idari personele göre daha olumludur. Akademik ve idari personelin çalışma ortamına ilişkin örgütsel imaj algıları, öğrencilere göre daha olumsuzdur.

Demiröz ve Kavak (2019) öğretmenlerin çalıştıkları okullarla ilgili imaj algıları ile öğrencilerin okul başarıları arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasını amaçladıkları çalışmalarını ilişkisel tarama modelinde tasarlamışlardır. Ankara ilinde yer alan 85 kamu ortaokulundaki 533 öğretmenden elde edilen verilere göre öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algılarının olumlu olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algıları olumlu yönde arttıkça öğrencilerin başarıları da artmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okulları ile ilgili imaj algılarını olumsuz yönde etkileyen etmenlerin başında okulların finansal durumları ve toplumsal konulara uzak oluşları gelmektedir.

Zengin (2019) yüksek lisans tezi kapsamında Mersin ili merkez ilçelerinde bir karma yöntem araştırması yürütmüştür. Çalışma sonucunda dönüşümcü liderlik ile örgütsel imaj arasında yüksek düzeyde pozitif yönde istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki, okul güvenliği ve örgütsel imaj arasında düşük düzeyde de olsa pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dönüşümcü liderlik özelliklerinin ve okul güvenliğinin örgütsel imajın anlamlı bir yordayıcısı olduğu da anlaşılmıştır.

Şanlı ve Arabacı (2017) Malatya il merkezinde ve ilçelerinde liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algılarını belirlemek üzere 1409 öğretmen ile bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları kalite, görünüm, sosyal imaj alt boyutlarında orta düzeyde iken alt yapı ve program imajı alt boyutlarında düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Nartgün ve Kaya (2016) Kocaeli ili İzmit ilçesindeki özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturulmasına odaklandıkları çalışmalarında okul imajını etkileyen birçok unsura dikkat çekmişlerdir. Bunlardan bazıları eğitim-öğretimin kalitesi, yönetici ve öğretmen kadrosu, okulun fiziksel özellikleri, okulda bulunan sanat ve spor yetenek sınıfları,

yüzme havuzu, yabancı dil öğretimi, güvenli bir yer olması, bulunduğu çevre, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerdir. Okulun sahip olduğu bu özellikler okulun öğrenci ve aileleri tarafından daha çok tercih edilmesini sağlamaktadır. Velilerin okul imajına ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak okullarına dair imaj algılarının olumlu olduğu anlaşılmıştır. Okul yöneticileri olumlu bir imaj oluşturmak ve oluşturulan imajı sürdürmek, geliştirmek için akademik, sosyal ve kişisel gelişime önem vermeli, okulun fiziki donanımını geliştirmeli, paydaşlarla etkili iletişim kurabilmeli, paydaşlarla ve mezunlarla işbirliği yaparak okul kültürünün devam etmesini sağlayabilmeli ve okulun imajını yönetebilmelidir.

Akbulut (2015) doktora tez çalışması kapsamında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın verilerini Ankara ilinin Altındağ ve Çankaya ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 272 ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan 110 öğretmen olmak üzere toplam 382 öğretmenden elde etmiştir. Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir ifade ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları yüksektir. Araştırma sonucuna göre resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları arttıkça iş doyumu düzeyleri de artmaktadır. Özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hem örgütsel imaj algıları hem de iş doyumu düzeyleri resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Gençay (2014) yüksek lisans tez çalışması kapsamında öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul imajı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu doğrultuda İstanbul ili Ataşehir ilçesinde yer alan 28 ilkokul, 4 Anadolu Lisesi ve 8 meslek lisesinde bulunan tabakalı örneklem yoluyla seçilen 350 katılımcının görüşleri alınmıştır. İlkokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin okul imajına ait algılarının orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Lisede görev yapan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arttığında öğretmenlerin okul imajı algılarının da arttığı araştırmanın bir diğer sonucudur. Benzer şekilde ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arttığında okul imajının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2014) yüksek lisans tez çalışması kapsamında ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Bursa'da görev yapan 623 öğretmenden veri toplamıştır. Özel okul öğretmenlerinin örgütsel imaj algılarının devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere

göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Örgütsel imaj algısının 5-9 yıl arası görev yapmakta olan öğretmenlerde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre örgütsel kimlik ile örgütsel imaj arasında doğrusal bir ilişki bulunmakta; yani örgütsel imaj arttıkça örgütsel kimlik algısı da artmaktadır.

Arslan (2013) ortaöğretim okullarında kurum imajına yönelik yönetici ve öğretmen algılarını incelemiştir. Çalışmanın verilerini Mersin ilinde yer alan 25 ortaöğretim okulunda görev yapan 50 yönetici ve 256 öğretmen olmak üzere toplam 306 katılımcıdan elde etmiştir. Çalışma sonucunda kurumsal imajın hizmet kalitesi açısından öğretmenlerin algılarının yöneticilerin algılarından daha düşük olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kurumsal imajın tamamına yönelik görüşlerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Orta öğretim kurumlarında yöneticilerin kurumsal imajın tüm boyutlarındaki algılarının öğretmenlerden daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Taşlıyan ve diğerleri (2013) kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu araştırmanın verilerini Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde eğitim gören toplam 435 üniversite öğrencisinden toplamışlardır. Araştırmanın sonucunda kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu, kurumsal imaj ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kurumsal imaj ile akademik başarı, örgütsel vatandaşlık davranışı ile akademik başarı arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu da görülmüştür.

Duman (2012) Bingöl'de ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin okulun imajına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin hizmet kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk ve duygusal çekicilik boyutlarında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre daha olumlu olduğunu göstermiştir. Yönetim kalitesi ve kurumsal etik boyutlarına ilişkin yöneticilerin okul imajı algıları veli ve öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu öğretmenlerin en düşük grup ortalamasına sahip olduklarıdır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin okula ilişkin imaj algıları veliler ve yöneticiler kadar olumlu değildir.

Çobanoğlu (2011) yüksek lisans tez çalışması kapsamında resmi ve özel ilköğretim okullarının okul imajının öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nicel desende tasarlanan araştırmanın örneklemini İstanbul ili Üsküdar ilçesinde yer alan 10

resmi, 6 özel ilköğretim okulu olmak üzere toplam 16 okuldan, 219 öğretmen ve 461 birinci sınıf velisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda özel okul öğretmenlerinin okulun kurumsal marka imajını resmi okullara göre daha fazla önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde özel okul velileri kamu okul velilerine göre okul imajını daha fazla önemsemektedir. Ayrıca veli ve öğretmenlerin okul imajını algılayışını etkileyen ilk faktörün okul kalitesi ve güvenilirliği imajının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıçaslan (2011) yüksek lisans tez çalışması kapsamında kamu ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin kurumsal imaj algılarını incelemiştir. Bolu ili merkez ilçesinde yer alan 30 ilköğretim okulundan 72 yönetici ve 920 öğretmen olmak üzere toplam 992 katılımcıdan veri elde etmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin, yöneticilere göre kurumsal imajın hizmet kalitesini daha düşük buldukları anlaşılmıştır. Ayrıca yöneticilerin kurumsal imajın boyutlarının tamamında öğretmenlere göre daha yüksek algılara sahip oldukları görülmüştür.

Kurşun (2011) yüksek lisans tezi kapsamında Konya’da yaptığı çalışmada ilköğretim okullarının kurumsal imajını, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik düzeyleri ve bazı değişkenlerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri okulların kurumsal imajını anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Ayrıca, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kurumun imajını daha olumlu gördükleri tespit edilmiştir.

Bakioğlu ve Bahçeci (2010) velilerin okul imajına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Nitel desende tasarlanan çalışmada velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin hangi kriterleri içerdiği incelenmiştir. Velilere göre okulun imajı okul öğrencilerinin sınavlarda gösterdiği başarı ve derece alan öğrenci sayısına bağlıdır. Veliler okul seçiminde okulun sosyal olanaklarını, mezunların üniversite kazanma oranını, okulda verilen yabancı dil eğitiminin niteliğini, okulun bulunduğu çevreyi, diğer velilerin sosyo-ekonomik düzeyini, öğretmenlerin niteliğini ve öğrencinin almış olduğu sınav puanını dikkate almaktadırlar. Ayrıca okul yöneticisinin, okul imajının geliştirilmesi ve yönetilmesinden sorumlu olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler de okulun imajında oldukça etkili bir unsurdur. Araştırmanın bir diğer sonucu okulların hatta Türk Eğitim Sistemi’nin imaj geliştirmeye ilişkin düzenli ve bilinçli bir gelişme / geliştirme programına sahip olmadığıdır.

Yurtiçinde yapılan ve yukarıda alan yazın taraması kapsamında incelenen çalışmaların ortaya koyduğu genel bulgular şu şekilde özetlenebilir. Bu çalışmaların geneli ilişkisel tarama

modelinde desenlenen nicel araştırmalardır. Çok az sayıda nitel ve karma desen araştırması yapılmıştır. Okul imajı ile okul etkililiği, akademik başarı, liderlik stilleri, okul kùltürü, örgütsel bağlılık, iş doyumunu, örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmış ve imajın bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. Katılımcıların okullarına dair imaj algıları birkaç çalışma dışında genelde olumlu ve yüksektir. Özellikle velilerin okul imajı algısını öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal olanaklar, yabancı dil eğitiminin niteliği, okulun bulunduğu çevre, diğer velilerin sosyo-ekonomik düzeyi, öğretmenlerin niteliği ve öğrencinin almış olduğu sınav puanı gibi unsurların etkilediği anlaşılmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmada benimsenen araştırma yöntemi detaylı bir şekilde anlatılmaktadır. Bunun için öncelikle araştırmanın modeli gerekçeleri ile açıklanmaktadır. Ardından çalışmanın veri toplama sürecinde başvurulacak örnekleme teknikleri ve kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgi verilmektedir. Son olarak, toplanan verilere uygulanan analiz teknikleri gerekçelendirilerek betimlenmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde betimsel ve nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modellerinde amaç, iki veya daha çok sayıdaki değişkeni tanımlamak, değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını ve değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemektir (Dulock, 1993; Karasar, 2009). Birden fazla değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesinde kullanılan ilişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönü önemlidir (Şimşek, 2018). Bu araştırma kapsamında İstanbul ili Anadolu Yakası'nda bulunan liselerdeki liderlik kapasitesi ile okul geliştirme düzeyleri ve okul imajı arasındaki ilişkilerin bulunup bulunmadığı; var olan ilişkilerin ne düzeyde olduğu ve bahsi geçen düzeylerin çeşitli değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmaktadır. Bu çalışmanın bağımsız değişkeni “okulun liderlik kapasitesi” iken bağımlı değişkenleri “okul geliştirme” ve “okul imajı”dır. Bu doğrultuda 4'lü ve 5'li Likert tipi üç farklı ölçek ve bir arka plan anketi kullanılarak sayısal veriler toplanmış ve nicel araştırma olarak desenlenen bu çalışmada ilgili ölçekler aracılığıyla elde edilen nicel veriler istatistiksel analize tabi tutulmuştur.

3.2. Evren / Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu Yakası ilçelerinde (Adalar, Ataşehir, Beykoz, Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Sancaktepe, Sultanbeyli, Şile, Tuzla, Ümraniye, Üsküdar) bulunan liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bir metropol şehri olan İstanbul Türkiye'nin en gelişmiş ve en fazla nüfusa sahip olan kentidir. Nüfus, jeopolitik, kültür ve sosyo-ekonomik özellikleri birbirinden farklı 39 ilçenin yer aldığı İstanbul ilinin ilçelerinin eğitim kurumları, eğitim düzeyleri ve ilçelerde sunulan eğitim-öğretim hizmetleri

ve olanakları da birbirinden farklılaşmaktadır (Ayhan, 2019). Bu nedenle çalışmanın İstanbul ilinde yürütülmesi uygun bulunmuştur.

İstanbul ili Anadolu yakasındaki 13 ilçenin tamamında 302'si devlet, 256'sı özel olmak üzere toplam 558 lise bulunmaktadır (<https://mebbis.meb.gov.tr/KurumListesi.aspx>). 2021-2022 eğitim-öğretim yılı eğitim istatistiklerine göre İstanbul ili genelindeki toplam 1785 ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan öğretmen sayısı 58304'tür. Buna göre okul başına ortalama 33 öğretmen düşmekte ve Anadolu yakasındaki 558 lisede yaklaşık olarak 18414 öğretmen görev yapmaktadır. Bu çalışma kapsamında Anadolu yakasındaki tüm liseler, bulundukları ilçelere ve hizmet puanlarına göre gruplandırılmıştır. Gruplandırmada dikkate alınan ölçütlerden hizmet puanları, MEB tarafından hizmet bölgeleri ve hizmet alanları baz alınarak belirlenmektedir. Buna göre öğretmen ihtiyacı, coğrafi durum, ekonomik ve sosyal gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması gibi çeşitli bakımlardan benzerlik gösteren kurumlar 18, 20 ve 22 puan üzerinden derecelendirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 2022). Tüm hizmet puanı gruplarından okulları örnekleme dahil etmek örneklemin evreni temsil edebilirliğini arttırmakta, dolayısı ile araştırma sonuçlarının evrene genellenebilirliğini sağlamaktadır (Cohen vd., 2005, s. 101). Bu araştırma için 07.02.2022 tarihli ve 2772 sayılı Tebliğler Dergisinde yer alan en güncel kurum listesi ve hizmet puanları kullanılmıştır. Bu listeye bakıldığında 2. hizmet bölgesinde yer alan İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilkokulların 18, 20 ve 22 puanla değerlendirildikleri anlaşılmaktadır.

İlgili alan yazına bakıldığında betimsel araştırmalar için örneklem büyüklüğünün evrenin %10'undan daha az olamayacağı ve korelasyona bakan betimsel araştırmalar için bir ilişkinin varlığını ya da yokluğunu kanıtlamada evrenin %30'unu oluşturan bir örneklemin gerekli görüldüğü anlaşılmaktadır (Özen ve Gül, 2007, s. 415). Bu çalışmanın örnekleme sürecinde de araştırma evreninin %30'una ulaşılması hedeflenmekte ve bunun için oranlı küme örnekleme yönteminin kullanılması planlanmaktadır. Küme örnekleme, tek tek bireylerle değil, seçkisiz yolla seçilen gruplar yolu ile yapılan örneklemedir (Karasar, 2009, s. 115). Coğrafi olarak geniş bir alana yayılmış olan evrenlerde örnekleme girenlere ulaşmanın zorluğu ve örneklem çerçevesinin listelenemediği durumlarda küme örneklem seçim tekniği kullanılır. Aşamalı örnekleme olarak da adlandırılan küme örnekleme yönteminde kümeler içinde küme seçimi yapılması da söz konusu olabilir (Özen ve Gül, 2007, s. 408). Bunun için öncelikle bireylerin içinde yer aldıkları kümeler, basit tesadüfi, sistematik ya da tabakalı örnekleme yoluyla seçilir (Cohen vd., 2005, s. 101-102). Bu araştırma kapsamına alınan liseler bulundukları ilçe, lise türü ve hizmet puanları bakımlarından evrende bulundukları oranda

örnekleme dahil edilmeye çalışılmıştır. Buna göre, liselerin bulundukları ilçelere ve hizmet puanlarına göre dağılımı ve evrende yer alan okul sayıları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 4

Araştırma evreninde yer alan liselerin bulundukları ilçelere ve hizmet puanlarına göre dağılımı

Hizmet puanı	18	20	22	Toplam
İlçeler	N	N	N	N
Adalar	3	0	0	3
Ataşehir	6	16	1	23
Beykoz	12	4	0	16
Kadıköy	27	0	0	27
Kartal	26	2	0	28
Maltepe	19	3	0	22
Pendik	36	11	0	47
Sancaktepe	8	10	3	21
Sultanbeyli	0	2	16	18
Şile	8	0	0	8
Tuzla	9	4	9	22
Ümraniye	15	5	4	24
Üsküdar	39	0	0	39
Toplam	208	57	33	298

Tablo 3’te görüldüğü üzere İstanbul ili Anadolu yakasında toplam 298 kamu okulu yer almaktadır. Kamu okulları arasında ise hizmet puanı 18 olan 208, 20 olan 57, 22 olan 33 lise bulunmaktadır. Ayrıca tablodan sadece 18 puanlık okulların yer aldığı 4 ilçe (Adalar, Kadıköy, Şile ve Üsküdar) ve her üç puan türünden okulların yer aldığı toplam 3 ilçe (Ataşehir, Sancaktepe ve Tuzla) bulunduğu anlaşılmaktadır. 18 puanlık okulların Üsküdar ve Pendik, 20 puanlık okulların Ataşehir, 22 puanlık okulların Sultanbeyli ilçesinde yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın örnekleme sürecinde, önce Anadolu yakasında bulunan 13 ilçeden 5’i yanlılıktan kaçınmak amacı ile kura çekmek suretiyle rastgele seçilerek Ataşehir, Pendik, Sultanbeyli, Ümraniye ile Üsküdar ilçeleri örnekleme dahil edilmek üzere belirlenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde Maltepe ilçesindeki liselerde pilot uygulama yapıldığından bu ilçe kuraya dahil edilmemiştir. Seçilen dört ilçede yer alan liselerin %30’u okul türüne ve hizmet

puanı kategorisine göre örnekleme dahil edilmiştir. Buna göre örnekleme alınan liselerin bulundukları ilçe ve hizmet puanlarına göre dağılımı Tablo 4'te daha detaylı olarak sunulmaktadır.

Tablo 5

Örnekleme dahil edilen liselerin bulundukları ilçe ve hizmet puanlarına göre dağılımı

Hizmet Puanı	18		20		22		Toplam	
İlçeler	N	n	N	n	N	n	N	n
Ataşehir	6	2	16	5	1	1	23	8
Pendik	36	11	11	3	0	0	47	14
Sultanbeyli	0	0	2	1	16	5	18	6
Ümraniye	15	5	5	1	4	1	24	7
Üsküdar	39	12	0	0	0	0	39	12
Toplam	96	30	34	10	21	7	151	47

Tablo 4'ten de anlaşıldığı üzere, beş ilçede yer alan toplam 151 lisenin %30'unu oluşturan 47 tanesi örnekleme dahil edilmiştir. Bu 47 lisenin ilçelere ve hizmet puanlarına göre dağılımında da aynı oran göz önüne alınmıştır. Okulların 30'u 18 puanlık, 10'u 20 puanlık ve 7'si 22 puanlık okullardan seçilmiştir. Her bir okulda ortalama 33 öğretmenin görev yaptığı varsayıldığında 2970 öğretmene ulaşılması hedeflenmektedir. Bu rakam pek çok kaynakta önerilen örneklem büyüklüğü kriterlerini karşılamaktadır (Krejcie ve Morgan, 1970'ten aktaran Cohen vd., 2005, s. 94). Tablo 5'te çeşitli evren büyüklüklerine göre örnekleme bulunması beklenen katılımcı sayıları gösterilmektedir.

Tablo 6

Örneklem büyüklüğü belirleme

N	n	N	n
10	10	10000	370
50	44	15000	375
100	80	20000*	377*
500	217	30000	379
1000	278	50000	381
2000	322	75000	382
5000	357	100000	384

Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere, 18414 öğretmenden oluşan bir evren büyüklüğü için bir üst limit (20000) ele alındığında dahi en az 377 öğretmenin örnekleme yer alması yeterli görülmektedir. Ayrıca, çeşitli istatistik sitelerinde yer alan hesaplama araçları kullanıldığında da benzer örneklem büyüklükleri elde edilmektedir. 18414 öğretmenden oluşan bir evren için %95 güven düzeyi ve %5'lik güven aralığı ile 375 kişiye; %99 güven düzeyi ve %5'lik güven aralığı ile 639 kişiye ulaşılması yeterli görülmektedir (<https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>). Bu nedenle, örnekleme seçilen 47 okulda görev yapmakta olan ortalama 2970 öğretmen beklenen kriterleri fazlasıyla karşılamaktadır.

Veri toplamak üzere kullanılan ölçekler örnekleme dahil edilen tüm okullara dağıtılmıştır. Çalışmaya katılımda gönüllük esası bulunduğundan verilen süre içerisinde toplamda 424 katılımcıdan dönüş alınmıştır. Bunlardan 44 tanesi uygun bir şekilde doldurulmadığı için analiz sürecinde örneklemden çıkarılmıştır. Geriye kalan 380 katılımcı öğretmenin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, lise türü, mesleki kıdem, okul müdürünün eğitim durumu, okul müdürünün kıdemi ve öğretmenlerin yurt dışına çıkma durumlarına göre dağılımları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 7

Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, lise türü, mesleki kıdem, okul müdürünün eğitim durumu, okul müdürünün kıdemi ve öğretmenlerin yurt dışına çıkma durumlarına göre dağılımları

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	252	66.3
	<i>Erkek</i>	128	33.7
Eğitim durumu	<i>Lisans</i>	268	70.5
	<i>Yüksek lisans</i>	108	28.4
	<i>Belirtilmemiş</i>	4	1.1
Lise türü	<i>Fen lisesi</i>	35	9.3
	<i>Anadolu lisesi</i>	176	46.3
	<i>Mesleki ve teknik Anadolu lisesi</i>	86	22.6
	<i>İmam hatip lisesi</i>	58	15.3
	<i>Diğer</i>	25	6.6

Tablo 8 (Devamı)

Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, lise türü, mesleki kıdem, okul müdürünün eğitim durumu, okul müdürünün kıdemi ve öğretmenlerin yurt dışına çıkma durumlarına göre dağılımları

Değişken	Gruplar	n	%
Branş	<i>Felsefe Grubu</i>	24	6.3
	<i>Sosyal Bilgiler</i>	46	12.1
	<i>Matematik</i>	55	14.5
	<i>Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı</i>	42	11.1
	<i>Fen Bilimleri</i>	36	9.5
	<i>Yabancı Dil</i>	46	12.1
	<i>Yetenek Dersleri</i>	37	9.7
	<i>Meslek Dersleri</i>	80	21.1
	<i>Belirtilmemiş</i>	14	3.7
Okul müdürünün öğrenim düzeyi	<i>Lisans</i>	178	46.8
	<i>Lisans üstü</i>	202	53.2
Yaş	<i>20-29</i>	53	13.9
	<i>30-39</i>	153	40.3
	<i>40-49</i>	119	31.3
	<i>50+</i>	47	12.4
	<i>Belirtilmemiş</i>	8	2.1
Mesleki kıdem	<i>1-5 yıl</i>	69	18.2
	<i>6-10</i>	93	24.5
	<i>11-15</i>	63	16.6
	<i>16-20</i>	44	11.6
	<i>21-25</i>	50	13.2
	<i>26 ve +</i>	44	11.6
	<i>Belirtilmemiş</i>	17	4.5
Okul müdürünün kıdemi	<i>10-19</i>	36	9.5
	<i>20-29</i>	230	60.5
	<i>30-39</i>	78	20.5
	<i>Belirtilmemiş</i>	36	9.5

Tablo 6’da görüldüğü üzere, çalışmaya katılan 380 öğretmenin 252’si kadın (%66.3), 128’i erkektir (%33.7). Öğretmenlerin eğitim durumuna bakıldığında 268 öğretmenin lisans mezunu (%70.5), 108 öğretmenin ise (%28.4) lisans üstü mezun olduğu görülmektedir.

Katılımcıların 4'ü (%1.1) mezuniyet durumlarını belirtmemişlerdir. Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında 24 öğretmenin felsefe grubu (felsefe ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim) (%6.3), 46 öğretmenin (%12.1) sosyal bilgiler (tarih, coğrafya), 55 öğretmenin matematik (%14.5), 42 öğretmenin Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı (%11.1), 36 öğretmenin fen bilimleri (%9.5) (fizik, kimya, biyoloji), 46 öğretmenin yabancı dil (%12.1) (İngilizce, Fransızca, Almanca), 37 öğretmenin yetenek dersleri (müzik, resim, beden eğitimi) (%9.7), 80 öğretmenin meslek dersleri (%21.1) (din kültürü ve ahlak bilgisi, okul öncesi, muhasebe, elektrik, elektronik, sağlık, el sanatları, Arapça, büro yönetimi, iklimlendirme, gıda, yapı tasarımı, inşaat, güzellik bakım, konaklama, halkla ilişkiler, pazarlama, laboratuvar hizmetleri, tasarım, grafik) branşlarında olduğu görülmektedir. 14 öğretmen (%3.7) ise branşını belirtmemiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı lise türüne bakıldığında fen lisesinde 35 öğretmen (%9.3), Anadolu lisesinde 176 öğretmen (%46.3), mesleki ve teknik Anadolu lisesinde 86 öğretmen (%22.6), imam hatip lisesinde 58 öğretmen (%15.3), spor lisesinde 25 öğretmen (%6.6) görev yapmaktadır. 178 katılımcının müdürü lisans mezunu (%46.8) iken 202 katılımcının müdürü lisans üstü derecesine (%53.2) sahiptir. Katılımcıların yaş aralıklarına göre dağılımına bakıldığında 53 öğretmenin 20-29 yaş (%13.9), 153 öğretmenin 30-39 yaş (%40.3), 119 öğretmenin 40-49 yaş (%31.3), 47 öğretmenin 50 yaş ve üstü (%12.4) yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır. 8 öğretmen ise yaşlarını belirtmemiştir (%2.1). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında 69 öğretmenin 1-5 yıl (%18.2), 93 öğretmenin 6-10 yıl (%24.5), 63 öğretmenin 11-15 yıl, 44 öğretmenin 16-20 (%11.6), 50 öğretmenin 21-25 yıl (%13.2), 44 öğretmenin 26 ve üzeri (%11.6) kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. 17 öğretmen ise kıdemlerini belirtmemiştir (%4.5). Okul müdürünün mesleki kıdem durumuna bakıldığında ise 36 öğretmen 10-19 yıl (%9.5), 230 öğretmen 20-29 yıl (%60.5), 78 öğretmen 30-39 yıl (%20.5) kıdeme sahip müdürlerle birlikte çalıştıklarını beyan etmişlerdir. 17 öğretmen (%4.5) ise okul müdürlerinin mesleki kıdemlerini belirtmemişlerdir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Liderlik Kapasitesi Ölçeği, Okul Geliştirme Ölçeği ve Örgütsel İmaj Ölçeği ile elde edilmiştir. Veri toplama araçlarına dair ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek üzere bir Kişisel Bilgi Formu hazırlanmış ve ölçeklerin önüne eklenmiştir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okulların liderlik kapasitesini belirlemek için Lambert (2003) tarafından geliştirilen

“Liderlik Kapasitesi Ölçeği”nin, Kılınç ve diğerleri (2014) tarafından Türkçe ’ye uyarlaması yapılan “Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği” kullanılmıştır. Yine öğretmenlerin algılarına göre okulların okul geliştirme düzeylerini belirlemek için Akkaş ve Aksu (2022) tarafından geliştirilen “Okul Geliştirme Ölçeği” ile veri toplanmıştır. Son olarak, öğretmenlerin algılarına göre okul imajını betimlemek için Polat ve diğerleri (2010) tarafından üniversite öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak üniversitenin örgütsel imajını saptama amacıyla geliştirilen ve Şanlı ve Arabacı (2017) tarafından liselerde görev yapan öğretmenlere uyarlanan “Örgütsel İmaj Ölçeği” kullanılmıştır. Tüm ölçeklerin kullanım izinleri alınmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek üzere bir Kişisel Bilgi Formu hazırlanmış ve ölçeklerin önüne eklenmiştir. Bu formda, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, branşı, mesleki kıdemi, öğrenim durumu, lise türü, okul müdürünün kıdemi, okul müdürünün öğrenim durumunu belirlemeye yönelik toplam 8 soru yer almaktadır.

3.3.2. Okul Geliştirme Ölçeği

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul geliştirme çalışmalarına ilişkin algılarını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından Okul Geliştirme Ölçeği geliştirilmiştir. Okul Geliştirme Ölçeği’nin deneme formunun hazırlanmasında aşağıda açıklanan ölçek geliştirme aşamaları takip edilmiştir.

3.3.2.1. Kavramın Özelliklerinin Ortaya Konması

Okul geliştirme kavramını kuramsal yapısını ortaya koymak üzere ilk aşamada detaylı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Bu çerçevede okul geliştirme kavramı hakkında çalışmalar yapan başlıca araştırmacılar tespit edilmiştir. Buna göre Balcı (2001), Fullan ve Hargreaves (1991), Harris (2002), Hargreaves ve Hopkins (1994), Harris ve Chrispeels (2006), Hopkins (2001), Hopkins ve Reynolds (1994), Hoy ve Ferguson (1985), Lambert (2003), McAleavy ve diğerleri (2016), Mooney ve Mausbach (2008), Reynolds ve diğerleri (2005), Townsend (2007) başta olmak üzere pek çok araştırmacının çalışmaları incelenmiştir.

3.3.2.2. Madde Havuzunun Oluşturulması

Alan yazın taraması sonrasında ölçek için hedeflenen madde sayısının 3 ya da 4 katını oluşturan 232 maddelik genel bir madde havuzu hazırlanmıştır. Bu maddeler tez danışmanı ile

üç aşamada incelenmiş, ölçülmek istenen kavramı ve yapısını en iyi temsil ettiği düşünülen 57 maddelik yeni bir havuz oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulduktan sonra maddeler biçimsel ve dil bilgisi açısından kontrol edilmiştir.

3.3.2.3. Uzman Görüşü

Geliştirilmesi hedeflenen bir ölçeğin kapsam geçerliliğini kontrol etmek üzere uzman görüşüne sunulması gerekmektedir. Bu aşamada uzmanlar havuzda yer alan maddeleri ölçülmek istenen kavramı temsil düzeyleri, ifadelerin anlaşılabilirliği ve gerekliliği açısından değerlendirmektedirler. Uzmanlar maddelerin ayrılması, birleştirilmesi, değiştirilmesi, çıkarılması ya da yeni maddelerin eklenmesi gerektiğine karar verirler (DeVellis ve Thorpe, 2002; Karakoç ve Dönmez, 2014; Şahin ve Öztürk, 2018). İlk aşamada elde edilen 57 maddelik ölçek taslağı elektronik posta aracılığıyla liselerde farklı branşlarda görev yapan 13 öğretmene gönderilerek onların ölçek taslağı hakkındaki görüşleri istenmiştir. Bu aşamada, öğretmenlerden maddeleri biçimsel, anlaşılabilirlik ve netlik açısından değerlendirmeleri ve her bir madde için “uygun”, “uygun değil” ve “düzeltilmeli” seçeneklerinden birini seçerek varsa açıklamak istedikleri görüşlerini yazmaları istenmiştir. 13 öğretmenden gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra ölçek, dil bilgisi, noktalama vb. açılardan değerlendirmek üzere 1 Türkçe öğretmeni ve 1 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine gönderilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda ölçek maddeleri düzenlenmiştir. Bir sonraki aşamada, kapsam geçerliliği, ölçülmek istenen yapıyı ölçüp ölçmediğini, bilimsel yönden doğru olup olmadığını incelemek için ölçek taslağı Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında okul geliştirme konusunda çalışmaları olan 5 profesör, 4 doçent, 1 doktor öğretim üyesi ve 1 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 11 akademisyene elektronik posta ile gönderilmiş ve onların görüşleri istenmiştir. 11 akademisyenden ikisi gönderilen maillere dönüş yaparak, ölçekle ilgili görüş ve önerilerini belirtmiştir. Tez danışmanı ile yapılan görüşmede uzman görüşü için iki akademisyen değerlendirmesinin sayıca yetersiz olduğu sonucuna varılmış ve daha fazla uzman görüşü almak için ölçeğin eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzmanlaşmış 4 akademisyene (1 profesör ve 3 doçent) daha gönderilmesine karar verilmiştir. İkinci aşamada görüşü istenen uzmanlarla birlikte toplam 6 akademisyen ve 15 öğretmenden gelen dönütler doğrultusunda ölçekte yer alan bazı maddelerin ayrılmasına, ölçekte yer almayan bir maddenin ölçeğe eklenmesine karar verilerek ölçekle ilgili son düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamanın ardından nihai ölçek formu bir kez daha dil bilgisi, noktalama vb. açılardan değerlendirilmek üzere 1 Türkçe öğretmeni ve 1 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine gönderilerek gelen öneriler doğrultusunda son düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden

sonra ölçeğin 68 maddelik nihai deneme formu elde edilmiştir. 5’li Likert tipi “Okul Geliştirme Ölçeği” deneme formunda puanlama tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve hiç katılmıyorum (1) şeklinde oluşturulmuştur.

3.3.2.4. Deneme Formunun Uygulanması

Ölçek geliştirme çalışmalarında veri toplama aşamasında örneklem büyüklüğü konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde genellikle en az 100 kişiye ulaşılması ve deneme formunda yer alan madde sayısının 5 katı kadar katılımcıya ulaşılması yeterli görülmektedir (Suhr, 2006; Yurdabakan ve Çüm, 2017). “Okul Geliştirme Ölçeği” deneme formu Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu onayı ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama izni alındıktan sonra örnekleme seçilen ilçelerdeki (Maltepe, Kartal, Pendik, Tuzla, Ataşehir, Üsküdar, Kadıköy) orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır. Covid-19 pandemisi koşullarında bulaş riski göz önünde bulundurularak verilerin elektronik ortamda toplanmasının uygun olacağına karar verilmiş ve bu karar doğrultusunda ölçek maddeleri Google Forms uygulamasına aktararak elektronik ortamda bir deneme formu oluşturulmuştur. Google forms linki her ilçe için ayrı ayrı oluşturulmuş, örneklem ilçelerinde yer alan okullara ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine gidilerek yöneticilerden linki öğretmenlerin bulunduğu WhatsApp gruplarında paylaşımları rica edilmiştir. Öğretmenler kendileri ile paylaşılan link (<https://forms.gle/hQ9fiVvMcHW8Rbjp7>) aracılığıyla elektronik ortamda formu doldurmuşlardır. Veri toplama sürecinde ulaşılması gereken 300 katılımcı sayısına ulaşamayınca okul müdürlerine mesaj aracılığıyla hatırlatma yapılarak ölçeğin linkini öğretmen gruplarında tekrar paylaşımları rica edilmiştir. Bunun sonucunda da yeterli sayıya ulaşamayınca veri toplama sürecinin bir diğer aşamasında örneklem grubunda yer alan okullara tek tek gidilerek öğretmenlere ölçeğin belge (basılı) hali verilmiş ve ölçeği yanıtlamaları istenerek veri toplama süreci tamamlanmıştır. 17.04.2022 tarihi itibarı ile toplam 436 öğretmen deneme formu gelmiştir. 436 verinin incelenmesi sonrasında 12 formun uygun şekilde doldurulmadığı tespit edilmiş ve bu formlardan elde edilen veriler analize dahil edilmemiştir. 424 öğretmen deneme formu ile analizler yapılmıştır.

Ölçeğin deneme formuna katılan öğretmenlerin 293’ü erkek (%69.1), 131’i kadındır (%30.9). Öğretmenlerin ortalama yaşı ($\bar{x}$) 43 olup yaş aralığı 23 ile 64 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin kıdem durumuna bakıldığında en az kıdem 1 yıl, en fazla kıdem 43 yıl olup kıdem ortalaması ($\bar{x}$) 18.1 yıldır. Öğretmenlerin 309’u lisans (%72.6), 115’i lisans üstü eğitim (%27.1) mezunudur. Katılımcıların 38’i fen lisesinde (%9), 2’si sosyal bilimler lisesinde

(%0.5), 179'u Anadolu lisesinde (%42.2), 138'i mesleki ve teknik Anadolu lisesinde (%32.5), 55'i imam hatip ya da Anadolu imam hatip lisesinde (%13), 11'i spor liselerinde (%11.2) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında 16 öğretmenin felsefe grubu (%3.8), 48 öğretmenin sosyal bilgiler (%11.3), 45 öğretmenin matematik (%10.6), 51 öğretmenin Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı (%12), 59 öğretmenin fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji) (%13.9), 55 öğretmenin yabancı dil (İngilizce, Almanca, Fransızca) (%13), 10 öğretmenin PDR (%2.4), 10 öğretmenin bilişim teknolojileri (%2.4), 5 öğretmenin resim (%1.2), 6 öğretmenin müzik (%1.4), 14 öğretmenin yetenek dersleri (müzik, resim, beden eğitimi) (%3.3), 103 öğretmenin meslek dersleri (%24.3), öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır. 2 öğretmen ise branşları ile ilgili soruyu yanıtlamamıştır.

3.3.2.5. Veri Analizi

“Okul Geliştirme Ölçeği” deneme formu uygulamasından toplanan veriler SPSS 22 programına aktarılmıştır. Kişisel bilgi formu ile elde edilen veriler ile betimsel analizler yapılarak frekans, ortalama, yüzdelik, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliğini belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizi yapılmış, güvenilirlik düzeyini belirlemek amacı ile de Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi, güvenilirlik ve ayırt edicilik analizleri ile korelasyon analizlerinin gerçekleştirilmesi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Veri setinin normal dağılım (tek değişkenli normallik varsayımı) gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla veri setinin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Normal dağılımda çarpıklık ve basıklık değerleri sıfırdır (Büyüköztürk, 2020; Field, 2009). Bu nedenle bu değerler sıfıra ne kadar yaklaşırsa dağılımın normallik varsayımları artmaktadır. Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri +2 ve -2 veya +1.5 ve -1.5 arasında olduğunda normallik varsayımını karşıladığı kabul edilir (Demirbilek ve Çetin, 2021). Ölçeğin hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde belirtilen aralıkta olduğu ve bu nedenle veri setinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Bir veri toplama aracının geçerliliğinin tespit edilmesi için bir yapıyı ölçmek üzere oluşturulan ölçek maddelerin onu ölçüp ölçmediğini göstermek ve ölçülmek istenen yapıya dair bağımsız faktörlerin ortaya çıkarmak gerekir (Büyüköztürk, 2020). Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek üzere en sık kullanılan yöntem ise faktör analizidir. Bu bölümde “Okul Geliştirme Ölçeği”nin geçerlik çalışması kapsamında yapılan

açımlayıcı faktör analizinin (AFA) sonuçları sunulmaktadır. AFA için veri setinin uygunluğunu test etmek üzere KMO ve Bartlett Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 9

Okul Geliştirme Ölçeği’nin KMO ve Bartlett Testi değerleri

Kaiser Meyer Olkin Örneklem Yeterliliği		.97
	Ki-kare değeri	21835.98
Bartlett’s Sphericity Testi	sd	2278
	p	.00*

*p<.01

Tablo 7’den de anlaşılacağı üzere KMO değeri .97, Bartlett’s χ^2 değeri ise 21835.98 ($p=.00$) olarak hesaplanmıştır. Verilerin AFA için uygunluğu KMO değeri .50-.70 arasında ise orta, .70-.80 arasında ise iyi, .80-.90 arasında ise çok iyi ve .90’un üzerinde ise mükemmel olarak belirtilmiştir (Demirbilek ve Çetin, 2021). Bu anlamda elde edilen KMO değeri mükemmel düzeydedir. Buna göre, bu çalışmada 424 katılımcı öğretmenden oluşan örneklemin mükemmel yakın olduğu ve bu örneklemden elde edilen verilerin AFA için uygun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

KMO ve Bartlett testlerinin ardından ölçeğin yapı geçerliğini ve ölçek maddelerinin faktörlere veya boyutlara dağılımını belirlemek amacıyla AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) gerçekleştirilmiştir. AFA sürecinde faktörlerin belirlenmesinde Eigen değeri 1 olarak alınmış ve faktörlerin kabul edilebilir minimum yük değeri .30 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2020).

Bu işlemin ardından ölçek maddelerinin faktörlere dağılımını netleştirmek ve maddelerin boyutsal düzlemini ortaya koymak amacıyla Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Her bir boyuttaki yüklerin varyansını en üst düzeye çıkarma yöntemi olan varimax, mevcut tüm döndürmeler arasında en yaygın kullanılanıdır. Varimax döndürmenin amacı, değişkenler arasında faktörler içindeki yüklerin varyansını maksimize ederek faktörleri basitleştirmektir. Varimax dik döndürme tekniği, değişkenler ve faktörler arası korelasyonlarda korelasyon değeri yüksek olanları en üst düzeye çıkarmak, düşük olanları ise en düşük seviyeye indirerek maddelerin veya değişkenlerin boyutlara dağılımını netleştirmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2009). Varimax tekniği sonrası faktör yükü .30’un

altında kalan ve birden fazla boyutta .30 ve üzerinde yük aldıkları görülen ve yük farkının .10'dan az olduğu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu süreçte birinci aşama sonucunda 48, 53, 42, 34. maddeler, ikinci aşama sonucunda 50. madde, üçüncü aşama sonunda 32. madde, dördüncü aşamada 31., 13. maddeler, beşinci aşamada 12. madde, altıncı aşamada 33. madde, yedinci aşamada 44. madde, sekizinci aşamada 17. madde ölçekten çıkarılarak boyutlar netleşinceye kadar analiz her seferinde yenilenmiştir. Bir sonraki aşamada faktör yükü .40 olarak belirlenerek analize devam edilmiştir. Analizin dokuzuncu aşamasında 2. madde, onuncu aşamasında 8., 19., 36. maddeler, on birinci aşamasında 7. ve 61. maddeler, on ikinci aşamasında 1., 45. maddeler, on üçüncü aşamasında 67. madde, on üçüncü aşamasında 67. madde, on dördüncü aşamada 27. madde ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra minimum faktör yükü .50'ye çıkarılarak analiz işlemine devam edilmiştir. Analizin on beşinci aşamasında 11. madde, on altıncı aşamasında da 4. madde, on yedinci aşamasında 60. madde, on sekizinci aşamasında 16. madde faktör yükü .50'nin altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Analizin son aşamasında faktör yükü .50'nin altında kalan veya binişik madde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu aşamaların sonucunda 6 boyuttan ve 42 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Buna göre deneme formunda yer alan 26 madde çıkarılmıştır. Varimax dik döndürme tekniği sonrası ölçeğin elde edilen faktör sayısı ve faktörlerin açıkladığı toplam varyans miktarı Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 10

Varimax dik döndürme tekniği sonrası ölçeğin elde edilen faktör sayısı ve faktörlerin açıkladığı toplam varyans miktarı

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	19.51	22.89	22.89
2	2.52	11.80	34.70
3	1.96	11.68	46.39
4	1.37	7.88	54.28
5	1.27	7.22	61.50
6	1.03	4.40	65.91

Tablo 8'de görüldüğü üzere, elde edilen ölçeği oluşturan 42 madde öz değeri 1'den büyük altı faktör altında toplanmaktadır. Ayrıca, birinci faktör toplam varyansın %22.89'unu, ikinci faktör %11.80'ini, üçüncü faktör %11.68'ini, dördüncü faktör %7.88'ini, beşinci faktör %7.22'sini ve son olarak altıncı faktör %4.40'ını açıklamaktadır. Altı faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans ise %65.91 olarak hesaplanmıştır. Varimax sonrası Okul Geliştirme

Ölçeği'nin netleşen faktörleri ve bu faktörlerde yer alan maddelere ait yük değerleri Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 11

Varimax sonrası Okul Geliştirme Ölçeği'nin netleşen faktörleri ve bu faktörlerde hyer alan maddelere ait yük değerleri

Faktörler	Maddeler	Boyutlar					
		1	2	3	4	5	6
Faktör 1: Eğitim- öğretimi Geliştirme	23 Okulumuz öğretmenleri, okulun başarısını arttırmak için yüksek motivasyona sahiptir.	.770					
	14 Okulumuzda görev yapan personel arasında etkili iş birliği vardır.	.715					
	15 Okulumuzda öğrencilerin akademik başarısını arttırmak için çaba harcanır.	.714					
	10 Öğretmenler, öğrencilerin gelişim düzeylerini ölçecek çalışmalar yapar.	.713					
	39 Okulumuz öğretmenleri eğitim-öğretime ilişkin bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşır.	.693					
	22 Öğretmenler, öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun bir mesleğe yöneltmede etkilidir.	.692					
	62 Okulumuz öğretmenleri eğitim-öğretime ilişkin deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.	.689					
	21 Okulumuzda etkili bir eğitim-öğretim planlaması yapılır.	.657					
	28 Okulumuzda eğitim kalitesini arttırmak için araştırmacı, yenilikçi çalışmalar yapılır.	.632					
	41 Okulumuzda diğer okulların iyi örneklerinden yararlanılır.	.625					
	43 Okulun gelişim planı hazırlanırken okulun güçlü yönlerini ortaya koyacak analizler yapılır.	.608					
	52 Okulumuzdaki öğrenci öğrenmeleri iş birlikli öğrenmeye dayanır.	.607					
	3 Okulda öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı vardır.	.597					
	9 Okulumuz öğretmenlerinin okula aidiyet duyguları yüksektir.	.594					
	20 Okul personeli ile düzenli toplantılar yapılır.	.594					
	40 Okulumuzda standart test sonuçları dikkate alınarak çalışmalar yapılır.	.588					
	35 Okulumuzda paydaşları güdüleyen bir çalışma ortamı vardır.	.576					
	26 Okulumuzun açık bir vizyonu bulunmaktadır.	.560					
Faktör 2: Yönetimsel Katkı	48 Okulumuzda eğitim-öğretim, öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılır.	.555					
	6 Okul yönetimi okulun ihtiyaçlarını karşılamak için çaba gösterir.	.737					
	38 Okul yöneticilerinin öğretmenlerle olumlu bir iletişimi vardır.	.725					
	55 Okul yöneticileri yeniliklere açıktır.	.710					
	51 Okul yöneticilerimiz öğretmenlere görev ve sorumlulukları paylaştırırken adil davranır.	.676					
	47 Okul yöneticileri yönetim alanında kendilerini geliştirirler.	.629					
	18 Okulumuzda okulun ihtiyaçlarını karşılamak için sahip olunan kaynaklar verimli kullanılır.	.612					

Tablo 12 (Devamı)

Varimax sonrası Okul Geliştirme Ölçeği'nin netleşen faktörleri ve bu faktörlerde hyer alan maddelere ait yük değerleri

Faktörler	Maddeler	Boyutlar
Faktör 3: Okul, Aile İş birliği	49 Veliler toplantılara katılır.	.697
	29 Velilerimiz okul etkinliklerine (yemek, eğlence, gezi) katılır.	.693
	5 Okulumuzda veliler okulla ilgili çalışmalara (mesleki, sanat, bakım-onarım vb.) katılır.	.691
	30 Okulda aileler ve çalışanlar iş birliği yapar.	.689
	57 Velilerin okulumuzun tüm çalışanlarıyla iyi bir iletişimi vardır.	.662
	58 Veliler toplantılarda düşüncelerini söyler.	.618
Faktör 4: Fiziksel Yeterlilik	56 Mezunlarımız okulumuza çeşitli şekillerde destek verir.	.549
	59 Okulumuz aydınlatma açısından eğitim-öğretime uygundur.	.711
	68 Okulumuz havalandırma açısından eğitim-öğretime uygundur.	.681
	37 Okulumuzun derslikleri yeterlidir.	.588
Faktör 5: Sosyal Etkinliklere Uygunluk	46 Okulumuz temizdir.	.549
	24 Okulumuzun bina kullanımı ders dışı etkinlikler (konferans, sergi, spor, kantin vb.) için yeterlidir.	.761
	54 Okulumuzun bahçe kullanım alanı yeterlidir.	.713
	25 Okulumuzun bina kullanım alanı eğitim-öğretim için yeterlidir.	.710
	64 Okulumuzdaki spor salonu etkin şekilde kullanılır.	.651
Faktör 6: Sanat Etkinlikleri	66 Okulumuzdaki resim sınıfı etkin şekilde kullanılır.	.882
	65 Okulumuzdaki müzik sınıfı etkin şekilde kullanılır.	.871

Tablo 9'da görüldüğü gibi liselerde görev yapan öğretmenlerin okul geliştirme çalışmalarına ilişkin algılarını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen Okul Geliştirme Ölçeği altı faktörlü bir yapıya sahiptir. Birinci faktörde 19, ikinci faktörde 6, üçüncü faktörde 7, dördüncü faktörde 4, beşinci faktörlerde 4 ve son olarak altıncı faktörde 2 madde olmak üzere ölçekte toplam 42 madde yer almaktadır. 5'li Likerte göre puanlanan ölçekte öğretmenlerin her bir maddeye ne düzeyde katıldıklarını 1 ve 5 arasında uygun seçeneği işaretleyerek belirtmeleri beklenmektedir: 5= *Tamamen katılıyorum*, 4= *Katılıyorum*, 3= *Kararsızım*, 2= *Katılmıyorum*, 1= *Hiç katılmıyorum*. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, öğretmenlerin okullarındaki okul geliştirme çalışmalarını yüksek düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Ölçek maddelerinin girdikleri faktörlerde kabul edilebilir yük değerlerine (en düşük .549 en yüksek .882) sahip olduğu tespit edilmiştir.

İlk faktör altında toplanan maddeler okulda etkili bir eğitim-öğretim planlaması, öğrenci ve okulun başarısını arttırmak için çalışmalar yapılması, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmasına yönelik ifadeler içermektedir. Tüm

bunlar göz önüne alındığında bu faktör “eğitim-öğretimi geliştirme” şeklinde isimlendirilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddelere bakıldığında ise okul yöneticilerinin öğretmenlerle olumlu bir iletişiminin olması, yöneticilerin yönetim alanında kendilerini geliştirmesi ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu nedenle bu faktöre “yönetimsel katkı” adı verilmiştir. Üçüncü faktöre “okul, aile iş birliği” ismi verilmesinin nedeni okulda aileler ve çalışanların iş birliği yapması, velilerin okul etkinliklerine (yemek, eğlence, gezi), ailelerin okulda yapılan toplantılara katılımları ile ilgili ifadeler içermesidir. Dördüncü alt boyutu oluşturan maddeler okulun aydınlatma, havalandırma olanaklarının ve dersliklerinin yeterli olması gibi fiziksel özelliklerini belirten ifadelerden oluştuğu için bu alt boyuta “fiziksel yeterlilik” adı verilmiştir. Beşinci faktörde okulun bina kullanımının ders dışı etkinlikler (konferans, sergi, spor, kantin vb.) için yeterli olması ve spor salonunun etkin şekilde kullanılması gibi maddelerin bulunması nedeni ile “sosyal etkinliklere uygunluk” olarak isimlendirilmiştir. Son faktör ise okulda resim, müzik vb. salonların etkin şekilde kullanılmasına yönelik ifadeler nedeni ile “sanat etkinlikleri” olarak isimlendirilmiştir. AFA sonrası elde edilen ölçeğin ve alt boyutlarının güvenirlik düzeylerini ve güvenirlik katsayılarını ortaya koymak amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. İlgili analizin sonuçları Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 13

AFA sonrası ölçek ve alt boyutlarına ait hesaplanan güvenirlik katsayıları

Okul Geliştirme Ölçeği ve Alt Boyutları	Cronbach Alpha Katsayısı
Faktör 1: Eğitim-öğretimi Geliştirme	.96
Faktör 2: Yönetimsel Katkı	.92
Faktör 3: Okul, Aile İş birliği	.87
Faktör 4: Fiziksel Yeterlilik	.79
Faktör 5: Sosyal Etkinliklere Uygunluk	.80
Faktör 6: Sanat Etkinlikleri	.81
Okul Geliştirme Ölçeği Toplam	.96

Tablo 10’da görüldüğü gibi AFA sonrası gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha değerinin $\alpha = .79$ ve $\alpha = .97$ aralığında değiştiği anlaşılmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı faktör 1 için .97, faktör 2 için .92, faktör 3 için .88, faktör 4 için .79, faktör 5 için .81, faktör 6 için .82 ve ölçeğin geneli için ise .96 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, birinci faktör çok yüksek, diğer faktörler ile ölçeğin geneli ise yüksek güvenirliğe sahiptir.

3.3.3. Liderlik Kapasitesi Ölçeği

Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okulların liderlik kapasitesini belirlemek üzere Lambert (2003) tarafından geliştirilen “Liderlik Kapasitesi Ölçeği”nin, Kılınç ve diğerleri (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin her bir madde için ifade edecekleri görüş "(1) *Okulumuzda bunu yapmayız, (2) Bu yönde hareket etmeye başladık, (3) Bu yönde iyi bir mesafe aldık, (4) Bu durumu çok iyi yapılandırdık*" şeklindedir. Ölçekte bulunan maddelerin 4 alt boyutta toplandığı görülmektedir. 30 maddeden oluşan ölçeğin 4 alt boyutta toplanan toplam varyans miktarı %68.40'dır. Dağıtımçı liderlik boyutu 7, paylaşılan okul vizyonu boyutu 9, iş birliği ve ortak sorumluluk boyutu 6 ve algılanan öğrenci başarısı boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans değerleri dağıtımçı liderlik boyutu için 15.574 ve %51.91, paylaşılan okul vizyonu boyutu için 2.59 ve %8.63, iş birliği ve ortak sorumluluk için 1.259 ve %4.198 ve algılanan öğrenci başarısı boyutu için 1.097 ve %3.65'tir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonların .62 ile .81 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) alt boyutlarda .91 ile .94 arasında değişmiş ve tüm ölçek için .97 olarak bulunmuştur. Guttman yarımlar katsayısı ilk boyutta .87, ikinci boyutta .90, üçüncü boyutta .88, dördüncü boyutta .89, tüm ölçekte .87'dir. Spearman Brown katsayısı ise alt boyutlarda .88 ile .90 arasında değişmiş ve tüm ölçek için .87 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Örgütsel İmaj Ölçeği

Öğretmenlerin algılarına göre okul imajını betimlemek için Polat ve diğerleri (2010) tarafından üniversite öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak üniversitenin örgütsel imajını saptama amacıyla geliştirilen, Şanlı ve Arabacı (2017) tarafından liselerde görev yapan öğretmenlere uyarlanan “Örgütsel İmaj Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li Likert’e göre puanlanan ölçekte öğretmenlerin her bir maddeye ne düzeyde katıldıklarını 1 ve 5 arasında uygun seçeneği işaretleyerek belirtmeleri beklenmektedir: 5= *Kesinlikle katılıyorum*, 4= *Katılıyorum*, 3= *Kararsızım*, 2= *Katılmıyorum*, 1= *Kesinlikle katılmıyorum*. 31 madde yer alan ölçeğin; kalite imajı, görünüm imajı, sosyal imaj, alt yapı imajı ve program imajı boyutları bakımından ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır.

“Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği”, “Okul Geliştirme Ölçeği” ve “Örgütsel İmaj Ölçeği” etik kurul onayı ve MEB uygulama izni alındıktan sonra örnekleme seçilen İstanbul ili Anadolu Yakası’nda yer alan Ataşehir, Pendik, Sultanbeyli, Ümraniye, Üsküdar ilçelerinde

orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır. 29 Eylül – 29 Ekim tarihleri arasında örnekleme yer alan 5 ilçedeki 38 okula araştırmacı tarafından farklı zamanlarda gidilerek 650 adet ölçek dağıtılmıştır. 38 okulun 34'ünden 413 veri toplanmıştır. Toplanan ölçeklerden 30 tanesi uygun olmadığı için değerlendirilmeye alınmamış, 383 ölçeğe ait veri girişi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda uç değer hesaplamasında uygun olmayan 3 veri daha analizden çıkarılmış ve 380 katılımcıdan elde edilen veriler analize dahil edilmiştir. 34 okulun 15'i Anadolu lisesi, 2'si spor lisesi, 8'i mesleki teknik Anadolu lisesi, 5'i imam hatip lisesi ve 4'ü fen lisesidir. 34 okulun 18'inin hizmet puanı 18; 6'sının hizmet puanı 20 ve son olarak 8'inin hizmet puanı 22'dir. İki okul yeni açılmış olduğu için MEB'in Personel Genel Müdürlüğü, 42899581 sayılı, 07.02.2022 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği eki Ek-2 Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları Çizelgesinde yer almamaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 22 veri analizi programına aktarılmıştır. Liderlik Kapasitesi, Okul Geliştirme ve Okul İmajı ölçeklerinden elde edilen verilerle ortalama, minimum, maksimum ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. 5'li Likert tipinde tasarlanan ölçeklerden elde edilen puanlar şu puan aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır: 1.00 – 1.80: çok düşük, 1.81 – 2.60: düşük, 2.61 – 3.40: orta, 3.41 – 4.20: yüksek, 4.21 – 5.00: çok yüksek. 4'lü Likert olarak tasarlanan Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nden elde edilen puanlar ise şu aralıklar dikkate alınarak değerlendirilmiştir: 1.00: çok düşük, 1.01 – 2.00: düşük, 2.01 – 3.00: yüksek, 3.01 – 4.00: çok yüksek (Demir ve Kartal, 2021; Önal ve Önal, 2019).

Değişkenler arasındaki ilişkileri ve çeşitli faktörlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek üzere kullanılacak analiz tekniklerinin belirlenebilmesi için veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğinin kontrol edilmesi gerekmektedir. Normal dağılım gösteren veri seti ile parametrik, normal dağılım göstermeyen veri seti ile de non-parametrik testler kullanılarak analizler yapılmalıdır. Bu bağlamda, üç ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. İlgili değerler Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 14

Liderlik Kapasitesi, Okul Geliştirme ve Okul İmajı ölçeklerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çarpıklık ve basıklık analizi sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	n	Min.	Mak.	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık		Basıklık	
						İst.	SH	İst.	SH
Dağıtımçı Liderlik	379	1.00	4.00	2.88	.72	-.28	.12	-.52	.25
Paylaşılan Okul Vizyonu	379	1.00	4.00	2.90	.70	-.26	.12	-.59	.25
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	380	1.00	4.00	3.04	.68	-.37	.12	-.40	.25
Algılanan Öğrenci Başarısı	380	1.00	4.00	3.07	.65	-.31	.12	-.63	.25
Liderlik Kapasitesi Ölçeği	380	1.00	4.00	2.97	.65	-.24	.12	-.61	.25
Eğitim-Öğretimi Geliştirme	380	1.00	5.00	3.93	.61	-.17	.12	-.33	.25
Yönetimsel Katkı	380	1.00	5.00	4.13	.69	-.89	.12	.69	.25
Okul Aile İş birliği	380	1.00	5.00	3.17	.84	.02	.12	-.13	.25
Fiziksel Yeterlilik	380	1.00	5.00	3.96	.75	-.52	.12	-.20	.25
Sosyal Etkinliklere Uygunluk	380	1.00	5.00	3.22	1.08	-.12	.12	-.81	.25
Sanat Etkinlikleri	379	1.00	5.00	2.85	1.52	.07	.12	-1.42	.25
Okul Geliştirme Ölçeği	380	1.00	5.00	3.72	.61	-.03	.12	-.32	.25
Kalite İmajı	380	1.00	5.00	3.72	.79	-.20	.12	-.49	.25
Görünüm İmajı	380	1.00	5.00	3.41	1.04	-.34	.12	-.55	.25
Sosyal Ortam	380	1.00	5.00	3.25	.86	-.14	.12	-.27	.25
Alt yapı İmajı	380	1.00	5.00	2.79	1.01	.23	.12	-.59	.25
Program İmajı	380	1.00	5.00	2.60	.95	.38	.12	-.16	.25
Okul İmajı Ölçeği	380	1.00	5.00	3.24	.72	.16	.12	-.33	.25

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin 2 ve -2 arasında olması halinde veri setinin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir (George ve Mallery, 2003; Uysal ve Kılıç, 2022). Buna göre, her üç ölçek için veri setinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca her üç ölçek ve tüm alt boyutları ile her bir değişken için normallik testi yapılarak veri setinin normal dağılıp dağılmadığı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Buna göre cinsiyet, yaş, branş, öğretmen mesleki kıdemi, lise türü, öğretmenin eğitim durumu, okul müdürünün öğrenim durumu, müdürün mesleki kıdemi gibi belirlenen her bir değişken için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılarak veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet, öğretmenin öğrenim durumu, okul müdürünün öğrenim durumu, okul müdürünün kıdemi, yaş ve öğretmenlerin mesleki kıdeminde okul geliştirme ölçeğinin yönetimsel katkı boyutu hariç diğer değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği

görülmüştür ($p>.05$). Okul Geliştirme Ölçeği'nin yönetsel katkı alt boyutunda yaş ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerinin yanısıra branş ve lise türü değişkenlerinin de normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Okul Geliştirme Ölçeği'nin yönetsel katkı boyutunda yaş değişkeninin 50 ve 50 yaş üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin ve yine yönetsel katkı alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninde 6-10 yıl, 26 ve üstü yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere ait verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin 2 ve -2 arasında olmaması nedeniyle bu alt boyutlar ve değişkenler için non-parametrik testler tercih edilmiştir. Ayrıca branş değişkeninde felsefe grubu öğretmenlerinin ve lise türü değişkeninde spor lisesi türündeki katılımcı sayısının 30'un altında olması nedeniyle bu değişkenler için tüm ölçekler ve alt boyutlarında yine non-parametrik testler yapılmıştır.

Veri setinin normal dağılım gösterdiği tüm alt boyutların ve değişkenlerin analizlerinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t testi gibi parametrik testler kullanılmıştır. Normal dağılımın elde edilmediği diğer alt boyutların ve değişkenlerin yer aldığı analizlerde ise non-parametrik Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Post-hoc analizleri için ise normal dağılım gösteren analizler için LSD testi; normal dağılım göstermeyen analizler için de Dunn-Bonferonni testi tercih edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek üzere Pearson Korelasyon testi yapılmıştır. Son olarak, liderlik kapasitesinin okul geliştirme ve okul imajını yordayıp yordamadığını belirlemek üzere basit regresyon analizi kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık değeri $p<.05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu araştırmanın geçerliliği için kullanılan ölçeklerin faktör analizi sonuçları incelenmiştir. Çalışmanın güvenirliliğini test etmek amacı ile de kullanılan ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Liderlik Kapasitesi, Okul Geliştirme ve Okul İmajı Ölçekleri için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 15

Liderlik Kapasitesi, Okul Geliştirme ve Okul İmajı ölçekleri ile alt boyutlarına ait hesaplanan güvenirlik katsayıları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cronbach Alpha Katsayısı
Dağıtımçı Liderlik	.91
Paylaşılan Okul Vizyonu	.93
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	.91
Algılanan Öğrenci Başarısı	.93
Liderlik Kapasitesi Ölçeği Toplam	.97
Eğitim-öğretimi Geliştirme	.94
Yönetimsel Katkı	.87
Okul, Aile İş birliği	.88
Fiziksel Yeterlilik	.72
Sosyal Etkinliklere Uygunluk	.80
Sanat Etkinlikleri	.93
Okul Geliştirme Ölçeği Toplam	.95
Kalite İmajı	.92
Görünüm İmajı	.83
Sosyal Ortam	.88
Alt yapı İmajı	.87
Program İmajı	.79
Okul İmajı Ölçeği Toplam	.95

Tablo 12’de yer aldığı gibi Liderlik Kapasitesi Ölçeği geneli ve alt boyutlarına ait güvenirlik analizlerine bakıldığında Cronbach Alpha Değerinin en düşük $\alpha = .91$ ve en yüksek $\alpha = .97$ aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçek ve alt boyutlarının yüksek güvenirlik değerlerine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Okul Geliştirme Ölçeği geneli ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha Değerinin en düşük $\alpha = .72$ ve en yüksek $\alpha = .95$ aralığında değiştiği görülmektedir. Bu değerlere bakıldığında 4. ve 5. alt boyutun güvenirlik değerlerinin oldukça güvenilir, diğer alt boyutlar ve ölçeğin genel toplam değerlerinin yüksek güvenirlikte olduğu görülmektedir. Son olarak Okul İmajı Ölçeği geneli ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha Değerinin en düşük $\alpha = .79$ ve en yüksek $\alpha = .95$ aralığında değiştiği görülmektedir. Program imajı boyutunun güvenirlik değeri oldukça yüksek iken diğer boyutların güvenirlik değerlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları sunulmaktadır. Bu çerçevede analizlerden elde edilen sonuçlar ilgili alt problemler doğrultusunda verilmektedir. Tüm bulgular tablolaştırılarak detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi ne düzeydedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi cevaplamak üzere Liderlik Kapasitesi Ölçeği’nden elde edilen verilerle betimsel istatistik analizi yapılmış olup ortalama, minimum, maksimum ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin veriler Tablo 13’te verilmektedir.

Tablo 16

Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	ss	Düzye
Dağıtımci Liderlik	2.88	.72	Yüksek
Paylaşılan Okul Vizyonu	2.90	.70	Yüksek
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	3.03	.68	Çok yüksek
Algılanan Öğrenci Başarısı	3.07	.65	Çok yüksek
Ölçek Geneli	2.97	.65	Yüksek

Tablo 13’ten anlaşıldığı üzere liselerde görev yapan öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesini yüksek düzeyde ($\bar{x} = 2.97$) algılamaktadırlar. Ölçeğin genelinde gözlenen bu durum alt boyutlar için de geçerlidir. Buna göre, öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesini, iş birliği ve ortak sorumluluk ($\bar{x}=3.03$) ile algılanan öğrenci başarısı ($\bar{x} =3.07$) boyutlarında çok yüksek düzeyde; dağıtımci liderlik ($\bar{x}=2.88$) ve paylaşılan okul vizyonu ($\bar{x} =2.90$) boyutlarında ise yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi; lisenin türüne, öğretmenlerin cinsiyetine, öğretmenlerin branşına, öğretmenlerin mesleki kıdemine, öğretmenlerin öğrenim durumuna, okul müdürünün kıdemine, okul müdürünün öğrenim durumuna, öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda algılanan liderlik kapasitesinin lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 14’te sunulmaktadır.

Tablo 17

Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	x ²	sd	p
<i>Dağıtımçı liderlik</i>	Fen L.	35	288.43	36.63	4	.00*
	Anadolu L.	176	190.57			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	167.61			
	İmam Hatip L.	58	181.09			
	Spor L.	24	144.06			
	Toplam	379				
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu</i>	Fen L.	35	301.96	51.24	4	.00*
	Anadolu L.	176	192.72			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	164.12			
	İmam Hatip L.	58	180.68			
	Spor L.	24	122.06			
	Toplam	379				
<i>İş birliği ve Ortak Sorumluluk</i>	Fen L.	35	279.89	32.24	4	.00*
	Anadolu L.	176	194.26			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	170.72			
	İmam Hatip L.	58	174.74			
	Spor L.	25	143.52			
	Toplam	380				
<i>Algılanan Öğrenci Başarısı</i>	Fen L.	35	287.10	38.75	4	.00*
	Anadolu L.	176	197.38			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	164.98			
	İmam Hatip L.	58	166.16			
	Spor L.	25	151.06			
	Toplam	380				
<i>Liderlik Kapasitesi Ölçeği</i>	Fen L.	35	296.00	43.85	4	.00*
	Anadolu L.	176	194.03			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	165.33			
	İmam Hatip L.	58	176.45			
	Spor L.	25	137.14			
	Toplam	380				

*p< .05

Tablo 14'ten anlaşıldığı üzere öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi dağıtımçı liderlik ($x^2=36.63$, $p<.05$), paylaşılan okul vizyonu ($x^2=51.24$, $p<.05$), iş birliği ve ortak sorumluluk ($x^2=32.24$, $p<.05$), algılanan okul başarısı ($x^2=38.75$, $p<.05$) alt boyutlarında ve ölçek genelinde ($x^2=43.85$, $p<.05$) öğretmenlerin görev yaptıkları lisenin türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan post-hoc Dunn-Bonferonni testi sonuçları Tablo 15'te verilmektedir.

Tablo 18

Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları

Lise Türü		Dağıtımçı Liderlik			Paylaşılan Okul Vizyonu			İşbirliği ve Ortak Sorumluluk			Algılanan Öğrenci Başarısı			Liderlik Kapasitesi Ölçeği		
		T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p
Spor L.	MTAL	23.54	25.22	1.00	42.05	25.25	.95	27.20	24.84	1.00	13.91	24.86	1.00	28.91	24.95	1.00
	İHAL	37.02	26.52	1.00	58.61	26.55	.27	31.22	26.15	1.00	15.10	26.18	1.00	39.30	26.27	1.00
	An. L.	46.50	23.77	.50	70.65	23.80	.03*	50.73	23.36	.29	46.32	23.39	.47	56.88	23.47	.15
	Fen L.	144.36	28.96	.00*	179.89	28.99	.00*	136.36	28.62	.00*	136.40	28.66	.00*	158.86	28.57	.00*
MTAL	İHAL	-13.47	18.56	1.00	-16.56	18.59	1.00	-4.02	18.57	1.00	-1.18	18.59	1.00	-11.11	18.65	1.00
	An. L.	22.95	14.37	1.00	28.60	14.39	.46	23.53	14.38	1.00	32.40	14.40	.24	28.69	14.48	.47
	Fen L.	120.81	21.91	.00*	137.84	21.93	.00*	109.16	21.91	.00*	122.12	21.94	.00*	130.66	22.01	.00*
İHAL	An. L.	9.48	16.54	1.00	12.03	16.56	1.00	19.51	16.55	1.00	31.22	16.57	.59	17.58	16.62	1.00
	Fen L.	107.34	23.38	.00*	121.27	23.41	.00*	105.44	23.39	.00*	120.93	23.42	.00*	119.55	23.50	.00*
An. L.	Fen L.	97.86	20.22	.00*	109.23	20.24	.00*	85.63	20.23	.00*	89.71	20.25	.00*	101.97	20.32	.00*

* $p<.05$

Tablo 15'te görüldüğü üzere, Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk ile algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarında ve ölçek genelinde lise türü değişkenine göre tespit edilen anlamlı fark fen liselerinde görev yapan öğretmenlerle diğer tüm lise türlerinde görev yapan öğretmenler arasındadır ($p<.05$). Tablo 14'te sıralar ortalamasına bakıldığında fen liselerinde görev yapan öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesini hem ölçek genelinde hem de tüm alt boyutlarında geriye kalan tüm liselerde görev yapanlara göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Ayrıca, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler paylaşılan okul vizyonu

alt boyutunda mesleki ve teknik Anadolu liselerinde, imam hatip liselerinde ve spor lisesinde çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek liderlik kapasitesi algısına sahiptirler ($p<.05$).

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda algılanan liderlik kapasitesinin öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 16’da sunulmaktadır.

Tablo 19

Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
						t	sd	p
Dağıtımçı Liderlik	Cinsiyet	Kadın	252	2.86	.72	-.85	349.41	.39
		Erkek	127	2.93	.73			
Paylaşılan Okul Vizyonu	Cinsiyet	Kadın	252	2.88	.69	-.71	346.23	.47
		Erkek	127	2.93	.71			
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Cinsiyet	Kadın	252	3.04	.68	.19	251.07	.84
		Erkek	128	3.02	.69			
Algılanan Öğrenci Başarısı	Cinsiyet	Kadın	252	3.08	.65	.38	354.96	.70
		Erkek	128	3.05	.65			
Liderlik Kapasitesi Ölçeği	Cinsiyet	Kadın	252	2.96	.64	-.38	250.76	.70
		Erkek	128	2.98	.66			

* $p<.05$

Tablo 16’da görüldüğü üzere öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi, ölçeğin toplam puanında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(380)} = -.38, p>.05$). Alt boyutlar değerlendirildiğinde de benzer bir durum ortaya çıkmaktadır. Dağıtımçı liderlik ($t_{(379)} = -.85, p>.05$), paylaşılan okul vizyonu ($t_{(379)} = -.71, p>.05$), iş birliği ve ortak sorumluluk ($t_{(380)} = .19, p>.05$) ile algılanan öğrenci başarısı ($t_{(380)} = .38, p>.05$) alt boyutlarının hiçbirinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere non-parametrik Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Felsefe grubu öğretmenlerinin sayısı 30’dan az olduğu için bu test yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 20

Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	x ²	sd	p
Dağıtımçı Liderlik	Felsefe Grubu	24	182.52	14.53	7	.04*
	Sosyal Bilgiler	46	172.88			
	Matematik	55	159.87			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	176.45			
	Fen Bilimleri	36	214.89			
	Yabancı Dil	46	223.01			
	Yetenek Dersleri	37	186.08			
	Meslek Dersleri	80	169.56			
	Toplam	366				
Paylaşılan Okul Vizyonu	Felsefe Grubu	24	173.90	12.87	7	.07
	Sosyal Bilgiler	46	173.62			
	Matematik	55	170.13			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	171.02			
	Fen Bilimleri	36	209.67			
	Yabancı Dil	46	226.00			
	Yetenek Dersleri	37	178.32			
	Meslek Dersleri	80	171.64			
	Toplam	366				
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Felsefe Grubu	24	181.33	12.64	7	.08
	Sosyal Bilgiler	46	173.08			
	Matematik	55	162.24			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	177.56			
	Fen Bilimleri	36	198.33			
	Yabancı Dil	46	228.58			
	Yetenek Dersleri	37	186.20			
	Meslek Dersleri	80	174.04			
	Toplam	366				
Algılanan Öğrenci Başarısı	Felsefe Grubu	24	174.04	13.94	7	.05
	Sosyal Bilgiler	46	183.73			
	Matematik	55	158.65			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	173.40			
	Fen Bilimleri	36	203.22			
	Yabancı Dil	46	228.79			
	Yetenek Dersleri	37	180.93			
	Meslek Dersleri	80	174.86			
	Toplam	366				
Liderlik Kapasitesi Ölçeği	Felsefe Grubu	24	175.13	14.41	7	.04*
	Sosyal Bilgiler	46	175.02			
	Matematik	55	161.68			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	175.76			
	Fen Bilimleri	36	208.17			
	Yabancı Dil	46	229.16			
	Yetenek Dersleri	37	183.82			
	Meslek Dersleri	80	172.44			
	Toplam	366				

*p< .05

Tablo 17’de görüldüğü üzere öğretmenlerin okullarında algıladıkları liderlik kapasitesi düzeyi paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluk ile algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Öte yandan, algılanan liderlik kapasitesi düzeyi dağıtımçı liderlik ($\chi^2=15.53$, $p<.05$) alt boyutunda ve ölçek genelinde ($\chi^2=14.41$, $p<.05$) öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi branş gruplarından kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan post-hoc Dunn-Bonferonni testi sonuçları Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 21

Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları

Branş		Dağıtımçı Liderlik			Liderlik Kapasitesi Ölçeği		
		T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p
Matematik	Meslek D.	-9.68	18.43	.59	-10.76	18.52	.56
	Sosyal B.	13.00	21.02	.53	13.34	21.13	.52
	Felsefe	22.64	25.74	.37	13.43	25.87	.60
	TDE, Türkçe	-16.58	21.56	.44	-14.08	21.67	.51
	Yetenek D.	-26.21	22.56	.24	-22.14	22.49	.32
	Fen B.	-55.01	22.56	.01*	-46.48	22.67	.04*
	Yabancı D.	-63.13	21.02	.00*	-67.48	21.13	.00*
Meslek D.	Sosyal B.	3.32	19.47	.86	2.57	19.57	.89
	Felsefe	12.96	24.49	.59	2.68	24.61	.91
	TDE, Türkçe	6.89	20.05	.73	3.31	20.15	.86
	Yetenek D.	16.52	21.12	.43	11.38	21.03	.58
	Fen B.	45.33	21.12	.03*	35.72	21.22	.09
	Yabancı D.	53.45	19.47	.00*	56.71	19.57	.00*
Sosyal B.	Felsefe	9.64	26.50	.71	.10	26.63	.99
	TDE, Türkçe	-3.57	22.46	.87	-.74	22.57	.97
	Yetenek D.	-13.20	23.41	.57	-8.80	23.35	.70
	Fen B.	-42.00	23.41	.07	-33.14	23.53	.15
	Yabancı D.	-50.13	21.94	.62	-54.14	22.05	.01*

* $p<.05$

Tablo 22 (Devamı)

Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları

Branş		Dağıtımçı Liderlik			Liderlik Kapasitesi Ölçeği		
		T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p
Felsefe	TDE, Türkçe	6.06	26.93	.82	-.63	27.06	.98
	Yetenek D.	-3.56	27.73	.89	-8.69	27.72	.75
	Fen B.	-32.36	27.73	.24	-33.04	27.87	.23
	Yabancı D.	-40.49	26.50	.12	-54.03	26.63	.04*
TDE, Türkçe	Yetenek D.	-9.63	23.90	.68	-8.06	23.84	.73
	Fen B.	-38.43	23.90	.10	-32.40	24.02	.17
	Yabancı D.	-46.55	22.46	.03*	-53.40	22.57	.01*
Yetenek D.	Fen B.	28.80	24.80	.24	24.34	24.76	.32
	Yabancı D.	36.92	23.41	.11	45.33	23.35	.05
Fen B.	Yabancı D.	-8.12	23.41	.72	-20.99	23.53	.37

*p< .05

Tablo 18’de görüldüğü üzere, algılanan liderlik kapasitesi düzeyinde branş değişkenine göre ortaya çıkan anlamlı fark yabancı dil ve fen bilimleri öğretmenlerinden kaynaklanmaktadır. Tablo 17’de sıralar ortalamasına bakıldığında Yabancı dil öğretmenlerinin hem dağıtımçı liderlik alt boyutunda hem de ölçek genelinde algıladıkları liderlik kapasitesi matematik, Türk dili edebiyatı, Türkçe ve meslek dersleri öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p<.05$). Benzer şekilde, fen bilimleri öğretmenleri okullarındaki liderlik kapasitesini hem dağıtımçı liderlik alt boyutunda hem de ölçek genelinde matematik öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde, yalnızca dağıtımçı liderlik alt boyutunda ise meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar ($p<.05$).

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 19’da sunulmaktadır.

Tablo 23

Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	Kaynak	sd	K.T.	K.O.	F	p
<i>Dağıtımçı Liderlik</i>	1-5	69	2.87	.65	Gruplar içi	5	2.64	.41		
	6-10	93	2.76	.73	Gruplar arası	356	186.52	.52		
	11-15	63	2.89	.77	Toplam	361	188.59			
	16-20	44	2.89	.73					.78	.55
	21-25	49	2.93	.69						
	26+	44	3.00	.73						
	Toplam	362	2.87	.72						
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu</i>	1-5	69	2.87	.64	Gruplar içi	5	2.59	.52		
	6-10	93	2.78	.71	Gruplar arası	356	175.17	.49		
	11-15	63	2.88	.74	Toplam	361	177.76			
	16-20	44	2.94	.71					1.05	.38
	21-25	49	2.98	.61						
	26+	44	3.04	.76						
	Toplam	362	2.89	.70						
<i>İş Birliği ve Ortak Sorumluluk</i>	1-5	69	3.02	.66	Gruplar içi	5	1.97	.39		
	6-10	93	2.94	.67	Gruplar arası	357	170.33	.47		
	11-15	63	3.00	.78	Toplam	362	172.31			
	16-20	44	3.10	.63					.82	.53
	21-25	50	3.10	.57						
	26+	44	3.15	.79						
	Toplam	363	3.03	.68						
<i>Algılanan Öğrenci Başarısı</i>	1-5	69	3.05	.60	Gruplar içi	5	2.53	.55		
	6-10	93	2.96	.64	Gruplar arası	357	153.62	.43		
	11-15	63	3.02	.76	Toplam	362	156.37			
	16-20	44	3.09	.64					1.28	.27
	21-25	50	3.16	.55						
	26+	44	3.22	.69						
	Toplam	363	3.06	.65						

*p< .05

Tablo 24 (Devamı)

Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	Kaynak	sd	K.T.	K.O.	F	p
Liderlik Kapasitesi Ölçeği	1-5	69	2.94	.59	Gruplar içi	5	2.38	.47		
	6-10	93	2.85	.65	Gruplar arası	357	151.23	.42		
	11-15	63	2.94	.73	Toplam	362	153.62			
	16-20	44	3.00	.65					1.12	.34
	21-25	50	3.04	.55						
	26+	44	3.10	.70						
	Toplam	363	2.96	.65						

*p< .05

Tablo 19'dan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi dağıtımçı liderlik (F=.78), paylaşılan okul vizyonu (F=1.05), iş birliği ve ortak sorumluluk (F=.82), algılanan öğrenci başarısı (F=1.28) alt boyutlarında ve ölçek genelinde (F=1.12) öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır (p>05).

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 20'de verilmektedir.

Tablo 25

Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin öğrenim durumu düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
						t	sd	p
Dağıtımçı Liderlik	<i>Öğrenim Düzeyi</i>	Lisans	267	2.88	.72	.09	198.34	.92
		Lisansüstü	108	2.88	.72			
Paylaşılan Okul Vizyonu	<i>Öğrenim Düzeyi</i>	Lisans	267	2.91	.70	.55	204.94	.58
		Lisansüstü	108	2.86	.68			
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	<i>Öğrenim Düzeyi</i>	Lisans	268	3.05	.67	.99	189.48	.32
		Lisansüstü	108	2.98	.71			
Algılanan Öğrenci Başarısı	<i>Öğrenim Düzeyi</i>	Lisans	268	3.09	.64	.97	189.72	.32
		Lisansüstü	108	3.01	.67			
Liderlik Kapasitesi Ölçeği	<i>Öğrenim Düzeyi</i>	Lisans	268	2.98	.65	.67	195.36	.50
		Lisansüstü	108	2.93	.65			

*p< .05

Tablo 20’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi onların öğrenim durumu düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(376)} = .67$, $p > .05$). Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutları ele alındığında öğretmenlerin lisans veya lisansüstü mezunu olmalarının dağıtımçı liderlik ($t_{(375)} = .09$, $p > .05$), paylaşılan okul vizyonu ($t_{(375)} = .55$, $p > .05$), iş birliği ve ortak sorumluluk ($t_{(376)} = .99$, $p > .05$) ve algılanan öğrenci başarısı ($t_{(376)} = .97$, $p > .05$) alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının okul müdürünün mesleki kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 21’de sunulmaktadır.

Tablo 26

Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının okul müdürünün mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	Kaynak	sd	K.T.	K.O.	F	p
Dağıtımçı Liderlik	10-19	36	2.86	.62	Gruplar içi	2	.027	.01	.02	.97
	20-29	229	2.88	.74	Gruplar arası	340	181.08	.53		
	30+	78	2.89	.72	Toplam	342	181.10			
	Toplam	343	2.88	.72						
Paylaşılan Okul Vizyonu	10-19	36	2.66	.54	Gruplar içi	2	2.36	1.18	2.44	.08
	20-29	229	2.92	.73	Gruplar arası	340	164.70	.48		
	30+	78	2.95	.64	Toplam	342	167.06			
	Toplam	343	2.90	.69						
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	10-19	36	2.82	.59	Gruplar içi	2	1.96	.98	2.08	.12
	20-29	230	3.07	.71	Gruplar arası	341	160.43	.47		
	30+	78	3.06	.63	Toplam	343	162.40			
	Toplam	344	3.04	.68						
Algılanan Öğrenci Başarısı	10-19	36	2.77	.64	Gruplar içi	2	3.47	1.73	4.04	.01*
	20-29	230	3.10	.67	Gruplar arası	341	146.33	.42		
	30+	78	3.09	.59	Toplam	343	149.80			
	Toplam	344	3.06	.66						
Liderlik Kapasitesi Ölçeği	10-19	36	2.77	.53	Gruplar içi	2	1.58	.79	1.87	.15
	20-29	230	2.99	.68	Gruplar arası	341	144.44	.42		
	30+	78	3.00	.60	Toplam	343	146.02			
	Toplam	344	2.97	.65						

*p< .05

Tablo 21'den anlaşıldığı üzere öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi algılanan öğrenci başarısı (F=4.04) alt boyutunda okul müdürünün mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Öte yandan, okul müdürünün mesleki kıdemi öğretmenlerin okullarında algıladıkları liderlik kapasitesinde ne toplam puanda (F=1.87) ne de dağıtımçı liderlik (F=.02), paylaşılan okul vizyonu (F=2.44), iş birliği ve ortak sorumluluk (F=2.08) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır (p>.05). Algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarında tespit edilen anlamlı farkın hangi mesleki kıdem gruplarından kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan post-hoc LSD Testi sonuçları Tablo 22'de verilmektedir.

Tablo 27

Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının müdürün mesleki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları

Müdürün Mesleki Kıdemi (I)	Müdürün Mesleki Kıdemi (J)	Algılanan Öğrenci Başarısı		
		$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p
10-19	20-29	-.32	.11	.00*
	30+	-.35	.13	.01*
20-29	10-19	.32	.11	.00*
	30+	.00	.08	.96
30+	10-19	.32	.13	.01*
	20-29	-.00	.08	.96

*p< .05

Tablo 22’de görüldüğü üzere, liderlik kapasitesi ölçeğinin *algılanan öğrenci başarısı* alt boyutunda okul müdürünün mesleki kıdemi değişkenine göre tespit edilen anlamlı fark 10-19 yıl kıdeme sahip müdürlerle çalışan öğretmenlerle 20-29 yıl ve 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdürlerle çalışan meslektaşları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (p<.05). Mesleki kıdemi 20-29 yıl arasında olan müdürlerle çalışan öğretmenler ile 30 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olan müdürlerle çalışan öğretmenler arasında ilgili alt boyutta anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>.05). Buna göre, 10-19 yıl arasında mesleki tecrübesi olan müdürlerle çalışan öğretmenler okullarındaki öğrenci başarısını 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdürlerle çalışan meslektaşlarına göre daha düşük düzeyde algılamaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında liderlik kapasitesi ölçeği puanlarının okul müdürlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 23’te sunulmaktadır.

Tablo 28

Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının okul müdürünün öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
						t	sd	p
Dağıtımçı Liderlik	<i>Müdürün Öğrenim Düzeyi</i>	Lisans	178	2.77	.69	-2.71	376.22	.00*
		Lisansüstü	201	2.98	.74			
Paylaşılan Okul Vizyonu	<i>Müdürün Öğrenim Düzeyi</i>	Lisans	178	2.80	.65	-2.57	376.98	.01*
		Lisansüstü	201	2.98	.73			
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	<i>Müdürün Öğrenim Düzeyi</i>	Lisans	178	2.93	.67	-2.87	374.63	.00*
		Lisansüstü	202	3.13	.69			
Algılanan Öğrenci Başarısı	<i>Müdürün Öğrenim Düzeyi</i>	Lisans	178	2.96	.61	-3.10	377.57	.00*
		Lisansüstü	202	3.17	.67			
Liderlik Kapasitesi Ölçeği	<i>Müdürün Öğrenim Düzeyi</i>	Lisans	178	2.86	.61	-2.98	377.58	.00*
		Lisansüstü	202	3.06	.67			

*p< .05

Tablo 23'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi hem ölçek genelinde ($t_{(380)} = -2.98$, $p < .05$) hem de dağıtımçı liderlik ($t_{(379)} = -2.71$, $p < .05$), paylaşılan okul vizyonu ($t_{(379)} = -2.57$, $p < .05$), iş birliği ve ortak sorumluluk ($t_{(380)} = -2.87$, $p < .05$) ile algılanan öğrenci başarısı ($t_{(380)} = -3.10$, $p < .05$) alt boyutlarında okul müdürünün öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama puanlar dikkate alındığında lisansüstü mezunu olan müdürlerle çalışan öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyini hem ölçek genelinde hem de tüm alt boyutlarda lisans mezunu müdürlerle çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde algıladığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 24'te sunulmaktadır.

Tablo 29

Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	Kaynak	sd	K.T.	K.O.	F	p
Dağıtımçı Liderlik	20-29	53	2.94	.69	Gruplar içi	3	2.91	.97		
	30-39	153	2.78	.74	Gruplar arası	367	191.30	.52		
	40-49	118	2.93	.72	Toplam	370	194.21		1.86	.13
	50+	47	3.03	.69						
	Toplam	371	2.88	.72						
Paylaşılan Okul Vizyonu	20-29	53	2.96	.61	Gruplar içi	3	3.82	1.27		
	30-39	153	2.79	.70	Gruplar arası	367	176.92	.48		
	40-49	118	2.93	.69	Toplam	370	180.74		2.64	.04*
	50+	47	3.08	.72						
	Toplam	371	2.89	.69						
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	20-29	53	3.11	.61	Gruplar içi	3	3.15	1.05		
	30-39	153	2.95	.69	Gruplar arası	368	169.13	.46		
	40-49	119	3.02	.67	Toplam	371	172.28		2.28	.07
	50+	47	3.23	.69						
	Toplam	372	3.03	.68						
Algılanan Öğrenci Başarısı	20-29	53	3.13	.55	Gruplar içi	3	3.71	1.23		
	30-39	153	2.95	.67	Gruplar arası	368	154.97	.42		
	40-49	119	3.02	.66	Toplam	371	158.68		2.94	.03*
	50+	47	3.23	.61						
	Toplam	372	3.03	.65						
Liderlik Kapasitesi Ölçeği	20-29	53	3.03	.57	Gruplar içi	3	3.38	1.12		
	30-39	153	2.87	.66	Gruplar arası	368	152.62	.41		
	40-49	119	2.99	.64	Toplam	371	156.00		2.72	.04*
	50+	47	3.15	.63						
	Toplam	372	2.97	.64						

*p< .05

Tablo 24'te görüldüğü üzere öğretmenlerin okullarında algıladıkları liderlik kapasitesi düzeyi paylaşılan okul vizyonu (F=2.64), algılanan öğrenci başarısı (F=2.94) alt boyutlarında ve ölçek genelinde (F=2.72) öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Öte yandan, dağıtımçı liderlik (F=1.86) ile işbirliği ve ortak sorumluluk (F=2.28) alt boyutlarında öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir

($p > .05$). Paylaşılan okul vizyonu ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutları ile ölçek genelinde ortaya çıkan anlamlı farkın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan post-hoc LSD testi sonuçları Tablo 25’te verilmektedir.

Tablo 30

Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları

Yaş (I)	Yaş (J)	Paylaşılan Okul Vizyonu			Algılanan Öğrenci Başarısı			Liderlik Kapasitesi Ölçeği		
		$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p	$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p	$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p
20-29	30-39	.17	.11	.10	.15	.10	.12	.16	.10	.11
	40-49	.03	.11	.75	.05	.10	.62	.04	.10	.68
	50+	-.11	.13	.40	-.147	.13	.25	-.12	.12	.34
30-39	20-29	-.17	.11	.10	-.15	.10	.12	-.16	.10	.11
	40-49	-.14	.08	.09	-.10	.07	.18	-.11	.07	.12
	50+	-.29	.11	.01*	-.30	.10	.00*	-.28	.10	.00*
40-49	20-29	-.03	.11	.75	-.05	.10	.62	-.04	.10	.68
	30-39	.14	.08	.09	.10	.07	.18	.11	.07	.12
	50+	-.15	.11	.20	-.20	.11	.07	-.16	.11	.13
50+	20-29	.11	.13	.40	.14	.13	.25	.12	.12	.34
	30-39	.29	.11	.01*	.30	.10	.00*	.28	.10	.00*
	40-49	.15	.11	.20	.20	.11	.07	.16	.11	.13

* $p < .05$

Tablo 25’te görüldüğü üzere, Liderlik Kapasitesi Ölçeği’nin geneli ile paylaşılan okul vizyonu ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarında öğretmenlerin yaş değişkenine göre tespit edilen anlamlı fark 50 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerle 30-39 yaş grubundakiler arasındaki farktan kaynaklanmaktadır ($p < .05$). Buna göre, 50 ve üzeri yaşta olan öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesini ve öğrenci başarısını 30-39 yaş grubundaki meslektaşlarından daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Ayrıca, yine aynı öğretmenler okullarında paylaşılan bir vizyon olduğuna dair 30-39 yaş grubundaki meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir algıya sahiptirler.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul geliştirilme düzeyi nedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi cevaplamak üzere Okul Geliştirme Ölçeği’nden elde edilen verilerle betimsel istatistik analizi yapılmış olup ortalama, minimum, maksimum ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul geliştirme etkinliklerini hangi düzeyde algıladıklarına ilişkin veriler Tablo 26’da verilmektedir.

Tablo 31

Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul geliştirme düzeyi

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	ss	Düzye
Eğitim-öğretimi Geliştirme	3.93	.61	Yüksek
Yönetimsel Katkı	4.13	.69	Yüksek
Okul Aile İşbirliği	3.17	.84	Orta
Fiziksel Yeterlilik	3.96	.75	Yüksek
Sosyal Etkinliklere Uygunluk	3.22	1.08	Orta
Sanat Etkinlikleri	2.85	1.52	Orta
Okul Geliştirme Ölçeği	3.72	.63	Yüksek

Tablo 26’da görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenler görev yaptıkları liselerdeki okul geliştirme etkinliklerini yüksek düzeyde algılamaktadırlar ($\bar{x}= 3.72$). Benzer şekilde, öğretmenlerin eğitim öğretimi geliştirme ($\bar{x}= 3.93$), fiziksel yeterlilik ($\bar{x}= 3.96$) ve yönetimsel katkı ($\bar{x}= 4.13$) alt boyutlarında da okul geliştirme etkinliklerini yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir. Son olarak, öğretmenlerin liselerdeki okul geliştirme düzeyine ilişkin algılarının sanat etkinlikleri ($\bar{x}=2.85$), okul aile işbirliği ($\bar{x}=3.17$) ve sosyal etkinliklere uygunluk ($\bar{x}=3.22$) alt boyutlarında ise orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul geliştirme düzeyi lisenin türüne, öğretmenlerin cinsiyetine, öğretmenlerin branşına, öğretmenlerin mesleki kıdemine, öğretmenlerin öğrenim durumuna, okul müdürünün kıdemine, okul müdürünün öğrenim durumuna, öğretmenlerin yaşına göre*

anlamlı farklılıklar göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda öğretmenler tarafından algılanan okul geliştirme düzeyinin lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Spor liselerinde görev yapan öğretmenlerin sayısı 30'dan az olduğu için bu test yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 27'de sunulmaktadır.

Tablo 32

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	x ²	sd	p
Eğitim-Öğretimi Geliştirme	Fen L.	35	311.76	61.28	4	.00*
	Anadolu L.	176	195.61			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	163.43			
	İmam Hatip L.	58	174.41			
	Spor L.	25	115.24			
	Toplam	380				
Yönetimsel Katkı	Fen L.	35	306.53	51.22	4	.00*
	Anadolu L.	176	189.72			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	175.90			
	İmam Hatip L.	58	172.28			
	Spor L.	25	126.04			
	Toplam	380				
Okul Aile İşbirliği	Fen L.	35	304.79	59.83	4	.00*
	Anadolu L.	176	199.14			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	139.60			
	İmam Hatip L.	58	184.30			
	Spor L.	25	159.14			
	Toplam	380				
Fiziksel Yeterlilik	Fen L.	35	288.60	46.21	4	.00*
	Anadolu L.	176	176.06			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	162.05			
	İmam Hatip L.	58	229.49			
	Spor L.	25	162.22			
	Toplam	380				
Sosyal Etkinliklere Uygunluk	Fen L.	35	229.79	26.39	4	.00*
	Anadolu L.	176	179.90			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	156.74			
	İmam Hatip L.	58	225.59			
	Spor L.	25	244.84			
	Toplam	380				
Sanat Etkinlikleri	Fen L.	35	325.01	88.33	4	.00*
	Anadolu L.	176	192.37			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	131.52			
	İmam Hatip L.	57	167.08			
	Spor L.	25	237.70			
	Toplam	379				

*p< .05

Tablo 33 (Devamı)

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	χ^2	sd	p
Okul Geliştirme Ölçeği	Fen L.	35	319.26	65.10	4	.00*
	Anadolu L.	176	192.75			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	147.69			
	İmam Hatip L.	58	187.97			
	Spor L.	25	147.52			
	Toplam	380				

*p< .05

Tablo 27’de görüldüğü üzere öğretmenlerin algıladıkları okul geliştirme düzeyi görev yaptıkları lisenin türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2=65.10$, p<.05). Benzer şekilde ölçeğin alt boyutları değerlendirildiğinde eğitim öğretimi geliştirme ($\chi^2=61.28$, p<.05), yönetsel katkı ($\chi^2=51.22$, p<.05), okul-aile iş birliği ($\chi^2=59.83$, p<.05), fiziksel yeterlilik ($\chi^2=46.21$, p<.05), sosyal etkinliklere uygunluk ($\chi^2=26.39$, p<.05) ve sanat etkinlikleri ($\chi^2=88.33$, p<.05) alt boyutlarının tamamında öğretmenlerin görev yaptıkları lisenin türüne göre anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Ölçek genelinde ve alt boyutlarında lise türüne göre ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan post-hoc Dunn-Bonferonni testi sonuçları Tablo 28’de verilmektedir.

Tablo 34

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları

Lise Türü	Eğitim- öğretimi Geliştirme			Yönetsel Katkı			Okul-Aile İşbirliği			Fiziksel Yeterlilik			Sosyal Etkinliklere Uygunluk			Sanat Etkinlikleri			Okul Geliştirme Ölçeği		
	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p
MTAL	48.19	24.94	.53	49.86	24.85	.44	-19.53	24.92	1.00	-1.73	24.81	1.00	-88.09	24.89	.00*	-106.17	24.41	.00*	.16	24.95	1.00
İHAL	59.17	26.26	.24	46.24	26.16	.77	25.16	26.24	1.00	67.27	26.13	1.00	-19.25	26.21	1.00	-70.62	25.775	.06	40.45	26.27	1.00
Spor L.																					
An. L.	80.36	23.46	.00*	63.67	23.37	.06	39.99	23.44	.88	13.84	23.34	1.00	-64.93	23.42	.05	-45.32	22.96	.48	45.23	23.47	.54
Fen L.	196.51	28.75	.00*	180.48	28.64	.00*	145.64	28.72	.00*	126.38	28.60	.00*	-15.05	28.69	1.00	87.31	28.13	.01	171.73	28.76	.00*
İHAL	-10.98	18.65	1.00	3.61	18.58	1.00	-44.69	18.63	.16	-67.44	18.55	.00*	-68.84	18.61	.00*	-35.55	18.35	.52	-40.28	18.66	.30
MTALAn. L.	32.17	14.44	.25	13.81	14.38	1.00	59.53	14.43	.00*	14.01	14.37	1.00	23.15	14.41	1.00	60.84	14.13	.00*	45.06	14.45	.01
Fen L.	148.32	22.01	.00*	130.62	21.92	.00*	165.81	21.99	.00*	126.55	21.89	.00*	73.04	21.97	.00*	193.49	21.54	.00*	171.57	22.02	.00*

*p< .05

Tablo 35 (Devamı)

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları

Lise Türü	Eğitim-öğretimi Geliştirme			Yönetimsel Katkı			Okul-Aile İşbirliği			Fiziksel Yeterlilik			Sosyal Etkinliklere Uygunluk			Sanat Etkinlikleri			Okul Geliştirme Ölçeği		
	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p
An. İ	21.19	16.62	1.00	17.43	16.55	1.00	14.83	16.60	1.00	-53.42	16.53	.01*	-45.68	16.59	.05	25.29	16.37	1.00	4.77	16.62	1.00
İHAL																					
Fen	137.34	23.50	.00*	134.24	23.41	.00*	120.48	23.47	.00*	59.10	23.37	.11	4.20	23.45	1.00	157.93	23.07	.00*	131.28	23.50	.00*
L.																					
An. L.	116.15	20.32	.00*	116.81	20.24	.00*	105.64	20.30	.00*	112.53	20.21	.01*	49.88	20.28	.13	132.64	19.88	.00*	126.50	20.32	.00*
L.																					

*p< .05

Tablo 28’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin algıladıkları okul geliştirme düzeyinde görev yaptıkları lisenin türüne göre ortaya çıkan anlamlı farklılık fen liselerinde görev yapan öğretmenlerle diğer tüm lise türlerinden çalışmaya katılanlar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (p<.05). Tablo 27’de sıralar ortalamasına bakıldığında fen liselerinde görev yapan öğretmenler diğer tüm lise türlerinde görev yapan katılımcılara kıyasla okul geliştirme etkinliklerine ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir. Öte yandan, mesleki teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler imam hatip liselerinde çalışanlara göre fiziksel yeterlilik ve sosyal etkinliklere uygunluk alt boyutlarında, Anadolu liselerinde çalışanlara göre ise okul-aile iş birliği ve sanat etkinlikleri alt boyutlarında daha düşük bir algıya sahiptir (p<.05).

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenler tarafından algılanan okul geliştirme düzeyinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 29’da sunulmaktadır.

Tablo 36

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
						t	sd	p
<i>Eğitim-öğretimi Geliştirme</i>	Cinsiyet	Kadın	252	3.94	.61	.66	254.89	.51
		Erkek	128	3.90	.61			
<i>Yönetimsel Katkı</i>	Cinsiyet	Kadın	252	4.13	.69	-.19	254.71	.84
		Erkek	128	4.14	.69			
<i>Okul-Aile İş birliği</i>	Cinsiyet	Kadın	252	3.16	.83	-.43	247.72	.66
		Erkek	128	3.20	.86			
<i>Fiziksel Yeterlilik</i>	Cinsiyet	Kadın	252	3.94	.76	-.47	265.66	.63
		Erkek	128	3.98	.73			
<i>Sosyal Etkinliklere Uygunluk</i>	Cinsiyet	Kadın	252	3.23	1.07	.38	248.55	.69
		Erkek	128	3.19	1.10			
<i>Sanat Etkinlikleri</i>	Cinsiyet	Kadın	252	2.82	1.56	-.59	275.15	.55
		Erkek	128	2.91	1.43			
<i>Okul Geliştirme Ölçeği</i>	Cinsiyet	Kadın	252	3.72	.60	-.18	244.90	.85
		Erkek	128	3.71	.63			

*p< .05

Tablo 29’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin görev yaptıkları liselerde algıladıkları okul geliştirme ($t_{(380)} = -.18$, $p > .05$) cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aynı durum ölçeğin alt boyutları için de geçerlidir. Yani, eğitim öğretimi geliştirme ($t_{(380)} = .66$, $p > .05$), yönetimsel katkı ($t_{(380)} = -.19$, $p > .05$), okul-aile iş birliği ($t_{(380)} = -.43$, $p > .05$), fiziksel yeterlilik ($t_{(380)} = -.47$, $p > .05$), sosyal etkinliklere uygunluk ($t_{(380)} = .38$, $p > .05$) ve sanat etkinlikleri ($t_{(380)} = -.59$, $p > .05$) alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenler tarafından algılanan okul geliştirme düzeyinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Felsefe grubu öğretmenlerinin sayısı 30’dan az olduğu için bu test yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 30’da sunulmaktadır.

Tablo 37

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	x ²	sd	p
Eğitim- öğretimi Geliştirme	Felsefe Grubu	24	177.02	17.96	7	.01*
	Sosyal Bilgiler	46	180.16			
	Matematik	55	160.20			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	169.82			
	Fen Bilimleri	36	199.11			
	Yabancı Dil	46	239.23			
	Yetenek D.	37	168.99			
	Meslek Dersleri	80	178.21			
	Toplam	366				
Yönetimsel Katkı	Felsefe Grubu	24	189.17	16.52	7	.02*
	Sosyal Bilgiler	46	188.40			
	Matematik	55	154.07			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	180.88			
	Fen Bilimleri	36	197.18			
	Yabancı Dil	46	232.51			
	Yetenek D.	37	170.66			
	Meslek Dersleri	80	172.19			
	Toplam	366				
Okul-Aile İş birliği	Felsefe Grubu	24	187.88	13.12	7	.06
	Sosyal Bilgiler	46	166.96			
	Matematik	55	164.83			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	177.12			
	Fen Bilimleri	36	211.22			
	Yabancı Dil	46	221.73			
	Yetenek D.	37	191.59			
	Meslek Dersleri	80	169.69			
	Toplam	366				

*p< .05

Tablo 38 (Devamı)

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	x ²	sd	p
Fiziksel Yeterlilik	Felsefe Grubu	24	173.15	14.31	7	.04*
	Sosyal Bilgiler	46	165.95			
	Matematik	55	176.64			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	202.75			
	Fen Bilimleri	36	204.24			
	Yabancı Dil	46	218.54			
	Yetenek D.	37	190.54			
	Meslek Dersleri	80	158.58			
	Toplam	366				
Sosyal Etkinliklere Uygunluk	Felsefe Grubu	24	144.04	23.24	7	.00*
	Sosyal Bilgiler	46	166.59			
	Matematik	55	170.52			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	163.54			
	Fen Bilimleri	36	240.03			
	Yabancı Dil	46	210.79			
	Yetenek D.	37	208.14			
	Meslek Dersleri	80	171.94			
	Toplam	366				
Sanat Etkinlikleri	Felsefe Grubu	24	195.81	31.66	7	.00*
	Sosyal Bilgiler	46	169.29			
	Matematik	55	164.92			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	169.07			
	Fen Bilimleri	36	239.24			
	Yabancı Dil	46	216.35			
	Yetenek D.	37	215.81			
	Meslek Dersleri	80	147.83			
	Toplam	366	195.81			
Okul Geliştirme Ölçeği	Felsefe Grubu	24	175.83	20.95	7	.00*
	Sosyal Bilgiler	46	174.74			
	Matematik	55	157.07			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	171.92			
	Fen Bilimleri	36	217.71			
	Yabancı Dil	46	235.65			
	Yetenek D.	37	185.70			
	Meslek Dersleri	80	168.69			
	Toplam	366				

*p< .05

Tablo 30’da görüldüğü üzere öğretmenlerin görev yaptıkları liselerde algıladıkları okul geliştirme düzeyi branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2=20.95$, $p<.05$). Benzer şekilde ölçeğin alt boyutları değerlendirildiğinde eğitim öğretimi geliştirme ($\chi^2=17.96$, $p<.05$), yönetsel katkı ($\chi^2=16.52$, $p<.05$), fiziksel yeterlilik ($\chi^2=14.31$, $p<.05$), sosyal etkinliklere uygunluk ($\chi^2=23.24$, $p<.05$) ve sanat etkinlikleri ($\chi^2=31.66$, $p<.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan, okul-aile iş birliği ($\chi^2=14.41$, $p>.05$) alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ölçek genelinde ve ilgili alt boyutlarda branşa göre ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan post-hoc Dunn-Bonferonni testi sonuçları Tablo 31’de verilmektedir.

Tablo 39

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları

Branş	Eğitim- Öğretimi Geliştirme			Yönetimsel Katkı			Fiziksel Yeterlilik			Sosyal Etkinliklere Uygunluk			Sanat Etkinlikleri			Okul Geliştirme Ölçeği			
	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p	
Matematik	Meslek D.	-18.00	18.25	1.00	-18.11	18.45	1.00	-18.61	18.42	1.00	-1.42	18.48	1.00	17.09	18.13	1.00	-11.61	18.53	1.00
	Sosyal B.	19.96	21.13	1.00	34.32	21.04	1.00	-10.69	21.01	1.00	-3.93	21.08	1.00	4.37	20.68	1.00	17.66	21.13	1.00
	TDE, Türkçe	-9.62	21.67	1.00	-28.80	21.58	1.00	-26.11	21.55	1.00	6.98	21.62	1.00	-4.15	21.21	1.00	-14.84	21.67	1.00
	Felsefe	16.82	25.87	1.00	35.09	25.77	1.00	-3.49	25.73	1.00	-26.47	25.82	1.00	30.89	25.32	1.00	18.76	25.88	1.00
	Yetenek D.	-8.78	22.48	1.00	-16.58	22.39	1.00	-13.90	22.36	1.00	-37.61	22.44	1.00	-50.89	22.01	.58	-28.63	22.49	1.00
	Fen B.	-38.91	22.67	1.00	-43.10	22.58	1.00	-27.60	22.54	1.00	-69.51	22.62	.06	-74.32	22.38	.02*	-60.63	22.69	.21
Yabancı D.	-79.02	21.13	.00*	-78.43	21.04	.00*	-41.90	21.01	1.00	-40.27	21.08	1.00	-51.43	20.68	.36	-78.57	21.13	.00*	
Meslek D.	Sosyal B.	1.95	19.56	1.00	16.21	19.49	1.00	7.37	19.46	1.00	-5.35	19.53	1.00	21.46	19.15	1.00	6.05	19.57	1.00
	TDE, Türkçe	-8.38	20.15	1.00	8.69	20.07	1.00	44.17	20.04	.77	-8.48	20.11	1.00	21.24	19.72	1.00	3.22	20.15	1.00
	Felsefe	-1.18	24.61	1.00	16.97	24.51	1.00	14.57	24.48	1.00	-27.90	24.56	1.00	47.98	24.09	1.00	7.14	24.62	1.00
	Yetenek D.	-9.22	21.06	1.00	-1.52	20.94	1.00	31.96	20.91	1.00	36.19	20.98	1.00	67.98	20.58	.02*	-17.01	21.02	1.00
	Fen B.	20.90	21.22	1.00	24.99	21.14	1.00	45.66	21.10	.85	68.08	21.18	.03*	91.41	20.98	.00*	49.02	21.23	.58
	Yabancı D.	61.02	19.56	.05	60.32	19.49	.05	59.96	19.46	.05	38.85	19.53	1.00	68.52	19.15	.01*	66.96	19.57	.01*
Sosyal B.	TDE, Türkçe	10.34	22.57	1.00	7.52	22.48	1.00	-36.80	22.44	1.00	3.05	22.52	1.00	.22	22.09	1.00	2.82	22.57	1.00
	Felsefe	-3.14	26.63	1.00	8.28	26.95	1.00	7.20	26.48	1.00	-22.54	26.57	1.00	26.51	26.06	1.00	1.09	26.63	1.00
	Yetenek D.	11.17	23.35	1.00	-17.74	23.26	1.00	-24.59	23.22	1.00	-41.54	23.30	1.00	-46.51	22.86	1.00	-10.96	23.36	1.00
	Fen B.	-18.94	23.53	1.00	-8.77	23.44	1.00	-38.29	23.40	1.00	-73.44	23.48	.04*	-69.94	23.22	.07	-42.96	23.54	1.00
	Yabancı D.	-59.06	22.52	.20	-44.10	21.96	1.00	-52.59	21.93	.46	-44.20	22.00	1.00	-47.05	21.58	.82	-60.91	22.05	.16

* $p<.05$

Tablo 40 (Devamı)

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları

Brans		Eğitim- Öğretimi Geliştirme			Yönetimsel Katkı			Fiziksel Yeterlilik			Sosyal Etkinliklere Uygunluk			Sanat Etkinlikleri			Okul Geliştirme Ölçeği		
		T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p	T.I.	S.H.	p
TDE, Türkçe	Felsefe	7.19	27.06	1.00	8.28	26.95	1.00	-29.60	26.91	1.00	-19.49	27.00	1.00	26.74	26.49	1.00	3.91	27.07	1.00
	Yetenek D.	.83	23.84	1.00	10.21	23.75	1.00	12.20	23.71	1.00	-44.59	23.79	1.00	-46.73	23.34	1.00	-13.78	23.85	1.00
	Fen B.	-29.29	24.02	1.00	-16.30	23.92	1.00	-1.48	23.89	1.00	-76.49	23.97	.04*	-70.17	23.69	.08	-45.79	24.02	1.00
	Yabancı D.	-69.40	22.57	.05	-51.63	22.48	.60	-15.79	22.44	1.00	-47.25	22.56	1.00	-47.27	22.09	.90	-63.73	22.57	.13
Felsefe	Yetenek D.	8.03	27.71	1.00	18.50	27.61	1.00	-17.39	27.56	1.00	-64.09	27.66	.57	-19.99	27.13	1.00	-9.86	27.72	1.00
	Fen B.	-22.09	27.87	1.00	-8.01	27.76	1.00	-31.09	27.71	1.00	-95.98	27.81	.01	-43.43	27.43	1.00	-41.87	27.87	1.00
	Yabancı D.	-62.20	26.63	.54	-43.34	26.52	1.00	-45.39	26.48	1.00	-66.75	26.57	.33	-20.53	26.06	1.00	-59.81	26.63	.69
Yetenek D.	Fen B.	30.12	24.75	1.00	26.51	24.66	1.00	13.69	24.62	1.00	31.89	24.70	1.00	23.43	24.41	1.00	32.00	24.76	1.00
	Yabancı D.	70.24	23.35	.07	61.84	23.26	.22	28.00	23.22	1.00	2.65	23.30	1.00	.53	22.86	1.00	49.94	23.36	.91
Fen B.	Yabancı D.	-40.11	23.53	1.00	-35.33	23.44	1.00	-14.30	23.40	1.00	29.23	23.48	1.00	22.89	23.22	1.00	-17.94	23.54	.44

*p< .05

Tablo 31’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin algıladıkları okul geliştirme düzeyinde branşlarına göre ortaya çıkan anlamlı farklılık temelde yabancı dil ve fen bilimleri öğretmenleri ile diğer branşlar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (p<.05). Tablo 30’da sıralar ortalamasına göre, sanat etkinlikleri alt boyutunda fen bilimleri öğretmenlerinin matematik ve meslek bilgisi dersleri öğretmenlerine kıyasla; sosyal etkinliklere uygunluk alt boyutunda ise meslek bilgisi, sosyal bilimler, Türk dili ve edebiyatı, Türkçe ve felsefe grubu öğretmenleri ile karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde okul geliştirme algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca, yabancı dil öğretmenleri eğitim-öğretimi geliştirme, yönetimsel katkı alt boyutlarında ve ölçek genelinde matematik öğretmenlerinden; sosyal etkinliklere uygunluk ve sanat etkinlikleri alt boyutlarında ise meslek dersleri öğretmenlerinden daha yüksek ortalama puana sahiptir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenler tarafından algılanan okul geliştirme düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere normal dağılım göstermeyen yönetimsel katkı alt boyutu hariç tüm alt boyutları için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 32’de sunulmaktadır.

Tablo 41

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	Kaynak	sd	K.T.	K.O.	F	p
Eğitim-Öğretimi Geliştirme	1-5	69	3.88	.58	Gruplar içi	5	1.39	.26		
	6-10	93	3.85	.59	Gruplar arası	357	135.90	.38		
	11-15	63	3.90	.62	Toplam	362	137.24			
	16-20	44	3.95	.72					.70	.62
	21-25	50	3.99	.52						
	26+	44	4.02	.66						
	Toplam	363	3.92	.61						
Okul-Aile İş Birliği	1-5	69	3.19	.82	Gruplar içi	5	3.51	.70		
	6-10	93	3.05	.76	Gruplar arası	357	247.75	.69		
	11-15	63	3.11	.90	Toplam	362	251.27			
	16-20	44	3.18	.88					1.01	.40
	21-25	50	3.15	.81						
	26+	44	3.38	.84						
	Toplam	363	3.16	.83						
Fiziksel Yeterlilik	1-5	69	3.86	.72	Gruplar içi	5	6.04	1.21		
	6-10	93	3.86	.73	Gruplar arası	357	192.38	.53		
	11-15	63	4.05	.69	Toplam	362	198.43			
	16-20	44	3.90	.82					2.24	.04*
	21-25	50	4.00	.71						
	26+	44	4.25	.72						
	Toplam	363	3.97	.74						
Sosyal Etkinliklere Uygunluk	1-5	69	3.25	1.08	Gruplar içi	5	3.98	.79		
	6-10	93	3.06	1.05	Gruplar arası	357	415.93	1.16		
	11-15	63	3.35	1.04	Toplam	362	419.92			
	16-20	44	3.17	1.06					.68	.63
	21-25	50	3.31	1.10						
	26+	44	3.25	1.14						
	Toplam	363	3.22	1.07						

*p< .05

Tablo 42 (Devamı)

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	Kaynak	sd	K.T.	K.O.	F	p
Sanat Etkinlikleri	1-5	69	2.52	1.38	Gruplar içi	5	70.31	14.63		
	6-10	93	2.47	1.49	Gruplar arası	356	772.66	2.17		
	11-15	63	2.73	1.48	Toplam	361	842.98			
	16-20	44	3.18	1.52					6.47	.00*
	21-25	49	3.10	1.54						
	26+	44	3.81	1.39						
	Toplam	362	2.86	1.52						
Okul Geliştirme Ölçeği	1-5	69	3.66	.59	Gruplar içi	5	2.72	.54		
	6-10	93	3.61	.55	Gruplar arası	357	130.87	.36		
	11-15	63	3.71	.62	Toplam	362	133.59			
	16-20	44	3.73	.69					1.48	.19
	21-25	50	3.77	.53						
	26+	44	3.90	.67						
	Toplam	363	3.71	.60						

*p< .05

Tablo 32'den anlaşıldığı üzere öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul geliştirme düzeyi *fiziksel yeterlilik* (F=2.24) ve *sanat etkinlikleri* (F=6.47) alt boyutlarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Öte yandan, öğretmenlerin mesleki kıdemi okullarında algıladıkları okul geliştirme düzeyinde hem ölçek genelinde (F=1.48) hem de *eğitim öğretimi geliştirme* (F=.70), *okul-aile işbirliği* (F=1.01) ve *sosyal etkinliklere uygunluk* (F=.68) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır (p>05).

Ayrıca, öğretmenler tarafından algılanan okul geliştirme düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere normal dağılım göstermeyen yönetimsel katkı alt boyutu için non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 33'te sunulmaktadır.

Tablo 43

Okul Geliştirme Ölçeği'nin Yönetimsel Katkı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	x ²	sd	p
Yönetimsel Katkı	1-5 yıl	69	169.12	9.39	5	.94
	6-10 yıl	93	165.89			
	11-15 yıl	63	182.40			
	16-20 yıl	44	193.55			
	21-25 yıl	50	186.54			
	26 ve üstü	44	218.97			
	Toplam	363				

*p< .05

Tablo 33'ten anlaşıldığı üzere öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul geliştirme düzeyi *yönetimsel katkı* ($x^2=9.39$, $p>.05$) alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda *fiziksel yeterlilik* ve *sanat etkinlikleri* alt boyutlarında ortaya çıkan anlamlı farkın hangi mesleki kıdem gruplarından kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan post-hoc LSD testi sonuçları Tablo 34'te verilmektedir.

Tablo 44

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları

Mesleki Kıdem (I)	Mesleki Kıdem (J)	Fiziksel Yeterlilik			Sanat Etkinlikleri		
		$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p	$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p
1-5	6-10	.00	.11	.98	.04	.23	.85
	11-15	-.18	.12	.14	-.20	.25	.41
	16-20	-.03	.14	.81	-.66	.28	.02*
	21-25	-.13	.13	.33	-.58	.27	.03*
	26+	-.38	.14	.00*	-1.29	.28	.00*

*p< .05

Tablo 45 (Devamı)

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları

Mesleki Kıdem (I)	Mesleki Kıdem (J)	Fiziksel Yeterlilik			Sanat Etkinlikleri		
		$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p	$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p
6 -10	1-5	-.00	.11	.98	-.04	.23	.85
	11-15	-.19	.11	.11	-.25	.24	.29
	16-20	-.03	.13	.78	-.70	.26	.00*
	21-25	-.13	.12	.29	-.62	.26	.01*
	26+	-.39	.13	.00*	-1.33	.26	.00*
11 – 15	1-5	.188	.12	.14	.20	.25	.41
	6-10	.19	.11	.11	.25	.24	.29
	16-20	.15	.14	.28	-.45	.28	.12
	21-25	.05	.13	.68	-.37	.28	.18
	26+	-.19	.14	.16	-1.08	.28	.00*
16 - 20	1-5	.03	.14	.81	.66	.28	.02*
	6-10	.03	.13	.78	.70	.26	.00*
	11-15	-.15	.14	.28	.45	.28	.12
	21-25	-.09	.15	.51	.07	.30	.79
	26+	-.35	.15	.02*	-.63	.31	.04*
21 - 25	1-5	.13	.13	.33	.58	.27	.03*
	6-10	.13	.12	.29	.62	.26	.01*
	11-15	-.05	.13	.68	.37	.28	.18
	16-20	.09	.15	.51	-.07	.30	.79
	26+	-.25	.15	.09	-.71	.30	.02*
26+	1-5	.38	.14	.00*	1.294	.28	.00*
	6-10	.39	.13	.00*	1.33	.26	.00*
	11-15	.19	.14	.16	1.08	.28	.00*
	16-20	.35	.15	.02*	.63	.31	.04*
	21-25	.25	.15	.09	.71	.30	.02*

*p< .05

Tablo 34'te görüldüğü üzere, öğretmenler tarafından algılanan okul geliştirme düzeyinde fiziksel yeterlilik alt boyutunda mesleki kıdeme göre ortaya çıkan anlamlı farklılık 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerle 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip meslektaşları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (p<.05). Sanat etkinlikleri alt boyutu ele

alındığında ise anlamlı farkın 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerle daha az kıdeme sahip öğretmen grupları arasındaki farktan kaynaklandığı anlaşılmaktadır ($p < .05$). Buna göre, daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenler ilgili alt boyutlarda okul geliştirme etkinliklerini daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 35'te sunulmaktadır.

Tablo 46

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
						t	sd	p
Eğitim-öğretimi Geliştirme	<i>Öğrenim Durumu</i>	Lisans	268	3.94	.61	.58	198.91	.56
		Lisansüstü	108	3.90	.61			
Yönetimsel Katkı	<i>Öğrenim Durumu</i>	Lisans	268	4.13	.66	.12	176.25	.90
		Lisansüstü	108	4.12	.75			
Okul, Aile İş birliği	<i>Öğrenim Durumu</i>	Lisans	268	3.20	.83	1.29	190.74	.22
		Lisansüstü	108	3.09	.86			
Fiziksel Yeterlilik	<i>Öğrenim Durumu</i>	Lisans	268	3.98	.74	.61	189.08	.53
		Lisansüstü	108	3.92	.78			
Sosyal Etkinliklere Uygunluk	<i>Öğrenim Durumu</i>	Lisans	268	3.25	1.09	.45	207.96	.65
		Lisansüstü	108	3.19	1.03			
Sanat Etkinlikleri	<i>Öğrenim Durumu</i>	Lisans	268	2.86	1.53	.22	202.81	.82
		Lisansüstü	108	2.82	1.49			
Okul Geliştirme Ölçeği	<i>Öğrenim Durumu</i>	Lisans	268	3.73	.61	.58	198.52	.55
		Lisansüstü	108	3.69	.60			

* $p < .05$

Tablo 35'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin algılarına göre liselerdeki okul geliştirme düzeyi öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(376)} = .58$, $p > .05$). Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutları ele alındığında öğretmenlerin lisans veya lisans üstü mezunu olmalarının *eğitim-öğretimi geliştirme* ($t_{(376)} = .58$, $p > .05$), *yönetimsel katkı* ($t_{(376)} = .12$, $p > .05$), *okul-aile iş birliği* ($t_{(376)} = 1.29$, $p > .05$), *fiziksel yeterlilik* ($t_{(376)} = .61$, $p > .05$), *sosyal*

etkinliklerine uygunluk ($t_{(376)} = .45$, $p > .05$) ve sanat etkinlikleri ($t_{(376)} = .22$, $p > .05$) alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının okul müdürünün mesleki kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 36’da sunulmaktadır.

Tablo 47

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının okul müdürünün mesleki kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	Kaynak	sd	K.T.	K.O.	F	p
Eğitim-öğretimi Geliştirme	10-19	36	3.77	.44	Gruplar içi	2	1.11	.55	1.46	.23
	20-29	230	3.96	.66	Gruplar arası	341	129.29	.37		
	30+	78	3.91	.53	Toplam	343	130.41			
	Toplam	344	3.93	.61						
Yönetimsel Katkı	10-19	36	4.12	.47	Gruplar içi	2	.75	.37	.76	.46
	20-29	230	4.10	.75	Gruplar arası	341	167.79	.49		
	30+	78	4.22	.60	Toplam	343	168.54			
	Toplam	344	4.13	.70						
Okul- Aile İş birliği	10-19	36	3.02	.66	Gruplar içi	2	1.06	.53	.76	.46
	20-29	230	3.20	.88	Gruplar arası	341	237.31	.69		
	30+	78	3.22	.74	Toplam	343	238.37			
	Toplam	344	3.19	.83						
Fiziksel Yeterlilik	10-19	36	4.19	.51	Gruplar içi	2	3.21	1.60	2.83	.06
	20-29	230	3.88	.78	Gruplar arası	341	193.02	.56		
	30+	78	3.96	.73	Toplam	343	196.23			
	Toplam	344	3.93	.75						
Sosyal Etkinliklere Uygunluk	10-19	36	3.41	.74	Gruplar içi	2	3.46	1.73	1.53	.21
	20-29	230	3.11	1.09	Gruplar arası	341	386.32	1.13		
	30+	78	3.05	1.08	Toplam	343	389.79			
	Toplam	344	3.13	1.06						

* $p < .05$

Tablo 48 (Devamı)

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının okul müdürünün mesleki kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	Kaynak	sd	K.T.	K.O.	F	p
Sanat Etkinlikleri	10-19	36	2.40	1.05	Gruplar içi	2	31.98	15.99	7.37	.00*
	20-29	230	2.75	1.56	Gruplar arası	341	739.59	2.16		
	30+	78	3.39	1.35	Toplam	343	771.57			
	Toplam	344	2.86	1.49						
Okul Geliştirme Ölçeği	10-19	36	3.64	.38	Gruplar içi	2	.32	.16	.43	.65
	20-29	230	3.71	.66	Gruplar arası	341	129.50	.38		
	30+	78	3.75	.56	Toplam	343	129.83			
	Toplam	344	3.71	.61						

*p< .05

Tablo 36'dan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul geliştirme düzeyi sanat etkinlikleri (F=7.37) alt boyutunda okul müdürünün mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Öte yandan, okul müdürünün mesleki kıdemi öğretmenlerin okullarında algıladıkları okul geliştirme düzeyinde hem ölçek genelinde (F=.43) hem de *eğitim öğretimi geliştirme* (F=1.46), *yönetimsel katkı* (F=.76), *okul-aile iş birliği* (F=.76), *fiziksel yeterlilik* (F=2.83) ile *sosyal etkinliklerine uygunluk* (F=1.53) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır (p>.05). *Sanat etkinlikleri* alt boyutlarında ortaya çıkan anlamlı farkın hangi mesleki kıdem gruplarından kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan post-hoc LSD testi sonuçları Tablo 37'de verilmektedir.

Tablo 49

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının müdürün mesleki kıdemi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları

Mesleki Kıdem (I)	Mesleki Kıdem (J)	Sanat Etkinlikleri		
		$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p
10-19	20-29	-.35	.26	.18
	30+	-.98	.29	.00*
20-29	10-19	.35	.26	.18
	30+	-.63	.19	.00*
30+	10-19	.98	.29	.00*
	20-29	.63	.19	.00*

*p< .05

Tablo 37’de görüldüğü üzere, okul geliştirme ölçeğinin *sanat etkinlikleri* alt boyutunda okul müdürünün mesleki kıdem değişkenine göre tespit edilen anlamlı fark 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdürlerle çalışan öğretmenlerin algıları ile 10-19 yıl ve 20-29 yıl kıdeme sahip müdürlerle çalışan meslektaşları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (p<.05). 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdürlerle çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul geliştirme düzeyi 10-19 yıl arası ve 20-29 yıl arası kıdeme sahip müdürlerle çalışanlara göre daha yüksektir. Başka bir ifade ile öğretmenler birlikte çalıştıkları müdürlerin mesleki kıdemi arttıkça okullarındaki sanat etkinliklerine dair okul geliştirme faaliyetlerini daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının okul müdürünün öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 38’de sunulmaktadır.

Tablo 50

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının okul müdürünün öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
						t	sd	p
Eğitim-öğretimi Geliştirme	<i>Müdürün Öğrenim Durumu</i>	Lisans	178	3.80	.56	-4.02	377.99	.00*
		Lisansüstü	202	4.05	.63			
Yönetimsel Katkı	<i>Müdürün Öğrenim Durumu</i>	Lisans	178	4.03	.67	-2.61	374.89	.03*
		Lisansüstü	202	4.22	.69			
Okul-Aile İş birliği	<i>Müdürün Öğrenim Durumu</i>	Lisans	178	2.97	.79	-4.53	376.495	.00*
		Lisansüstü	202	3.35	.84			
Fiziksel Yeterlilik	<i>Müdürün Öğrenim Durumu</i>	Lisans	178	3.84	.75	-2.89	370.40	.00*
		Lisansüstü	202	4.06	.74			
Sosyal Etkinliklere Uygunluk	<i>Müdürün Öğrenim Durumu</i>	Lisans	178	3.23	1.06	.23	374.34	.81
		Lisansüstü	202	3.21	1.09			
Sanat Etkinlikleri	<i>Müdürün Öğrenim Durumu</i>	Lisans	178	2.54	1.39	-3.59	376.92	.00*
		Lisansüstü	202	3.12	1.57			
Okul Geliştirme Ölçeği	<i>Müdürün Öğrenim Durumu</i>	Lisans	178	3.59	.55	-3.77	377.99	.00*
		Lisansüstü	202	3.83	.63			

*p< .05

Tablo 38’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin algılarına göre liselerdeki okul geliştirme düzeyi hem ölçek genelinde ($t_{(380)} = -3.77$, $p < .05$) hem de *eğitim öğretimi geliştirme* ($t_{(380)} = -4.02$, $p < .05$), *yönetimsel katkı* ($t_{(380)} = -2.61$, $p < .05$), *okul aile iş birliği* ($t_{(380)} = -4.53$, $p < .05$), *fiziksel yeterlilik* ($t_{(380)} = -2.89$, $p < .05$) ve *sanat etkinlikleri* ($t_{(380)} = -3.59$, $p < .05$) alt boyutlarında okul müdürünün eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama puanlar dikkate alındığında lisansüstü mezunu olan müdürlerle çalışan öğretmenlerin okullarındaki okul geliştirme düzeyini lisans mezunu müdürlerle çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde algıladığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde lisansüstü mezunu olan müdürlerle çalışan öğretmenlerin *eğitim öğretimi geliştirme*, *yönetimsel katkı*, *okul-aile iş birliği*, *fiziksel yeterlilik* ve *sanat etkinlikleri* alt boyutlarında daha yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Öte yandan, sosyal etkinliklere uygunluk alt boyutunda okul müdürünün eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(380)} = .23$, $p > .05$).

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 39’da sunulmaktadır.

Tablo 51

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	Kaynak	sd	K.T.	K.O.	F	p
Eğitim-öğretimi Geliştirme	20-29	53	4.00	.54	Gruplar içi	3	2.38	.79		
	30-39	153	3.84	.61	Gruplar arası	368	137.58	.37		
	40-49	119	3.96	.62	Toplam	371	139.96		2.12	.09
	50+	47	4.05	.62						
	Toplam	372	3.93	.61						
Okul-Aile İş birliği	20-29	53	3.32	.83	Gruplar içi	3	4.63	1.54		
	30-39	153	3.05	.83	Gruplar arası	368	258.07	.70		
	40-49	119	3.20	.83	Toplam	371	262.70		2.20	.08
	50+	47	3.32	.86						
	Toplam	372	3.17	.84						
Fiziksel Yeterlilik	20-29	53	3.95	.73	Gruplar içi	3	6.19	2.06		
	30-39	153	3.85	.75	Gruplar arası	368	199.08	.54		
	40-49	119	4.00	.75	Toplam	371	205.28		3.81	.01*
	50+	47	4.26	.61						
	Toplam	372	3.96	.74						
Sosyal Etkinliklere Uygunluk	20-29	53	3.25	1.11	Gruplar içi	3	2.22	.74		
	30-39	153	3.12	1.07	Gruplar arası	368	427.67	1.16		
	40-49	119	3.29	1.09	Toplam	371	429.90		.63	.59
	50+	47	3.27	1.00						
	Toplam	372	3.21	1.07						
Sanat Etkinlikleri	20-29	53	2.66	1.35	Gruplar içi	3	72.86	24.28		
	30-39	153	2.42	1.48	Gruplar arası	367	781.68	2.13		
	40-49	118	3.14	1.49	Toplam	370	854.54		11.40	.00*
	50+	47	3.69	1.39						
	Toplam	371	2.84	1.51						

*p< .05

Tablo 52 (Devamı)

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	Kaynak	sd	K.T.	K.O.	F	p
Okul Geliştirme Ölçeği	20-29	53	3.77	.57	Gruplar içi	3	3.90	1.30		
	30-39	153	3.60	.58	Gruplar arası	368	133.45	.36		
	40-49	119	3.77	.62	Toplam	371	137.36		3.59	.01*
	50+	47	3.89	.60						
	Toplam	372	3.72	.60						

*p< .05

Tablo 39’da görüldüğü üzere öğretmenler tarafından algılanan okul geliştirme düzeyi ölçek genelinde (F=3.59) ve *fiziksel yeterlilik* (F=3.81) ile *sanat etkinlikleri* (F=11.40) alt boyutlarında öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.05). Öte yandan, *eğitim-öğretimi geliştirme* (F=2.12), *okul-aile iş birliği* (F=2.20) ve *sosyal etkinliklere uygunluk* (F=.63) alt boyutlarında öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Ayrıca, öğretmenler tarafından algılanan okul geliştirme düzeyinin öğretmenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere normal dağılım göstermeyen yönetsel katkı alt boyutu için non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 40’te sunulmaktadır.

Tablo 53

Okul Geliştirme Ölçeği’nin Yönetsel Katkı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	x ²	sd	p
Yönetsel Katkı	20-29	53	192.60			
	30-39	153	168.38			
	40-49	119	193.49	9.91	3	.01*
	50+	47	220.90			
	Toplam	372				

*p< .05

Tablo 40'tan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul geliştirme düzeyi *yönetimsel katkı* ($\chi^2=9.91$, $p<.05$) alt boyutunda öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda fiziksel yeterlilik ve sanat etkinlikleri alt boyutları ile ölçek genelinde ortaya çıkan anlamlı farkın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan post-hoc LSD testi sonuçları Tablo 41'de verilmektedir.

Tablo 54

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları

Yaş (I)	Yaş (J)	Fiziksel Yeterlilik			Sanat Etkinlikleri			Okul Geliştirme Ölçeği		
		$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p	$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p	$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p
20-29	30-39	.10	.11	.39	.24	.23	.29	.16	.09	.08
	40-49	-.04	.12	.71	-.47	.24	.05	.00	.09	.97
	50+	-.30	.14	.03*	-1.02	.29	.00*	-.12	.12	.31
30-39	20-29	-.10	.11	.39	-.24	.23	.29	-.16	.09	.08
	40-49	-.14	.08	.10	-.71	.17	.00*	-.16	.07	.02*
	50+	-.40	.12	.00*	-1.26	.24	.00*	-.29	.10	.00*
40-49	20-29	.04	.12	.71	.47	.24	.05	-.00	.09	.97
	30-39	.14	.08	.10	.71	.17	.00*	.16	.07	.02*
	50+	-.26	.12	.03*	-.54	.25	.03*	-.12	.10	.22
50+	20-29	.30	.14	.03*	1.02	.29	.00*	.121	.12	.31
	30-39	.40	.12	.00*	1.26	.24	.00*	.290	.10	.00*
	40-49	.26	.12	.03*	.54	.25	.03*	.12	.10	.22

* $p<.05$

Tablo 41'de görüldüğü üzere, yaş değişkenine göre tespit edilen anlamlı fark okul geliştirme ölçeğinin genelinde 30-39 yaş arasındaki öğretmenler ile 40-49 yaş arasındakiler ve 50 ve üzeri yaşta olanlar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır ($p<.05$). *Fiziksel yeterlilik* ve *sanat etkinlikleri* alt boyutlarında tespit edilen anlamlı fark ise 50 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerle diğer yaş grupları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır ($p<.05$). Diğer yaş gruplarında olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ortalama puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin yaş aldıkça liselerdeki okul geliştirme etkinliklerine ilişkin algılarının ilgili alt boyutlarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis-H testi

sonucunda yönetimsel katkı alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farkın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan post-hoc Dunn-Bonferonni testi sonuçları Tablo 42’de verilmektedir.

Tablo 55

Okul Geliştirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları

Yaş		Yönetimsel Katkı		
		T.İ.	S.H.	p
30-39	20-29	24.22	17.06	.93
	40-49	-25.11	13.08	.33
	50+	-52.52	17.85	.02*
20-29	40-49	-.88	17.68	1.00
	50+	-28.30	21.45	1.00
40-49	50+	-27.41	18.44	.82

*p< .05

Tablo 42’de görüldüğü üzere, yaş değişkenine göre tespit edilen anlamlı fark okul geliştirme ölçeğinin yönetimsel katkı alt boyutunda 30-39 yaş arasındaki öğretmenlerle 50 ve üzeri yaşta olan meslektaşları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (p<.05). Tablo 40’ta sıralar ortalaması puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin yaş aldıkça liselerdeki okul geliştirme etkinliklerine ilişkin algılarının ilgili alt boyutta daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul imaj algısı ne düzeydedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi cevaplamak üzere Okul İmajı Ölçeği’nden elde edilen verilerle betimsel istatistik analizi yapılmış olup ortalama, minimum, maksimum ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul imajını hangi düzeyde algıladıklarına ilişkin veriler Tablo 43’te verilmektedir.

Tablo 56

Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul imajı düzeyi

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	ss	Düzye
Kalite İmajı	3.72	.79	Yüksek
Görünüm İmajı	3.41	1.04	Yüksek
Sosyal İmaj	3.25	.86	Orta
Alt Yapı İmajı	2.79	1.01	Orta
Program İmajı	2.60	.95	Düşük
Ölçek Geneli	3.24	.72	Orta

Tablo 43'te görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenler görev yaptıkları liselerdeki okul imajını orta düzeyde algılamaktadırlar ($\bar{x}$ = 3.24). Benzer şekilde, öğretmenlerin görev yaptıkları liselerdeki sosyal imajı ($\bar{x}$ = 3.25) ve alt yapı imajını ($\bar{x}$ = 2.79) orta düzeyde algıladıkları görülmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin okullarındaki kalite imajını ($\bar{x}$ = 3.72) ve görünüm imajını ($\bar{x}$ = 3.41) yüksek düzeyde; program imajını ($\bar{x}$ = 2.60) ise düşük düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul imaj algısı lisenin türüne, öğretmenlerin cinsiyetine, öğretmenlerin branşına, öğretmenlerin mesleki kıdemine, öğretmenlerin öğrenim durumuna, okul müdürünün kıdemine, okul müdürünün öğrenim durumuna, öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda öğretmenler tarafından algılanan okul imajı düzeyinin lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere spor liselerinde görev yapan öğretmenlerin sayısı 30’dan az olduğu için non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 44’te sunulmaktadır.

Tablo 57

Okul İmajı Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	x ²	sd	p
Kalite İmajı	Fen L.	35	317.29	65.86	4	.00*
	Anadolu L.	176	197.56			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	162.70			
	İmam Hatip L.	58	162.20			
	Spor L.	25	124.58			
	Toplam	380				
Görünüm İmajı	Fen L.	35	261.09	39.22	4	.00*
	Anadolu L.	176	192.76			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	144.21			
	İmam Hatip L.	58	225.88			
	Spor L.	25	152.94			
	Toplam	380				
Sosyal İmajı	Fen L.	35	291.40	56.84	4	.00*
	Anadolu L.	176	203.34			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	140.97			
	İmam Hatip L.	58	154.47			
	Spor L.	25	212.82			
	Toplam	380				
Alt Yapı İmajı	Fen L.	35	293.30	43.65	4	.00*
	Anadolu L.	176	189.07			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	148.83			
	İmam Hatip L.	58	188.18			
	Spor L.	25	205.38			
	Toplam	380				
Program İmajı	Fen L.	35	256.79	41.34	4	.00*
	Anadolu L.	176	205.73			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	138.23			
	İmam Hatip L.	58	166.26			
	Spor L.	25	226.56			
	Toplam	380				

*p< .05

Tablo 58 (Devamı)

Okul İmajı Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	x ²	sd	p
Okul İmajı Ölçeği	Fen L.	35	307.53	59.94	4	.00*
	Anadolu L.	176	198.72			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	86	140.94			
	İmam Hatip L.	58	173.09			
	Spor L.	25	179.68			
	Toplam	380				

*p< .05

Tablo 44'ten anlaşıldığı üzere öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul imajı düzeyi hem toplam ölçek puanında ($x^2=59.94$, $p<.05$) hem de *kalite imajı* ($x^2=65.86$, $p<.05$), *görünüm imajı* ($x^2=39.22$, $p<.05$), *sosyal imaj* ($x^2=56.84$, $p<.05$), *alt yapı imajı* ($x^2=43.65$, $p<.05$) ve *program imajı* ($x^2=41.34$, $p<.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin görev yaptıkları lise türlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi liselerde çalışan öğretmenlerden kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan post-hoc Dunn-Bonferonni testi sonuçları Tablo 45'te verilmektedir.

Tablo 59

Okul İmajı Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları

Lise Türü	Kalite İmajı			Görünüm İmajı			Sosyal İmaj			Alt Yapı İmajı			Program İmajı			Okul İmajı Ölçeği			
	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	
Spor L.	MTAL	38.11	24.93	1.00	-8.73	24.80	1.00	-71.84	24.92	.03*	-56.55	24.92	.23	-88.33	24.89	.00*	-38.74	24.95	1.00
	İHAL	37.61	26.25	1.00	72.93	26.11	.05	-58.35	26.24	.26	-17.19	26.24	1.00	-60.30	26.21	.21	-6.58	26.27	1.00
	An. L.	72.98	23.45	.01*	39.81	23.33	.87	-9.47	23.44	1.00	-16.30	23.44	1.00	-20.83	23.41	1.00	19.03	23.47	1.00
	Fen L.	192.70	28.73	.00*	108.14	28.58	.00*	78.58	28.72	.06	87.92	28.72	.02*	30.22	28.68	1.00	127.84	28.76	.00*

*p< .05

Tablo 60 (Devamı)

Okul İmajı Ölçeği puanlarının lise türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları

Lise Türü	Kalite İmajı			Görünüm İmajı			Sosyal İmaj			Alt Yapı İmajı			Program İmajı			Okul İmajı Ölçeği			
	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	
MTAL	İHAL	.49	18.64	1.00	-81.67	18.54	.00*	-13.49	18.63	1.00	-39.35	18.64	.34	-28.03	18.61	1.00	-32.15	18.66	.84
	An. L.	34.86	14.43	.15	48.54	14.36	.00*	62.37	14.43	.00*	40.25	14.43	.05	67.50	14.41	.00*	57.78	14.45	.00*
	Fen L.	154.58	21.99	.00*	116.87	21.88	.00*	150.42	21.99	.00*	144.47	21.99	.00*	118.55	21.96	.00*	166.59	22.02	.00*
İHAL	An. L.	35.36	16.61	.33	-33.12	16.52	.45	48.87	16.60	.03*	.89	16.61	1.00	39.46	16.58	.17	25.62	16.62	1.00
	Fen L.	155.08	23.48	.00*	35.20	23.36	1.00	136.93	23.47	.00*	105.11	23.48	.00*	90.52	23.44	.00*	134.43	23.50	.00*
A.L.	Fen L.	119.72	20.30	.00*	88.32	20.25	.00*	88.05	20.30	.00*	104.22	28.72	.00*	51.05	20.27	.11	108.81	20.32	.00*

*p<.05

Tablo 45'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin okul imajı algılarında lise türü değişkenine göre ortaya çıkan anlamlı fark hem ölçek genelinde hem de tüm alt boyutlarda fen liselerinde ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerle geriye kalan lise türlerinde çalışanlar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Tablo 44'te sıralar ortalamasına bakıldığında fen liselerinde çalışan öğretmenlerin hem genel okul imajı hem de kalite imajı, görünüm imajı, sosyal imaj, alt yapı imajı ve sosyal imaj algıları mesleki teknik Anadolu liselerinde görev yapan meslektaşlarından daha yüksektir ($p<.05$). Ayrıca, bu öğretmenlerin okul imajı algısı program imajı hariç tüm alt boyutlarda Anadolu liseleri ve spor lisesi türünde görev yapanlardan, görünüm imajı dışındaki alt boyutlarda ise imam hatip Anadolu liselerinde çalışanlardan daha yüksektir ($p<.05$). Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin okul imajı algısı imam hatip Anadolu liselerinde görev yapan meslektaşları ile kıyaslandığında sadece sosyal imaj alt boyutunda; mesleki teknik Anadolu liselerinde görev yapanlarla kıyaslandığında ise alt yapı ve kalite imajı dışında kalan diğer alt boyutların tamamında ve ölçek genelinde daha yüksektir ($p<.05$). Ayrıca, bu öğretmenlerin kalite imajı algısının spor liselerinde görev yapanlardan; sosyal imaj algısının ise imam hatip Anadolu liselerinde görev yapanlardan yüksek olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda öğretmenler tarafından algılanan okul imajı düzeyinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 46'da sunulmaktadır.

Tablo 61

Okul İmajı Ölçeği puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
						t	sd	p
Kalite İmajı	Cinsiyet	Kadın	252	3.71	.81	-.12	278.80	.90
		Erkek	128	3.72	.74			
Görünüm İmajı	Cinsiyet	Kadın	252	3.40	1.07	-.21	271.73	.83
		Erkek	128	3.43	.99			
Sosyal İmaj	Cinsiyet	Kadın	252	3.18	.88	-2.14	270.49	.03*
		Erkek	128	3.38	.82			
Alt Yapı İmajı	Cinsiyet	Kadın	252	2.73	.99	-1.53	245.02	.12
		Erkek	128	2.90	1.04			
Program İmajı	Cinsiyet	Kadın	252	2.53	.94	-2.14	245.51	.03*
		Erkek	128	2.75	.94			
Okul İmajı Ölçeği	Cinsiyet	Kadın	252	3.20	.73	-1.44	258.70	.15
		Erkek	128	3.32	.72			

*p< .05

Tablo 46’da görüldüğü üzere öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul imajı düzeyi yalnızca sosyal imaj ($t_{(380)} = -2.14$, $p < .05$) ve program imajı ($t_{(380)} = -2.14$, $p < .05$) alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, erkek öğretmenlerin okullarındaki sosyal imaja ve programın imajına yönelik algıları kadın meslektaşlarına göre daha olumludur. Öte yandan, öğretmenler tarafından algılanan okul imajı düzeyi hem ölçek genelinde ($t_{(380)} = -1.44$, $p > .05$) hem de kalite imajı ($t_{(380)} = -.12$, $p > .05$), görünüm imajı ($t_{(380)} = -.21$, $p > .05$) ve alt yapı imajı ($t_{(380)} = -1.53$, $p > .05$) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda öğretmenler tarafından algılanan okul imajı düzeyinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Felsefe grubu öğretmenlerinin sayısı 30’dan az olduğu için bu test yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 47’de sunulmaktadır.

Tablo 62

Okul İmajı Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	x ²	sd	p
Kalite İmajı	Felsefe Grubu	24	186.50	17.76	7	.01*
	Sosyal Bilgiler	46	182.65			
	Matematik	55	154.96			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	180.35			
	Fen Bilimleri	36	190.92			
	Yabancı Dil	46	238.58			
	Yetenek Dersleri	37	177.22			
	Meslek Dersleri	80	172.26			
	Toplam	366				
Görünüm İmajı	Felsefe Grubu	24	179.29	15.07	7	.03*
	Sosyal Bilgiler	46	173.11			
	Matematik	55	175.25			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	157.89			
	Fen Bilimleri	36	222.36			
	Yabancı Dil	46	219.58			
	Yetenek Dersleri	37	187.57			
	Meslek Dersleri	80	169.74			
	Toplam	366				
Sosyal İmaj	Felsefe Grubu	24	204.21	27.62	7	.00*
	Sosyal Bilgiler	46	203.36			
	Matematik	55	158.86			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	140.48			
	Fen Bilimleri	36	222.72			
	Yabancı Dil	46	212.28			
	Yetenek Dersleri	37	210.30			
	Meslek Dersleri	80	158.80			
	Toplam	366				

*p<.05

Tablo 63 (Devamı)

Okul İmaji Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	x ²	sd	p
Alt Yapı İmaji	Felsefe Grubu	24	188.25	27.70	7	.00*
	Sosyal Bilgiler	46	168.04			
	Matematik	55	165.06			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	144.10			
	Fen Bilimleri	36	235.68			
	Yabancı Dil	46	216.92			
	Yetenek Dersleri	37	216.70			
	Meslek Dersleri	80	166.27			
	Toplam	366				
Program İmaji	Felsefe Grubu	24	175.77	24.11	7	.00*
	Sosyal Bilgiler	46	200.00			
	Matematik	55	157.22			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	169.45			
	Fen Bilimleri	36	227.29			
	Yabancı Dil	46	201.13			
	Yetenek Dersleri	37	222.22			
	Meslek Dersleri	80	154.03			
	Toplam	366				
Okul İmaji Ölçeği	Felsefe Grubu	24	191.83	23.88	7	.00*
	Sosyal Bilgiler	46	187.11			
	Matematik	55	154.35			
	Türk Dili Edebiyatı, Türkçe	42	153.69			
	Fen Bilimleri	36	221.32			
	Yabancı Dil	46	224.82			
	Yetenek Dersleri	37	206.00			
	Meslek Dersleri	80	163.43			
	Toplam	366	191.83			

*p<.05

Tablo 47’de görüldüğü üzere öğretmenler tarafından liselerde algılanan okul imajı düzeyi hem ölçek genelinde ($x^2=23.88$, $p<.05$) hem de *kalite imajı* ($x^2=17.76$, $p<.05$), *görünüm imajı* ($x^2=15.07$, $p<.05$), *sosyal imaj* ($x^2=27.62$, $p<.05$), *alt yapı imajı* ($x^2=27.70$, $p<.05$) ve *program imajı* ($x^2=24.11$, $p<.05$) alt boyutlarının tamamında branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi branş öğretmenlerinden kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan post-hoc Dunn-Bonferonni testi sonuçları Tablo 48’de verilmektedir.

Tablo 64

Okul İmajı Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları

Branş		Kalite İmajı			Görünüm İmajı			Sosyal İmaj			Alt Yapı İmajı			Program İmajı			Okul İmajı Ölçeği		
		T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p
Matematik	Meslek D.	-17.29	18.51	.35	5.50	18.41	.76	.06	18.50	.99	-1.20	18.51	.94	3.19	18.43	.86	-9.07	18.53	.62
	Sosyal B.	27.68	21.15	.19	-2.13	21.01	.91	44.49	21.12	.03*	2.98	21.14	.88	42.78	21.08	.04*	32.74	21.36	.12
	TDE, Türkçe	-25.38	21.65	.24	17.35	21.54	.42	18.38	21.65	.39	20.96	21.65	.33	-12.23	21.62	.57	.66	21.67	.97
	Felsefe	31.53	25.85	.22	4.04	25.72	.87	45.34	25.85	.07	23.18	25.85	.37	18.55	25.81	.47	37.47	25.87	.14
	Yetenek D.	-22.25	22.47	.32	-12.32	22.35	.58	-51.43	22.46	.02*	-51.63	22.46	.02*	-64.99	22.43	.00*	-51.64	22.49	.02*
	Fen B.	-35.95	22.65	.11	-47.11	22.54	.03*	-63.85	22.65	.00*	-70.61	22.65	.00*	-70.07	22.62	.00*	-66.96	22.67	.00*
	Yabancı D.	-83.61	21.11	.00*	-44.33	21.01	.03*	-53.41	21.11	.01*	-51.86	21.11	.01*	-43.91	21.08	.03*	-70.46	21.13	.00*
Meslek D.	Sosyal B.	10.39	19.55	.59	3.36	19.45	.86	44.55	19.55	.02*	1.77	19.54	.92	45.97	19.52	.01*	23.67	19.57	.22
	TDE, Türkçe	8.08	20.13	.68	-11.85	20.03	.55	-18.32	20.13	.36	-22.17	20.13	.27	15.42	20.10	.44	-9.74	20.51	.62
	Felsefe	14.23	24.59	.56	9.54	24.47	.69	45.40	24.59	.06	21.98	24.59	.37	21.74	24.55	.37	28.40	24.62	.24
	Yetenek D.	4.95	21.01	.81	17.82	20.90	.39	51.49	21.00	.01*	50.43	21.01	.01*	68.19	20.97	.00*	42.56	21.03	.04*
	Fen B.	18.65	21.20	.37	52.61	21.10	.01*	63.92	21.20	.00*	69.41	21.20	.00*	73.26	21.17	.00*	57.88	21.23	.00*
	Yabancı D.	66.31	19.55	.00*	49.83	19.45	.01*	53.48	19.55	.00*	50.65	19.55	.01*	47.10	19.52	.01*	61.38	19.57	.00*
	Sosyal B.	TDE, Türkçe	2.30	22.55	.91	15.21	22.44	.49	62.88	22.55	.00*	23.94	22.55	.28	30.54	22.52	.17	33.41	27.69
Felsefe		3.84	26.61	.88	5.18	26.47	.81	.85	26.60	.97	20.20	26.61	.44	-24.22	26.57	.36	4.72	26.63	.85
Yetenek D.		5.43	23.33	.81	-14.45	23.22	.53	-6.93	23.34	.76	-48.65	23.33	.03*	-22.21	23.30	.34	-18.89	23.36	.41
Fen B.		-8.26	23.51	.72	-49.25	23.39	.03*	-19.36	23.51	.41	-67.63	23.51	.00*	-27.29	23.48	.24	-34.21	23.54	.14
Yabancı D.		-55.92	22.03	.01*	-46.46	21.92	.03*	-8.92	22.03	.68	-48.88	22.03	.02*	-1.13	22.00	.95	-37.70	22.05	.08

* $p<.05$

Tablo 65 (Devamı)

Okul İmajı Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonrası Post-Hoc Dunn-Bonferonni Testi sonuçları

Branş		Kalite İmajı			Görünüm İmajı			Sosyal İmaj			Alt Yapı İmajı			Program İmajı			Okul İmajı Ölçeği		
		T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p	T.İ.	S.H.	p
TDE, Türkçe	Felsefe	6.15	27.04	.82	21.39	26.90	.42	63.73	27.03	.01*	44.15	27.04	.10	6.31	27.00	.81	38.14	27.06	.15
	Yetenek D.	3.12	23.82	.89	-29.67	23.70	.21	-69.82	23.82	.00*	-72.60	23.82	.00*	-52.76	23.79	.02*	-52.31	23.85	.02*
	Fen B.	-10.57	24.00	.66	-64.46	23.88	.00*	-82.24	23.99	.00*	-91.58	24.00	.00*	-57.83	23.96	.01*	-67.62	24.02	.00*
	Yabancı D.	-71.12	22.57	.01*	-61.68	22.42	.00*	-71.80	22.55	.00*	-72.82	22.55	.00*	-31.67	22.52	.16	-71.12	22.57	.00*
Felsefe	Yetenek D.	9.28	27.69	.73	-8.27	27.56	.76	-6.08	27.69	.82	-28.45	27.69	.30	-46.44	27.65	.09	-14.16	27.72	.60
	Fen B.	-4.41	27.84	.87	-43.06	27.71	.12	-18.51	27.84	.50	-47.43	27.84	.08	-51.52	27.80	.06	-29.48	27.87	.29
	Yabancı D.	-52.07	26.61	.05	-40.28	26.47	.12	-8.07	26.60	.76	-28.67	26.61	.28	-25.36	26.57	.34	-32.98	26.63	.21
Yetenek D.	Fen B.	13.70	24.74	.58	34.79	24.61	.15	12.42	24.73	.61	18.97	24.73	.44	5.07	24.70	.83	15.31	24.76	.53
	Yabancı D.	61.36	23.33	.00*	32.00	23.22	.16	1.98	23.33	.93	.22	23.33	.99	-21.08	23.30	.36	18.81	23.36	.42
Fen B.	Yabancı D.	-47.65	23.51	.04*	2.78	23.39	.90	10.44	23.51	.65	18.75	23.51	.42	26.16	23.48	.26	-3.49	23.54	.88

*p< .05

Tablo 48’de görüldüğü üzere, fen bilimleri öğretmenlerinin liselerdeki okul imajı algıları ölçek genelinde ve kalite imajı hariç diğer tüm alt boyutlarda matematik, yabancı dil, sosyal bilimler, Türk dili ve edebiyatı, Türkçe ve meslek bilgisi öğretmenlerinin algılarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<.05). Benzer şekilde, yabancı dil öğretmenlerinin okul imajı algıları hem ölçek genelinde hem de tüm alt boyutlarda matematik ve meslek bilgisi öğretmenlerinin algılarından; kalite imajı, görünüm imajı ve alt yapı imajı alt boyutlarında sosyal bilimler öğretmenlerinin algılarından; kalite imajı alt boyutunda yetenek dersleri öğretmenlerinin algılarından ve son olarak program imajı hariç tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde ise Türk dili ve edebiyatı, Türkçe öğretmenlerinin algılarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<.05).

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda öğretmenler tarafından algılanan okul imajı düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 49’da sunulmaktadır.

Tablo 66

Okul İmajı Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	Kaynak	sd	K.T.	K.O.	F	p
Kalite İmajı	1-5	69	3.54	.82	Gruplar içi	5	6.06	1.21		
	6-10	93	3.65	.77	Gruplar arası	357	222.99	.62		
	11-15	63	3.71	.78	Toplam	362	229.05			
	16-20	44	3.76	.82					1.94	.08
	21-25	50	3.71	.77						
	26+	44	4.00	.75						
	Toplam	363	3.70	.79						
Görünüm İmajı	1-5	69	3.32	1.05	Gruplar içi	5	7.12	1.42		
	6-10	93	3.26	1.05	Gruplar arası	357	386.95	1.08		
	11-15	63	3.50	1.04	Toplam	362	394.07			
	16-20	44	3.29	1.10					1.31	.25
	21-25	50	3.51	.95						
	26+	44	3.66	1.00						
	Toplam	363	3.40	1.04						
Sosyal İmaj	1-5	69	3.26	.90	Gruplar içi	5	4.15	.83		
	6-10	93	3.15	.86	Gruplar arası	357	271.18	.76		
	11-15	63	3.13	.90	Toplam	362	275.33			
	16-20	44	3.19	.90					1.09	.36
	21-25	50	3.29	.87						
	26+	44	3.48	.75						
	Toplam	363	3.23	.87						
Alt Yapı İmajı	1-5	69	2.87	1.04	Gruplar içi	5	5.59	1.11		
	6-10	93	2.61	.92	Gruplar arası	357	363.55	1.01		
	11-15	63	2.83	1.06	Toplam	362	369.14			
	16-20	44	2.71	1.07					1.09	.36
	21-25	50	2.85	.00						
	26+	44	2.98	1.08						
	Toplam	363	2.79	1.00						

*p< .05

Tablo 67 (Devamı)

Okul İmajı Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	Kaynak	sd	K.T.	K.O.	F	p
Program İmajı	1-5	69	2.69	1.03	Gruplar içi	5	7.12	1.42		
	6-10	93	2.39	.91	Gruplar arası	357	324.52	.90		
	11-15	63	2.69	.89	Toplam	362	331.65			
	16-20	44	2.53	.95					1.56	.16
	21-25	50	2.58	.93						
	26+	44	2.80	.98						
	Toplam	363	2.59	.95						
Okul İmajı	1-5	69	3.21	.77	Gruplar içi	5	3.83	.76		
	6-10	93	3.11	.69	Gruplar arası	357	189.21	.53		
	11-15	63	3.25	.72	Toplam	362	193.05			
	16-20	44	3.20	.76					1.44	.20
	21-25	50	3.27	.68						
	26+	44	3.46	.72						
	Toplam	363	3.23	.73						

*p< .05

Tablo 49'dan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin algılarına göre liselerdeki okul imajı düzeyi *ölçek genelinde* (F=1.44) öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır (p>05). Benzer şekilde *kalite imajı* (F=1.94), *görünüm imajı* (F=1.31), *sosyal imaj* (F=1.09), *alt yapı imajı* (F=1.09) ve *program imajı* (F=1.56) alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>05).

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda öğretmenler tarafından algılanan okul imajı düzeyinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 50'de sunulmaktadır.

Tablo 68

Okul İmajı Ölçeği puanlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
						t	sd	p
Kalite imajı	<i>Öğrenim Durumu</i>	Lisans	268	3.72	.79	1.36	207.42	.50
		Lisansüstü	108	3.71	.79			
Görünüm imajı	<i>Öğrenim Durumu</i>	Lisans	268	3.45	1.06	.90	200.98	.54
		Lisansüstü	108	3.34	1.05			
Sosyal imaj	<i>Öğrenim Durumu</i>	Lisans	268	3.28	.90	.91	207.90	.33
		Lisansüstü	108	3.19	.88			
Alt yapı imajı	<i>Öğrenim Durumu</i>	Lisans	268	2.83	1.02	1.22	199.16	.95
		Lisansüstü	108	2.69	1.00			
Program imajı	<i>Öğrenim Durumu</i>	Lisans	268	2.60	.97	.36	208.10	.36
		Lisansüstü	108	2.56	.94			
Okul İmajı	<i>Öğrenim Durumu</i>	Lisans	268	3.26	.75	.86	217.94	.26
		Lisansüstü	108	3.19	.69			

*p< .05

Tablo 50’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul imajı düzeyi onların öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(376)} = .86$, $p > .05$). Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutları ele alındığında öğretmenlerin lisans veya lisans üstü mezunu olmalarının *kalite imajı* ($t_{(376)} = 1.36$, $p > .05$), *görünüm imajı* ($t_{(376)} = .90$, $p > .05$), *sosyal imaj* ($t_{(376)} = .91$, $p > .05$), *alt yapı imajı* ($t_{(376)} = 1.22$, $p > .05$) ve *program imajı* ($t_{(376)} = .36$, $p > .05$) alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında Okul İmajı Ölçeği puanlarının okul müdürünün mesleki kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 51’de sunulmaktadır.

Tablo 69

Okul İmajı Ölçeği puanlarının okul müdürünün mesleki kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	Kaynak	sd	K.T.	K.O.	F	p
Kalite İmajı	10-19	36	3.47	.66	Gruplar içi	2	3.69	1.84	2.97	.05
	20-29	230	3.74	.83	Gruplar arası	341	212.17	.62		
	30+	78	3.86	.71	Toplam	343	215.86			
	Toplam	344	3.74	.79						
Görünüm İmajı	10-19	36	3.81	.77	Gruplar içi	2	9.88	4.94	4.48	.01*
	20-29	230	3.27	1.04	Gruplar arası	341	375.58	1.10		
	30+	78	3.45	1.15	Toplam	343	385.46			
	Toplam	344	3.36	1.06						
Sosyal İmaj	10-19	36	3.14	.75	Gruplar içi	2	.91	.45	.60	.54
	20-29	230	3.28	.91	Gruplar arası	341	257.67	.75		
	30+	78	3.33	.77	Toplam	343	258.58			
	Toplam	344	3.27	.86						
Alt Yapı İmajı	10-19	36	2.71	.72	Gruplar içi	2	.12	.06	.61	.94
	20-29	230	2.76	1.05	Gruplar arası	341	344.41	1.01		
	30+	78	2.78	.97	Toplam	343	344.53			
	Toplam	344	2.76	1.00						
Program İmajı	10-19	36	2.33	.85	Gruplar içi	2	4.60	2.30	2.61	.07
	20-29	230	2.62	.95	Gruplar arası	341	299.58	.87		
	30+	78	2.77	.93	Toplam	343	304.18			
	Toplam	344	2.62	.94						
Okul İmajı Ölçeği	10-19	36	3.12	.50	Gruplar içi	2	1.16	.58	1.09	.33
	20-29	230	3.24	.76	Gruplar arası	341	181.06	.53		
	30+	78	3.33	.71	Toplam	343	182.22			
	Toplam	344	3.25	.72						

*p< .05

Tablo 51'den anlaşıldığı üzere öğretmenlerin algılarına göre liselerdeki okul imajı düzeyi yalnızca görünüm imajı (F=4.48) alt boyutunda okul müdürünün mesleki kıdemi göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Öte yandan, öğretmenlerin okul imajı algısı ne ölçek genelinde (F=1.09) ne de kalite imajı (F=2.97), sosyal imaj (F=.60), alt yapı imajı (F=.61) ve program imajı (F=2.61) alt boyutlarında okul müdürünün mesleki kıdemi göre

anlamli bir farklılık yaratmamaktadır ($p>.05$). Görünüm imajı alt boyutunda ortaya çıkan anlamli farkın hangi mesleki kıdem gruplarından kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan post-hoc LSD testi sonuçları Tablo 52’de verilmektedir.

Tablo 70

Okul İmajı Ölçeği puanlarının müdürün mesleki kıdemi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları

Mesleki Kıdem (I)	Mesleki Kıdem (J)	Görünüm İmajı		
		$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p
10-19	20-29	.54	.18	.00*
	30+	.36	.21	.08
20-29	10-19	-.54	.18	.00*
	30+	-.18	.13	.18
30+	10-19	-.36	.21	.08
	20-29	.18	.13	.18

* $p<.05$

Tablo 52’de görüldüğü üzere, okul imajı ölçeğinin *görünüm imajı* alt boyutunda okul müdürünün mesleki kıdem değişkenine göre tespit edilen anlamli fark 10-19 yıl kıdeme sahip müdürlerle çalışan öğretmenler ile 20-29 yıl kıdeme sahip müdürlerle çalışan meslektaşları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır ($p<.05$). 30 ve üstü yıl tecrübeye sahip olan müdürlerle çalışan öğretmenler ile 10-19 yıl ve 20-29 yıl arasında mesleki tecrübesi olan müdürlerle çalışanlar arasında ilgili alt boyutta anlamli bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Ortalama puanlar dikkate alındığında 20-29 yıl kıdeme sahip olan müdürlerle çalışan öğretmenlerin ortalama puanları 10-19 yıl tecrübeye sahip olan müdürlerle çalışanlara göre daha düşüktür. Başka bir ifade ile 10-19 yıl kıdeme sahip müdürlerle çalışan öğretmenler 20-29 yıl kıdeme sahip müdürlerle çalışanlara göre okullarının görünüm imajını daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında Okul İmajı Ölçeği puanlarının okul müdürünün öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 53’te sunulmaktadır.

Tablo 71

Okul İmajı Ölçeği puanlarının okul müdürünün öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
						t	sd	p
Kalite İmajı	<i>Müdürün Öğrenim Durumu</i>	Lisans	178	3.58	.70	-3.25	376.57	.00*
		Lisansüstü	202	3.84	.84			
Görünüm İmajı	<i>Müdürün Öğrenim Durumu</i>	Lisans	178	3.40	1.01	.15	376.53	.87
		Lisansüstü	202	3.42	1.07			
Sosyal İmaj	<i>Müdürün Öğrenim Durumu</i>	Lisans	178	3.13	.79	-2.50	377.83	.01*
		Lisansüstü	202	3.35	.91			
Alt Yapı İmajı	<i>Müdürün Öğrenim Durumu</i>	Lisans	178	2.72	.94	-1.20	377.96	.22
		Lisansüstü	202	2.85	1.06			
Program İmajı	<i>Müdürün Öğrenim Durumu</i>	Lisans	178	2.56	.977	- .80	366.00	.42
		Lisansüstü	202	2.64	.926			
Okul İmajı Ölçeği	<i>Müdürün Öğrenim Durumu</i>	Lisans	178	3.15	.66	-2.25	377.78	.02*
		Lisansüstü	202	3.32	.77			

*p< .05

Tablo 53'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul imajı düzeyi ölçek genelinde ($t_{(380)} = -2.25$, $p < .05$) ve kalite imajı ($t_{(380)} = -3.25$, $p < .05$) ile sosyal imaj ($t_{(380)} = -2.50$, $p < .05$) alt boyutlarında okul müdürünün eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama puanlar dikkate alındığında lisansüstü mezunu olan müdürlerle çalışan öğretmenlerin liselerdeki hem genel okul imajını hem de kalite imajını ve sosyal imajı lisans mezunu müdürlerle çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde algıladığı anlaşılmaktadır. Öte yandan, görünüm imajı ($t_{(380)} = .15$, $p > .05$), alt yapı imajı ($t_{(380)} = -1.20$, $p > .05$) ve program imajı ($t_{(380)} = -.80$, $p > .05$) alt boyutlarında okul müdürünün eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında Okul İmajı Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 54'te sunulmaktadır.

Tablo 72

Okul İmajı Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	Kaynak	sd	K.T.	K.O.	F	p
Kalite İmajı	20-29	53	3.64	.76	Gruplar içi	3	4.23	1.41		
	30-39	153	3.63	.79	Gruplar arası	368	227.18	.61		
	40-49	119	3.75	.76	Toplam	371	231.42		2.87	.07
	50+	47	3.96	.81						
	Toplam	372	3.71	.78						
Görünüm İmajı	20-29	53	3.38	1.10	Gruplar içi	3	5.96	1.98		
	30-39	153	3.29	1.08	Gruplar arası	368	398.06	1.08		
	40-49	119	3.49	1.00	Toplam	371	404.02		1.83	.14
	50+	47	3.65	.88						
	Toplam	372	3.41	1.04						
Sosyal İmaj	20-29	53	3.39	.81	Gruplar içi	3	5.29	1.76		
	30-39	153	3.11	.92	Gruplar arası	368	274.90	.74		
	40-49	119	3.29	.80	Toplam	371	280.19		2.36	.07
	50+	47	3.40	.85						
	Toplam	372	3.25	.86						
Alt Yapı İmajı	20-29	53	2.96	1.02	Gruplar içi	3	10.76	3.58		
	30-39	153	2.60	1.00	Gruplar arası	368	372.12	1.01		
	40-49	119	2.90	1.00	Toplam	371	382.88		3.54	.01*
	50+	47	3.00	1.01						
	Toplam	372	2.79	1.01						
Program İmajı	20-29	53	2.69	1.07	Gruplar içi	3	3.40	1.35		
	30-39	153	2.49	.93	Gruplar arası	368	338.09	.91		
	40-49	119	2.68	.94	Toplam	371	341.50		1.23	.29
	50+	47	2.69	.93						
	Toplam	372	2.60	.95						
Okul İmajı Ölçeği	20-29	53	3.29	.76	Gruplar içi	3	4.49	1.49		
	30-39	153	3.12	.72	Gruplar arası	368	194.27	.52		
	40-49	119	3.30	.70	Toplam	371	198.76		2.83	.03*
	50+	47	3.43	.74						
	Toplam	372	3.24	.73						

*p< .05

Tablo 54'ten anlaşıldığı üzere öğretmenler tarafından liselerde algılanan okul imajı düzeyi ölçek genelinde ($F=2.83$) ve yalnızca *alt yapı imajı* ($F=3.54$) alt boyutunda öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Öte yandan, *kalite imajı* ($F=2.87$), *görünüm imajı* ($F=1.83$), *sosyal imaj* ($F=2.36$) ve *program imajı* ($F=1.23$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır ($p>.05$). Alt yapı imajı alt boyutu ile ölçek genelinde ortaya çıkan anlamlı farkın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan post-hoc LSD testi sonuçları Tablo 55'te verilmektedir.

Tablo 73

Okul İmajı Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD Testi sonuçları

Yaş (I)	Yaş (J)	Alt Yapı İmajı			Okul İmajı Ölçeği		
		$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p	$\bar{x}$ (I-J)	S.H.	p
20-29	30-39	.36	.16	.02*	.17	.11	.13
	40-49	.06	.16	.69	-.00	.11	.94
	50+	-.04	.20	.83	-.13	.14	.36
30-39	20-29	-.36	.16	.02*	-.17	.11	.13
	40-49	-.30	.12	.01*	-.18	.08	.04*
	50+	-.40	.16	.01*	-.30	.12	.01*
40-49	20-29	-.06	.16	.69	.00	.11	.94
	30-39	.30	.12	.01*	.18	.08	.04*
	50+	-.10	.17	.54	-.12	.12	.31
50+	20-29	.04	.20	.83	.13	.14	.36
	30-39	.40	.16	.01*	.30	.12	.01*
	40-49	.10	.17	.54	.12	.12	.31

* $p<.05$

Tablo 55'te görüldüğü üzere, okul imajı ölçeğinin *alt yapı imajı* alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre tespit edilen anlamlı fark 30-39 yaş arasındaki öğretmenlerle 20-29, 40-49 ve 50 ve üzeri yaşta olanlar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Benzer şekilde, ölçek genelinde ortaya çıkan anlamlı farkın da 30-39 yaş arasındaki öğretmenlerle 40-49 yaş arasında ve 50 ve üzeri yaşta olan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ortalama puanlar dikkate alındığında, 30-39 yaş arasındaki öğretmenlerin liselerdeki genel okul imajını ve alt yapı imajını diğer yaş gruplarına göre daha düşük düzeyde algıladıkları görülmektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “*Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı düzeyleri arasındaki ilişkiler nelerdir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Korelasyon testi yapılarak korelasyon ve anlamlılık değerleri hesaplanmıştır. İlk olarak, öğretmenler tarafından liselerde algılanan okul geliştirme düzeyi ile liderlik kapasitesi düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 56’da özetlenmektedir.

Tablo 74

Okul Geliştirme Ölçeği ile Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları

	Liderlik Kapasitesi Ölçeği			Dağıtımçı Liderlik		Paylaşılan Okul Vizyonu		İş Birliği ve Ortak Sorumluluk		Algılanan Öğrenci Başarısı	
	n	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Okul Geliştirme Ölçeği	380	.80	.00*	.77	.00*	.80	.00*	.69	.00*	.73	.00*
Eğitim-öğretimi Geliştirme	380	.80	.00*	.77	.00*	.78	.00*	.71	.00*	.73	.00*
Yönetimsel Katkı	380	.71	.00*	.70	.00*	.68	.00*	.64	.00*	.66	.00*
Okul Aile İş Birliği	380	.62	.00*	.60	.00*	.63	.00*	.52	.00*	.55	.00*
Fiziksel Yeterlilik	380	.54	.00*	.50	.00*	.53	.00*	.50	.00*	.49	.00*
Sosyal Etkinliklere Uygunluk	380	.44	.00*	.43	.00*	.44	.00*	.35	.00*	.41	.00*
Sanat Etkinlikleri	379	.39	.00*	.35	.00*	.40	.00*	.35	.00*	.41	.00*

*p< .05

Tablo 56’dan anlaşıldığı üzere, Okul Geliştirme ve Liderlik Kapasitesi ölçeklerinden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r=.80). Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan liderlik kapasitesi arttıkça okul geliştirme düzeyi de artmaktadır. Okul geliştirmenin alt faktörlerinden olan eğitim-öğretimi geliştirmenin liderlik kapasitesinin paylaşılan okul vizyonu (r=.78), dağıtımçı liderlik (r=.77), algılanan öğrenci başarısı (r=.73), iş birliği ve ortak sorumluluk (r=.69) alt faktörleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir (p<.05). Benzer şekilde, yönetimsel katkı alt boyutu ile liderlik kapasitesinin geneli (r=.71) ve dağıtımçı liderlik (r=.70) alt boyutu arasında da güçlü ve olumlu bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır (p<.05). Okul Geliştirme Ölçeği’nin alt boyutlarından okul aile iş birliği ve fiziksel yeterlilik ile liderlik

kapasitesinin geneli ve tüm alt boyutları arasında orta düzeyde ve olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Öte yandan, sosyal etkinliklere uygunluk ve sanat etkinlikleri alt boyutları ile liderlik kapasitesinin geneli ve tüm alt boyutları arasındaki zayıf ama olumlu ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<.05$).

İkinci olarak, öğretmenler tarafından liselerde algılanan okul geliştirme düzeyi ile okul imajı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. İlgili analizin sonuçları Tablo 57’de sunulmaktadır.

Tablo 75

Okul Geliştirme Ölçeği ile Okul İmajı Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları

	n	Okul İmajı Ölçeği		Kalite İmajı		Görünüm İmajı		Sosyal İmaj		Alt Yapı İmajı		Program İmajı	
		r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Okul Geliştirme Ölçeği	389	.80	.00*	.80	.00*	.59	.00*	.67	.00*	.65	.00*	.45	.00*
Eğitim-öğretimi Geliştirme	389	.68	.00*	.80	.00*	.43	.00*	.60	.00*	.46	.00*	.32	.00*
Yönetimsel Katkı	389	.58	.00*	.70	.00*	.37	.00*	.50	.00*	.37	.00*	.24	.00*
Okul Aile İşbirliği	389	.72	.00*	.63	.00*	.47	.00*	.63	.00*	.60	.00*	.52	.00*
Fiziksel Yeterlilik	389	.54	.00*	.51	.00*	.56	.00*	.37	.00*	.50	.00*	.25	.00*
Sosyal Etkinliklere Uygunluk	389	.58	.00*	.37	.00*	.64	.00*	.43	.00*	.64	.00*	.35	.00*
Sanat Etkinlikleri	389	.59	.00*	.43	.00*	.41	.00*	.49	.00*	.59	.00*	.47	.00*

* $p<.05$

Tablo 5’de görüldüğü gibi, Okul Geliştirme ve Okul İmajı ölçeklerinden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.80$). Başka bir deyişle, öğretmenler tarafından algılanan okul geliştirme düzeyi ne kadar yüksek olursa algılanan okul imajı da o kadar olumlu olmaktadır. Okul Geliştirme ve Okul İmajı ölçeklerinin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde ise tamamı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($p<.05$). Okul İmajı Ölçeği’nin kalite imajı alt boyutu ile Okul geliştirme Ölçeği’nin geneli ($r=.80$), eğitim-öğretimi geliştirme ($r=.80$) ve yönetimsel katkı ($r=.70$) alt boyutları arasında güçlü, olumlu ve anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Okul İmajı Ölçeği’nin geneli ile kalite imajı alt boyutu ile Okul geliştirme Ölçeği’nin geneli ($r=.80$), eğitim-öğretimi geliştirme ($r=.80$) ve yönetimsel katkı ($r=.70$) alt boyutları arasında güçlü, olumlu ve anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Okul İmajı Ölçeği’nin geneli ile Okul geliştirme Ölçeği’nin okul aile iş birliği

alt boyutu arasında güçlü ve olumlu bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r=.72$). Öte yandan, Okul Geliştirme Ölçeği'nin yönetsel katkı alt boyutu ile Okul İmajı Ölçeği'nin program imajı alt boyutu arasında çok zayıf, olumlu ama anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.24$).

Son olarak, öğretmenler tarafından liselerde algılanan liderlik kapasitesi düzeyi ile okul imajı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. İlgili analizin sonuçları Tablo 58'de sunulmaktadır.

Tablo 76

Liderlik Kapasitesi Ölçeği ile Okul İmajı Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları

	n	Okul İmajı Ölçeği		Kalite İmajı		Görünüm İmajı		Sosyal İmaj		Alt Yapı İmajı		Program İmajı	
		r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Liderlik Kapasitesi Ölçeği	389	.70	.00*	.76	.00*	.42	.00*	.62	.00*	.50	.00*	.38	.00*
Dağıtımçı Liderlik	389	.67	.00*	.71	.00*	.41	.00*	.61	.00*	.49	.00*	.36	.00*
Paylaşılan Okul Vizyonu	389	.71	.00*	.75	.00*	.43	.00*	.62	.00*	.53	.00*	.41	.00*
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	389	.57	.00*	.66	.00*	.35	.00*	.50	.00*	.38	.00*	.26	.00*
Algılanan Öğrenci Başarısı	389	.65	.00*	.71	.00*	.39	.00*	.58	.00*	.45	.00*	.35	.00*

* $p < .05$

Tablo 58'de görüldüğü üzere, Okul İmajı ve Liderlik Kapasitesi ölçeklerinden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.70$). Başka bir deyişle, öğretmenler tarafından algılanan liderlik kapasitesi düzeyi ne kadar yüksek olursa algılanan okul imajı da o kadar olumlu olmaktadır. Liderlik Kapasitesi ve Okul İmajı ölçeklerinin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde ise tamamı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($p < .05$). Analiz sonucunda ortaya çıkan en güçlü ilişkilerin ise Okul İmajı Ölçeği'nin kalite imajı alt boyutu ile Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin geneli ($r=.76$) ve paylaşılan okul vizyonu ($r=.75$) ve dağıtımçı liderlik ($r=.71$) alt boyutları arasında olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Okul İmajı Ölçeği'nin geneli ile Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin paylaşılan okul vizyonu ($r=.71$) alt boyutu arasında da güçlü, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öte yandan, Okul İmajı Ölçeği'nin program imajı alt boyutu ile Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutu arasında zayıf ama olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.26$).

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “*Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajını ne düzeyde yordamaktadır?*” şeklinde ifade edilmişti. Liselerde liderlik kapasitesinin okul geliştirme ve okul imajını yordayıp yordamadığını belirlemek üzere basit regresyon analizi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 59’da özetlenmektedir.

Tablo 77

Liderlik Kapasitesinin Okul Geliştirme ve Okul İmajı üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	S. H.	β	t	p	R	R ²	F	p
Liderlik Kapasitesi	Okul Geliştirme	1.48	.08	.80	17.06	.00*	.80	.64	700.02	.00*
	Okul İmajı	.91	.12	.70	7.35	.00*	.70	.49	366.68	.00*

*p< .05

Tablo 59’dan anlaşıldığı üzere p<.05 anlamlılık düzeyine göre kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre okullarda var olan liderlik kapasitesinin okul geliştirme ve okul imajına pozitif yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R² okul geliştirme için .64 olarak hesaplanmıştır (R=.80; R²=.64; p<.05). Bu değer okul geliştirme değişkeninin (varyansının) %64’ünün modeldeki bağımsız değişken olan liderlik kapasitesi tarafından açıklandığını göstermektedir. Regresyon modeline dahil edilen bağımsız değişkenin Beta katsayısı .80’dir (p<.05). Buna göre liderlik kapasitesi p<.05 olduğu için okul geliştirme üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Benzer şekilde yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R² okul imajı için .49 olarak hesaplanmıştır (R=.70; R²=.49; p<.05). Bu değer okul imajı değişkeninin (varyansının) %49’unun modeldeki bağımsız değişken olan liderlik kapasitesi tarafından açıklandığını göstermektedir. Regresyon modeline dahil edilen bağımsız değişkenin Beta katsayısı .70’tir (p<.05). Buna göre liderlik kapasitesi p<.05 olduğu için okul imajı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın sonuçları kısaca özetlenerek ilgili alan yazın ışığında tartışılmaktadır. Bu doğrultuda, sırasıyla liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajına ilişkin sonuçlar sunularak alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılmaktadır. Ayrıca, çalışmanın korelasyon ve regresyon analizi sonuçları ele alınmaktadır. Son bölümde ise elde edilen sonuçlar bağlamında çeşitli öneriler verilmektedir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, ortaöğretim kurumlarının liderlik kapasitesini ortaya koymayı, bu okullarda yürütülen okul geliştirme faaliyetlerine ışık tutmayı ve farklı lise türlerinin okul imajlarına dair var olan durumu göstermeyi amaçlamaktadır. Buna göre aşağıdaki bölümde çalışmanın sonuçları özetlenerek ilgili alan yazın ışığında tartışılmaktadır. Bunun için sırasıyla liselerdeki öğretmen algılarına göre liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı düzeyleri, bu değişkenler arasındaki ilişkiler ve liderlik kapasitesinin okul geliştirme ile okul imajını yordama düzeyine dair sonuçlar özetlenmektedir. Sonrasında ise bu sonuçlar ilgili literatür ile ilişkilendirilerek tartışılmaktadır.

Sonuçlar

1. Liselerde görev yapan öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesini yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Ölçeğin genelinde gözlenen bu durum alt boyutlar için de geçerlidir. Buna göre, öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesini, iş birliği ve ortak sorumluluk ile algılanan öğrenci başarısı boyutlarında çok yüksek düzeyde; dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu boyutlarında ise yüksek düzeyde algılamaktadırlar.
2. Fen liselerinde görev yapan öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesini *dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk, algılanan okul başarısı* alt boyutlarında ve *ölçek genelinde* geriye kalan tüm liselerde görev yapanlara göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır.
3. Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4. *Dağıtımçı liderlik* alt boyutunda ve *ölçek genelinde* öğretmenlerin branşlarına göre ortaya çıkan anlamlı farklılık yabancı dil öğretmenleri ile fen bilimleri öğretmenleri lehinedir.
5. Okullardaki liderlik kapasitesi düzeyi ölçek genelinde ve alt boyutlarda öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
6. Öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi onların öğrenim durumu düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
7. 10-19 yıl arasında mesleki tecrübesi olan müdürlerle çalışan öğretmenler okullarındaki öğrenci başarısını 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdürlerle çalışan meslektaşlarına göre daha düşük düzeyde algılamaktadır.
8. Lisansüstü mezunu olan müdürlerle çalışan öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesini hem *ölçek genelinde* hem de *alt boyutlarında* lisans mezunu müdürlerle çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.
9. 50 ve üzeri yaşta olan öğretmenler liderlik kapasitesini *paylaşılan okul vizyonu, algılanan öğrenci başarısı* alt boyutlarında ve *ölçek genelinde* 30-39 yaş grubundaki meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.
10. Öğretmenler görev yaptıkları liselerdeki okul geliştirme etkinliklerini yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Öğretmenlerin liselerdeki okul geliştirme düzeyine ilişkin algılarının *eğitim öğretimi geliştirme, fiziksel yeterlilik* ve *yönetimsel katkı* alt boyutlarında yüksek düzeyde; *sanat etkinlikleri, okul aile iş birliği* ve *sosyal etkinliklere uygunluk* alt boyutlarında ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.
11. Fen liselerinde görev yapan öğretmenler hem ölçek genelinde hem de tüm alt boyutlarda diğer tüm lise türlerinde görev yapan öğretmenlere göre okul geliştirme etkinliklerine ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir.
12. Öğretmenlerin görev yaptıkları liselerde algıladıkları okul geliştirme düzeyi onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
13. Fen bilimleri ve yabancı dil öğretmenleri görev yaptıkları liselerde okul geliştirme çalışmalarını *eğitim öğretimi geliştirme, yönetimsel katkı, fiziksel yeterlilik, sosyal etkinliklere uygunluk, sanat etkinlikleri* alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.
14. 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler *fiziksel yeterlilik* ve *sanat etkinlikleri* alt boyutlarında okul geliştirme etkinliklerini daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

15. Liselerdeki okul geliştirme düzeyi öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
16. Otuz yıl ve üzeri kıdeme sahip müdürlerle çalışan öğretmenler okullarındaki okul geliştirme etkinliklerini *sanat etkinlikleri* alt boyutunda daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.
17. Lisansüstü mezunu müdürlerle çalışan öğretmenler liselerdeki okul geliştirme etkinliklerini hem *ölçek genelinde* hem de *eğitim öğretimi geliştirme, yönetsel katkı, okul aile iş birliği, fiziksel yeterlilik* ve *sanat etkinlikleri* alt boyutlarında lisans mezunu müdürlerle çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.
18. Ölçek genelinde ve *fiziksel yeterlilik, sanat etkinlikleri, yönetsel katkı* alt boyutlarında öğretmenlerin yaşına göre tespit edilen anlamlı farklılık yaşı büyük olan öğretmenlerin lehinedir.
19. Öğretmenler görev yaptıkları liselerdeki okul imajını orta düzeyde algılamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler *sosyal imaj* ve *alt yapı imajını* orta düzeyde; *kalite imajını* ve *görünüm imajını* yüksek düzeyde; *program imajını* ise düşük düzeyde algılamaktadırlar.
20. Fen liselerinde çalışan öğretmenlerin imaj algısı hem ölçek genelinde hem de *kalite imajı, görünüm imajı, sosyal imaj, alt yapı imajı* ve *program imajı* alt boyutlarında diğer liselerde görev yapan meslektaşlarından daha olumludur.
21. Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul imajı yalnızca *sosyal imaj* ve *program imajı* alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin algıları kadın meslektaşlarına göre daha olumludur.
22. Öğretmenler tarafından liselerde algılanan okul imajı hem *ölçek genelinde* hem de *kalite imajı, görünüm imajı, sosyal imaj, alt yapı imajı* ve *program imajı* alt boyutlarının tamamında fen bilimleri ve yabancı dil öğretmenleri lehinedir.
23. Liselerdeki okul imajı düzeyi hem ölçek genelinde hem de ölçeğin alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
24. Okullardaki okul imajı düzeyi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre ölçek genelinde ve alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir.
25. 10-19 yıl kıdeme sahip müdürlerle çalışan öğretmenler 20-29 yıl kıdeme sahip müdürlere çalışanlara göre okullarının *görünüm imajını* daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

26. Lisans üstü öğrenime sahip müdürlerle çalışan öğretmenlerin okullarındaki okul imajı algısı ölçek geneli ile *kalite imajı* ve sosyal *imaj* alt boyutlarında lisans mezunu müdürlerle çalışan öğretmenlere göre daha olumludur.
27. 30-39 yaş grubunda olan öğretmenler genel okul imajını ve *alt yapı imajını* daha düşük düzeyde algılamaktadırlar.
28. Okul geliştirme ve liderlik kapasitesi arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
29. Okul geliştirme ve okul imajı arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
30. Liderlik kapasitesi ve okul imajı arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
31. Okullarda var olan liderlik kapasitesinin okul geliştirme ve okul imajına pozitif yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

5.1.1. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarındaki Liderlik Kapasitesi Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Liselerde görev yapan öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesini ölçeğin genelinde ve alt boyutlarda yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Bu bulgu alan yazındaki çoğu çalışma ile benzerlik göstermektedir (Çolak, 2019; Gidiş, 2017; Karakol, 2016; Kayadelen ve Koçak, 2021; Peker ve Demirhan, 2022; Peker, 2022; Pürçek, 2017). Öte yandan okul liderlik kapasitesini orta düzeyde (Doğan, 2016; Erdoğan, 2021; Sırıklığıl, 2020) ve düşük düzeyde (Kılınç, 2013) olduğunu ortaya koyan çalışmalar da vardır. Bu çalışmanın sonucuna göre öğretmenler okullarında yüksek düzeyde iş birliği ve ortak sorumluluk bulunduğunu, liderliğin ve okul vizyonunun paydaşlar tarafından paylaşıldığını ve son olarak da öğrenci başarısının yüksek olduğunu düşünmektedirler. Benzer şekilde, Kılınç ve Özdemir (2015) de okullarda yüksek düzeyde iş birliği ve paylaşılan sorumluluk bulunduğunu ve öğrenci başarısının de yüksek düzeyde algılandığını ortaya koymuşlardır.

Liderlik kapasitesi, liderliğin okul genelinde geliştirilmesi ve dağıtılması için koşullar yaratmakla ilgilidir (Williams, 2009). Liderliğin dağıtılması, paylaşılması ile çalışanlar arasında iş birliği ve ortak sorumluluk artacak bu da öğrenci başarısının artmasını sağlayacaktır. Liderlik kapasitesi, liderlik işinde temel becerilere, yeteneğe sahip geniş katılımı gerektirir. Geniş katılım ile ifade edilmek istenen okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenci ve ailelerin katılımıdır (Lambert, 2003). Bu sayede paydaşların bilgi, beceri,

yetenekleri doğrultusunda okuldaki işler etkinlikler, iş yükü, emek paylaşılarak paydaşların liderlik özelliklerini gösterebileceği ortam, durum sağlanabilir. Bunun sonucunda okulun liderlik kapasitesinin artması mümkün olabilir. Yöneticilerin iş yükü ve sorumluluklarının fazla olduğu düşünüldüğünde liderliğin paylaşılması gerekmektedir. Liderliğin paylaşılmasında en önemli paydaşlardan birinin öğretmenler olduğu düşünülebilir.

Liderliğin paylaşılmasının bir diğer yolu da okulda oluşturulan zümre, kurul ve komisyonlardır. Zümre, kurul ya da komisyon başkanları meslektaşlarına çalışma alanları ile ilgili liderlik yapabilmektedir. Gerek yerel gerekse ulusal düzeyde yapılan toplantı, eğitim, seminerlere katılan komisyon ya da zümre başkanları bu toplantıda konuşulan konuları, örnek uygulamaları, alınan kararları meslektaşları ile paylaşarak onların farkındalık kazanmalarını, bilgilenmelerini sağlamaktadır.

Liderlik kapasitesinin alt boyutu olan paylaşılan okul vizyonuna ilişkin öğretmen görüşleri iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı boyutlarına göre düşük olsa da bu alt boyutun öğretmen görüşlerine göre yüksek düzeyde algılanması, oluşturulan vizyonun okul paydaşları tarafından benimsendiği, amaçlara ulaşmak için ortak sorumluluk ve işbirliği ile hareket edildiği şeklinde yorumlanabilir. Paylaşılan okul vizyonunun orta düzeyde (Doğan, 2016) ve düşük düzeyde olduğunu ortaya koyan çalışmalar da vardır (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Gambini, 2011; Kılınç, 2013). Öğrenci başarısı için belirlenen amaçlara yönelik vizyonun paylaşılması, bu doğrultuda ortak düşünce ve duygu ile paylaşımcı bir şekilde hareket edilmesi gerekir (Doğan, 2016; Gambini, 2011). Doğan (2016) okul yöneticilerinin paylaşılan okul vizyonu konusundaki görüşlerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Yöneticilerden bazıları vizyonun bir kişi tarafından, merkezi belirlendiğini, bazıları ise vizyonun belirlenmesinde okul şartları, öğrenci ve öğretmenlerin potansiyeli, fiziki şartlar gibi etmenlerin göz önünde bulundurulduğunu, vizyonun oluşturulmasında paydaşların katkı sağlandığını ifade etmişlerdir. Örgütün, okulların geleceğe yönelik stratejilerinin belirlenmesinde oluşturulan vizyon önemlidir (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Gambini, 2011). Oluşturulan vizyon örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlamanın yanı sıra okulda demokratik bir ortamın ve paydaşlar arasında olumlu iletişim ve etkileşimin oluşmasına, geniş katılımın sağlanmasına, okul kültürü ve ikliminin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi çeşitli demografik değişkenler açısından da incelenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi dağıtımcı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği

ve ortak sorumluluk, algılanan okul başarısı alt boyutlarında ve ölçek genelinde öğretmenlerin görev yaptıkları lisenin türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Fen liselerinde görev yapan öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesini hem ölçek genelinde hem de tüm alt boyutlarında diğer liselerde görev yapanlara göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesini yüksek düzeyde algılamaları beklenen bir durumdur. Fen liselerinin sınav başarısıyla öğrenci alan liseler olması ve bunun sonucunda bu liselerdeki öğrenci başarılarının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Başka bir neden de öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlama sürecinde öğretmenlerin okul başarısı için ortak sorumluluk düşünce ve duygusu içinde iş birliği yapmaları olabilir. Fen liselerinde oluşturulan vizyon ve misyonun akademik başarının yanı sıra ulusal ve uluslararası proje, çalışmalara katılımı önemsemesi bu okullardaki liderlik kapasitesinin yüksek düzeyde algılanmasının nedeni olabilir. Alan yazında bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer çalışmaya rastlanamamıştır. Fakat Çolak'ın (2019) çalışmasında liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik alt boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenler liderlik kapasitesini daha yüksek düzeyde algılarken, Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler daha az düzeyde algılamaktadırlar. İlkokul, ortaokul, lise okul düzeyine göre öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesini algılama düzeyi ilkokullarda çalışan öğretmenlerin hem ortaokul hem de liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek, ortaokullarda çalışanların ise liselerde çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Gidiş, 2017; Karakaş, 2021; Peker, 2022).

Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi, ölçeğin geneli ve alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer bir anlatımla kadın ve erkek öğretmenler liderlik kapasitesine ilişkin benzer düşüncelere sahiptirler. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır (Gidiş, 2017; Doğan, 2016; Karakaş, 2012; Kılınç, 2013; Peker, 2022). Yöneticilerle yapılan bir başka çalışmada da liderlik kapasitesi ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Karakol, 2016). Alanyazında farklı sonuçlara ulaşıldığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Öğretmenlerin okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin dağıtımçı liderlik alt boyutundaki algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin ortalamaları kadın öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir (Sırıkgil, 2020). Liderlik kapasitesi düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri dağıtımçı liderlik boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermezken paylaşılan okul vizyonu boyutu, işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu ve algılanan öğrenci başarısı boyutunda anlamlı

bir şekilde farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyini erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar (Çolak, 2019). Liderlik kapasitesinin cinsiyet değişkenine göre algılanan öğrenci başarısı alt boyutundaki anlamlı fark kadın katılımcıların lehinedir (Karakaş, 2021).

Öğretmenlerin okullarında algıladıkları liderlik kapasitesi düzeyi paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluk ile algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, dağıtımçı liderlik alt boyutunda ve ölçek genelinde öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı fark fen bilimleri ve yabancı dil öğretmenleri lehinedir. Bu durumun nedeni ulusal ve uluslararası STEM ve benzeri alanlarda yapılan proje, çalışmalarda İngilizce ve fen bilimleri öğretmenlerinin aktif rol almasıdır (Arslan, 2023; Ünal, 2019). Uluslararası çalışmalarda kullanılan dil İngilizcedir. Dolayısıyla İngilizce öğretmenleri bu tür çalışmaların önemli paydaşlarından biridir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde alan yazında algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin branş değişkenine göre farklılık gösterdiği çalışmalar da vardır. Karakaş (2021) anasınıfı veya sınıf öğretmeni olan katılımcıların hem branş öğretmeni olan hem de meslek dersleri öğretmeni olan katılımcılara göre liderlik kapasitesini daha yüksek düzeyde algıladığını tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak öğretmenlerin branşları bakımından liderlik kapasitesi düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Çolak, 2019; Doğan, 2016).

Bu çalışmanın bir başka bulgusu öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk, algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarında ve ölçek genelinde öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Alan yazında da mesleki kıdemin öğretmenlerin algılarına göre liderlik kapasitesi üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Çolak, 2019; Doğan, 2016; Karakol, 2016; Peker, 2022). Öte yandan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk, algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarında ve ölçek genelinde öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Gidiş, 2017; Kılınç, 2013). Bu çalışmaların sonuçlarına göre mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin liderlik kapasitesine yönelik bakış açılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Mesleki kıdemin mesleki deneyimle ilgili olduğu düşünüldüğünde deneyim sahibi öğretmenlerin okul ile ilgili

aidiyetlerinin arttığı söylenebilir. Ayrıca mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemede kendilerini sorumlu, başarılı hissedebilirler (Kılınç, 2013).

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi onların öğrenim durumu düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Çolak (2019), Karakaş (2021), Peker (2022) ve Sırıkgil (2020) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenim durumu düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin öğrenim durumu düzeyine göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi ile ilgili anlamlı bir farklılık tespit eden Gidiş (2017) lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesini yüksek düzeyde algıladığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi algılanan öğrenci başarısı alt boyutunda okul müdürünün mesleki kıdemi göre anlamlı farklılık göstermekteyken dağıtımcı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarında ve liderlik kapasitesi ölçeğinin genelinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre, algılanan öğrenci başarısı alt boyutunda 10-19 yıl arasında mesleki tecrübesi olan müdürlerle çalışan öğretmenler okullarındaki öğrenci başarısını 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdürlerle çalışan meslektaşlarına göre daha düşük düzeyde algılamaktadır. Mesleki kıdemi az olan okul yöneticilerinin idealist olmaları, başarılarını gösterme çabaları, eğitim-öğretim süreci, yöntem ve teknik konularındaki bakış açılarının mesleki kıdemi fazla olan meslektaşlarına göre yeni ve(ya) güncel olması bu durumun nedeni olabilir. Öte yandan, Kılınç (2013) çalışmasının sonucunda yöneticilik kıdemi daha fazla olan okul yöneticilerinin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğunu bulmuştur.

Öğretmen algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyi hem ölçek genelinde hem de ölçeğin alt boyutlarında okul müdürünün öğrenim durumu düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lisansüstü mezunu olan müdürlerle çalışan öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyini hem ölçek genelinde hem de tüm alt boyutlarda lisans mezunu müdürlerle çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Özellikle eğitim yönetimi alanından mezun olan yöneticilerin yönetim felsefesi, kuram ve uygulama, liderlik, örgüt vb. konularda bilgi sahibi olmaları ve bunu uygulamaya yansıtmaları bunun nedeni olabilir. Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Karakol (2016) yöneticilerin liderlik kapasitesinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin okullarında algıladıkları liderlik kapasitesi düzeyi paylaşılan okul vizyonu, algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarında ve ölçek genelinde öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermektedir. 50 ve üzeri yaşta olan öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesini, paylaşılan okul vizyonunu ve öğrenci başarısını 30-39 yaş grubundaki meslektaşlarından daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Yaş ile mesleki kıdemin doğru orantılı olduğu düşünülürse okul ile ilgili konularda karar alma, planlama ve yapılacak çalışmalar ile ilgili yaşı büyük olan öğretmenlerin bilgi, deneyim, görüş ve önerilerinden yararlanılması bunun nedeni olabilir. Öte yandan, dağıtımçı liderlik ile işbirliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarında öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde öğretmenlerin yaşları ile dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk ve liderlik kapasitesi arasında anlamlı farklılığın olduğu çalışmalar vardır. Örneğin Sırıklıgil (2020) öğretmenlerin yaşları arttıkça dağıtımçı liderlik özellikleri, paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk ile liderlik kapasitesine ilişkin algılarının da arttığını bulmuştur. Karakaş (2021) yapmış olduğu araştırmada katılımcıların okullarda liderlik kapasitesini, dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonunu algılama düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın 20-30 yaş arası katılımcıların lehine olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan, öğretmenlerin yaşları bakımından liderlik kapasitesi ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığını ortaya koyan çalışmalar da vardır (Çolak, 2019; Karakol, 2016).

5.1.2. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarındaki Okul Geliştirme Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmaya katılan öğretmenler görev yaptıkları liselerdeki okul geliştirme etkinliklerini yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşan çalışma bulunmaktadır (Gülcan, 2009). Bu nedenle, araştırmanın bu bulgusunun alan yazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin eğitim öğretimi geliştirme, fiziksel yeterlilik ve yönetsel katkı alt boyutlarında da okul geliştirme etkinliklerini yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir. Son olarak, öğretmenlerin liselerdeki okul geliştirme düzeyine ilişkin algılarının sanat etkinlikleri, okul aile işbirliği ve sosyal etkinliklere uygunluk alt boyutlarında ise orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim öğretimi geliştirme boyutunu yüksek düzeyde algılamalarının nedenlerinden biri okulun başarısını arttırmak için motivasyonlarının yüksek olması olabilir. Ayrıca öğrencilerin gelişim düzeylerini ölçen çalışmaların, zümre ve kurul toplantılarının yapılıyor olması, öğretmenlerin

bilgi ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşıyor olması bu boyutun yüksek düzeyde algılanıyor olmasının diğer nedenleri olabilir.

Fiziksel yeterlilik boyutunun yüksek düzeyde algılanmasının nedenleri okulun dersliklerinin, konferans salonu, laboratuvar, kantin, bilgisayar odası ve spor salonu gibi alanlarının olması ve etkin şekilde kullanılması olabilir. Aydoğan (2012) okul binasının tasarımı ve etkili kullanımının eğitim öğretim süreçlerini etkilediğini belirtmektedir. Halihazırdaki okul binalarına bakıldığında binaların estetikten yoksun, bahçe duvarlarının yüksek ve dikenli tellerle çevrilmiş olması, bahçelerin farklı etkinlikler için yetersiz olması ve yeterince yeşil olmaması, giriş çıkış alanlarının yetersiz olması okul binalarının çekiciliğini azaltmaktadır. Oysa klasik okul binaları ve derslik tasarımlarından farklı olarak öğrencilerin ilgisini çekici, motivasyonlarını artırıcı tasarımlarda okulların yapılması gerekmektedir. Kaplan (2014) çalışmasında okul binalarının tasarımının çocuklara uygun olarak tasarlanmadığını, gelişmekte olan eğitim anlayışına ve ihtiyaçlarına uygun özellikte olmadığını, binanın farklı etkinlikler için yetersiz olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Döş (2013) okulların fiziki imkânlarının yetersiz olduğunu, farklı etkinlik ve eğitsel faaliyetler için okulların uygun olmadığını belirtmiştir. Yöneticilerin okul gelişimi için yapmak isteyip de yapamadıkları çalışmalardan biri okulun fiziksel koşullarını iyileştirmektir. Yöneticiler okulun fiziksel yapısının yetersiz olduğunu düşünmektedirler (Bozkuş vd., 2022).

Yönetimsel katkı boyutunun yüksek düzeyde algılanmasının nedenleri yöneticilerin okulun ihtiyaçlarını karşılamak için çaba göstermesi, öğretmenlerle olan ilişkilerinin iyi olması, öğretmenler arasında görev ve sorumlulukların paylaşılmasında adil davranması, öğretmenlerin yönetime katılmasını sağlaması olabilir. Yöneticilerin okul gelişimine katkısı araştırma literatüründe yaygın olarak kabul edilmekte ve desteklenmektedir (Abdurrezzak ve Üstüner, 2022; Ceylan, 2009; Day ve Sammons, 2014; Fullan, 2007; Harris, 2002; Hopkins, 2001).

Sanat etkinlikleri boyutunun orta düzeyde algılanmasının nedenleri okullardaki resim, müzik etkinliklerinin, şiir dinletisi, halk oyunları gibi çalışmaların istenilen düzeyde yapıl(a)maması ve(ya) bu etkinliklerin yapılabileceği derslik ya da salonların yeterli olmaması olabilir. Kocayığıt ve Ekinci (2020) okulların fiziki koşullarının ve araç gereç yetersizlikleri, bazı ailelerin ve toplumun olumsuz bakış açısı, zaman sorunu, öğrencilerin ders yoğunluğunun fazla olması, aileye ekonomik açıdan sıkıntı yaratması gibi nedenlerle sosyal etkinliklerin yeterince yapılamadığını belirtmiştir.

Okul aile işbirliği boyutunun orta düzeyde algılanmasının nedenleri mezunların okula istenilen, beklenen düzeyde destek vermemesi, okulun ihtiyaçlarının karşılanmasında velilerin yeterince katkı sağlayamaması olabilir. Topçu (2013) doktora tezinde ailelerin çoğunluğunun okulda yapılan çalışmalara katılamadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde velilerin okullardaki çalışmalara katılımının beklenen düzeyde olmadığını ortaya koyan çalışmalar vardır (Albez ve Ada, 2017; Ardakoç, 2020). Oysa okulun gelişmesi, öğrenci başarısının artması, öğrenci ve ailelerin okula bakış açısının olumlu olması için okul aile işbirliği önemlidir. Abdurrezzak ve Üstüner (2022) okul geliştirme sürecine ailelerin ve paydaşların katılması, bu süreci benimsemeleri ve gerekli desteği vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Okulun sosyal etkinlikler için kullanılacak konferans, sergi, spor alanlarının ve bahçelerinin yeterli olamaması ya da bu alanların etkin şekilde kullanılamaması sosyal etkinliklere uygunluk boyutunun orta düzeyde algılanmasının nedenleri olabilir. Okullarda öğrenci, aile, öğretmenlerin katılabileceği il içi ve il dışı gezi, piknik, resim, müzik, yarışma, bahar şenlikleri, konser vb. etkinliklerin yeterince yapıl(a)maması öğretmen algılarının orta düzeyde olmasının nedenleri olabilir. Balcıoğlu (2013) eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğrencilerin geliştirilmesi açısından önemli olan sosyal etkinliklerin yeterince yapılmadığını, yapılan etkinliklerin maddi yetersizlik, zaman ve malzeme eksiklikleri nedeniyle yeterince etkin bir şekilde uygulanmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Uysal ve Sözer (2023) öğrencilerin sosyal etkinliklerden yeterince yararlanmadığını, sosyal etkinliklerin veliler tarafından yeterince desteklenmediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul geliştirme düzeyi çeşitli demografik değişkenler açısından da incelenmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları okul geliştirme düzeyi görev yaptıkları lisenin türüne göre hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğin alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Fen liselerinde görev yapan öğretmenler diğer tüm lise türlerinde görev yapan katılımcılara kıyasla okul geliştirme etkinliklerine ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir. Alan yazında okul geliştirme çalışmalarında lise türü değişkenine göre inceleme yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Farklı lise türlerinde eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının farklı olması beklenen bir durumdur. Çünkü öğrenciler liselere giriş sınavında almış oldukları puanlara, akademik başarılarına göre farklı lise türlerine kayıt yaptırmaktadır. Fen liseleri, akademik başarı açısından diğer okul türlerinden oldukça yüksek performans göstermektedir. Akademik başarının en düşük olduğu lise türü mesleki teknik ve Anadolu liseleridir. Literatürde bu sonuçla benzer sonucun olduğu çalışmalar vardır (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Suna vd., 2020). Bu durum okul geliştirmenin alt boyutu olan

eğitim öğretimi geliştirme ile ilgilidir. Çünkü lise türlerine göre verilen eğitim-öğretim ve akademik başarı farklılık göstermektedir. Fen lisesi öğrencilerinin ailelerinin eğitim-öğretimi sürecini, başarıyı önemsemeleri ve bu doğrultuda okula farklı alanlarda katkıda bulunmaları, toplantılara ve alınan kararlara katılmaları bu okul türünün diğer okul türlerine göre daha etkili olmasını sağlamaktadır.

Fen liselerindeki okul geliştirme çalışmalarının yüksek düzeyde algılanmasının bir diğer nedeni özellikle öğretmenler olmak üzere personel arasında etkili iletişim ve iş birliğinin olmasıdır. Okul çalışanları arasındaki iletişim ve iş birliği sonucunda elde edilen başarılar okulun gelişmesine katkı sağladığı gibi okula olan aidiyeti de arttırmaktadır. Okulun eğitim kalitesi, ulusal ve(ya) uluslararası sınav ve projelerde başarılı olmak için araştırmacı, yenilikçi çalışmaların yapılması fen liselerine yönelik bu algının diğer nedenleridir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları liselerde algıladıkları okul geliştirme düzeyi onların branşına göre anlamlı farklılık gösterse de cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin okulun geliştirilmesi ile ilgili görev ve sorumluluklarının yerine getirilmesinde cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı, görev ve sorumlulukların cinsiyete göre değişmediği düşünülebilir. Bu bulgu da alan yazındaki diğer çalışmalarla tutarlıdır (Gülcan, 2009). Kaya (2015) etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinin katılımcılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan, Kuşaksız (2010) öğretmenlerin, ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğretmenlerin görev yaptıkları liselerde algıladıkları okul geliştirme düzeyi branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılık yabancı dil ve fen bilimleri öğretmenleri lehinedir. Yabancı dil ve fen bilimleri branşı öğretmenlerinin okulda yürütülen gerek ulusal gerekse uluslararası sınav ve proje çalışmalarına katılması, proje ekibinde yer alması, okul yöneticileri ile iş birliği içerisinde olması okulun hem akademik başarısına hem de yönetimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir (Arslan, 2023; Ünal, 2019). Araştırmamızın bulgularından farklı olarak alan yazında branş değişkenine göre anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı çalışmalar da vardır (Çalmaşur 2019; Kaya, 2015; Yalçın, 2010).

Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul geliştirme düzeyi fiziksel yeterlilik ve sanat etkinlikleri alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin mesleki kıdemi okullarında algıladıkları okul geliştirme düzeyinde hem

ölçek genelinde hem de eğitim öğretimi geliştirme, okul-aile işbirliği ve sosyal etkinliklere uygunluk alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ilgili alt boyutlarda okul geliştirme etkinliklerini daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Kıdem yılı fazla olan öğretmenler kıdem yılı az olan öğretmenlere göre okullarındaki fiziksel kaynakların yeterli olduğunu ve bunların etkili şekilde kullanıldığını düşünüyor olabilir. Kıdemi az olan öğretmenlerin fiziksel yeterlilik ve sanat etkinliklerini düşük düzeyde algılamalarının nedeni onların idealist olmaları ve beklentilerinin yüksek olması olabilir (Yalçın, 2010). Araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu çalışmalar vardır (Çalmaşur, 2019; Kaya, 2015; Kuşaksız, 2010). Örneğin, Yalçın (2010) öğretmenlerin kıdemlerine göre okullarındaki fiziksel kaynakların, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi ve çevre toplum ilişkilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğunu görmüştür. Öte yandan, Dağ (2009) kıdeme göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre liselerdeki okul geliştirme düzeyi öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Oysa lisans üstü öğrenime sahip olan öğretmenlerin okullarındaki okul geliştirme düzeylerini yüksek düzeyde algılamaları beklenirdi. Öğretmenlerden lisans mezunu olmayanlar seminer, hizmet içi eğitim vb. etkinliklerle kendilerini geliştirmiş olabilirler. Araştırmamızın sonuçları ile benzerlik gösteren çalışmalar vardır (Çalmaşur 2019; Gülcan, 2009). Araştırma bulgusundan farklı olarak öğretmenlerin öğrenim durumu düzeyine göre anlamlı farklılığın olduğu çalışmalar da vardır (Dağ, 2019; Kaya, 2015). Kuşaksız (2010) çalışmasında öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre bazı boyutlarda anlamlı farklılık varken bazı boyutlarda anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul geliştirme düzeyinin sanat etkinlikleri alt boyutunda okul müdürünün mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kaya (2015) de çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Öğretmenler birlikte çalıştıkları müdürlerin mesleki kıdemi arttıkça okullarındaki sanat etkinliklerine dair okul geliştirme faaliyetlerini daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Ayrıca, yönetici atamalarında kıdemli müdürler yüksek puana sahip olduklarından sanat etkinliklerine elverişli alt yapıya sahip okullara yerleşmiş olabilirler.

Bu çalışmada odaklanılan değişkenlerden bir diğeri okul müdürlerinin öğrenim durumu olmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre liselerdeki okul geliştirme düzeyi hem ölçek

genelinde hem de eğitim öğretim, yönetsel katkı, okul aile iş birliği, fiziksel yeterlilik ve sanat etkinlikleri alt boyutlarında okul müdürünün öğrenim durumu düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lisansüstü mezunu olan müdürlerle çalışan öğretmenlerin okullarındaki okul geliştirme düzeyini lisans mezunu müdürlerle çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde algıladığı anlaşılmaktadır. Bu beklenen bir durumdur. Lisans üstü öğrenim düzeyine sahip olan müdürlerin eğitim yönetimi, liderlik, okul geliştirme, okul yönetimi, yönetim süreçleri gibi konulardaki bilgileri ve bu alanlarda kendilerini geliştirmelerinin uygulamaya yansması bu durumu etkilemiş olabilir. Okulun akademik başarısından, maddi ve insan kaynağının yönetiminden sorumlu olan okul yöneticisi okulun geliştirilmesinde ve okulun amacına ulaşmasında önemli rol oynamaktadır. Okul başarısının artması ve okul gelişiminin sağlanmasında okul müdürlerinin almış olduğu lisan üstü eğitim, bilgi ve farkındalıkları etkili olmaktadır. Alan yazında okul müdürünün öğrenim durumu düzeyine odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ceylan (2009) okul yöneticilerinin okul yönetimi alanında eğitim sürecinden geçmemelerinin, bu alanda eğitim almamalarının yöneticiler tarafından sorun olarak algılandığını belirtmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ve atanmasında sürdürülebilir bir politika izlenemediğinden bahsetmektedir.

Öğretmenlerce algılanan okul geliştirme düzeyi yönetsel katkı, fiziksel yeterlilik, sanat etkinlikleri alt boyutlarında ve ölçek genelinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaşı arttıkça liselerdeki okul geliştirme etkinliklerine ilişkin algılarının ilgili alt boyutlarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri yaşı yüksek olan öğretmenlerin okullarının fiziksel yeterliliklerinin ve okullarında yapılan sanat etkinliklerinin yeterli olduğunu düşünmeleri olabilir. Ayrıca yaşı büyük olan öğretmenlerin mesleki tatmini yada mesleki doygunlukları yüksek olabilir. Genç öğretmenlerin fiziksel yeterlilik ve sanat etkinliklerine dair algılarının düşük olmasının nedeni onların nicelik ve nitelik bakımından beklentilerinin yüksek olması olabilir. Alan yazında araştırma bulguları ile benzer araştırmalara da rastlanmaktadır. Okul örgütünün gelişme kapasitesi ve okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar boyutlarında 22-29 yaş grubu ile 38 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir (Çalmaşur, 2019; Kaya, 2015).

5.1.3. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarının Okul İmajı Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmaya katılan öğretmenler görev yaptıkları liselerdeki okul imajını orta düzeyde algılamaktadırlar. Bu bulgu da alan yazındaki diğer çalışmalarla tutarlıdır (Arslan, 2013; Çetin, 2016; Gençay, 2014; Şanlı, 2014; Uğurlu ve Ceylan, 2013). Öğretmenler ölçeğin alt boyutlarından kalite imajını ve görünüm imajını yüksek düzeyde, sosyal imaj ve alt yapı imajını orta düzeyde, program imajını ise düşük düzeyde algılamaktadırlar. Okul imajının program imajı alt boyutu maddelerine bakıldığında okulun eşit ağırlık, sayısal, spor, sanat gibi belirli bir alanda ön plana çıkmadığının değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre liselerde görev yapan öğretmenler okullarının herhangi bir alanda ön plana çıktığını düşünmemektedirler. Araştırmanın alt boyutlarıyla ilgili bulgularla benzerlik gösteren çalışmalar da vardır (Kesti ve Töre, 2023; Şanlı ve Arabacı, 2017; Şanlı, 2014). Kalkan ve diğerleri (2020) benzer şekilde öğretmenlerin alt yapı ve program imajını düşük düzeyde algıladıklarını tespit etmişlerdir. Araştırma bulgusundan farklı olarak okul imajının yüksek düzeyde algılandığını ortaya koyan çalışmalar da vardır (Akbulut, 2015; Akman, 2019; Çayak, 2022; Gökçe, 2016; Kesti ve Töre, 2023; Şimşek, 2018).

Okullarda akademik başarıya ve üniversite sınavlarına yönelik çalışmaların daha çok olması kalite imajının yüksek düzeyde algılanmasına neden olmuşken sosyal, altyapı ve program imajları kalite imajı kadar yüksek düzeyde algılanmamıştır. Bu durum okullar açısından bir sorun olabilir. Okulların farklı alanlarda başarılı, etkili ve tercih edilebilir olabilmeleri için imajın bütün boyutlarında eksikliklerin giderilmesi ve bütün boyutlarının iyileştirilmesi gereklidir (Sholihah, Sapuding ve Hefniy 2023; Uğurlu ve Ceylan, 2013). Olumlu bir okul imajı, yeni öğrencilerin ve ailelerin ilgisini çekebilir. Olumlu bir okul imajı, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırabilir. Artan öğrenme motivasyonu, öğrencileri akademik ve akademik olmayan alanlarda başarılı olmaya teşvik edebilir (Cecilia ve Saputra, 2024).

Okul imajını etkileyen farklı unsurların olduğu düşünülürse öğretmenlerin görev yaptıkları okullara ilişkin imaj algılarının orta düzeyde olmasının birçok nedeni olabilir. Okulun akademik başarısı imajı etkileyen en önemli unsurlardan biridir (Arslan, 2013; Dalbudak ve Özgenel, 2022; Demiröz, 2014; Khoirinindyah ve Sriyono, 2023; Kurşun, 2011; Kurt ve Kalman, 2019). Öğretmenler okullardaki eğitim öğretim etkinliklerinin ve öğrenci başarısının yeterince iyi olmadığını düşünüyor olabilirler. Ayrıca mezun olan öğrencilerin

üniversiteyi kazanma durumları ve özellikle meslek liselerinin mezun olan öğrencileri meslek edindirmede yeterli olamayışı bu sonucu ortaya koymuş olabilir.

Okulun sahip olduğu araç, gereçler, kütüphane, spor salonu, laboratuvar gibi fiziksel imkanların, okul bahçelerinin ve okulda yapılan kültür-sanat, spor etkinliklerinin yetersizliği, binaların modern olmaması da öğretmen algılarının orta düzeyde olmasının bir başka nedeni olabilir. Maddi kaynak yetersizlikleri nedeni ile okulun ve(ya) öğrencilerin ihtiyaçlarının yeterince karşılanamaması öğretmen algılarının orta düzeyde kalmasının başka bir nedeni olabilir. Okulların maddi yönden desteklenmesi, eksikliklerinin giderilmesi, fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, sosyal alan ve tesislerinin artırılması, okullara ilişkin imaj algısının artmasını sağlayacaktır (Cecilia ve Saputra, 2024; Khoirinindyah ve Sriyono, 2023; Uğurlu ve Ceylan, 2013).

Okulun bulunduğu çevre ve çevrede yer alan halk ile olan ilişkileri, okulun çevresinde yer alan kamu kurum ve kuruluşlarının okula desteği, toplumsal katılım, okul-aile işbirliği okul imajını etkileyen diğer unsurlardandır (Cecilia ve Saputra, 2024; Hidayat, 2021; Sholihah, Sapuding ve Hefniy 2023). Üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimlerden yeterince yararlanamayan okulların imajının iyi olması düşünülemez. Okulun çevresinde yer alan kamu kurumları özellikle belediyeler okulun daha çok fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasında (boya, badana, temizlik, ilaçlama vb.) çalışmalar yapmaktadır. Oysa kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin, yerel yönetimlerin, derneklerin okulun alt yapı, sosyal imaj ve program imajıyla ilgili alanlarda katkı sağlamaları beklenmektedir. Bu kurum ve kuruluşların öğrencilere yönelik sosyal, spor, sanatsal, kültürel etkinlikler ve geziler düzenlemede yetersiz kalması, öğrencilerin tiyatro, sinema, konser etkinliklerine katılmalarını sağlayamaması sosyal ve alt yapı imajının orta düzeyde algılanmasının nedenlerinden bazıları olabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul imajı düzeyi hem ölçek genelinde hem de kalite imajı, görünüm imajı, sosyal imaj, alt yapı imajı ve program imajı alt boyutlarında öğretmenlerin görev yaptıkları lise türlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu Şanlı ve Arabacı (2017) tarafından yürütülen çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada genel liselerde görev yapan öğretmenlerin algıları kalite, alt yapı, program imajı alt boyutlarında yüksek iken sosyal imaj alt boyutunda düşüktür. Benzer şekilde, Uğurlu ve Ceylan (2013) çalışmalarında kalite, görünüm, program imajı alt boyutlarında Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin genel

liselerde görev yapan öğretmenlere göre imaj algılarının yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır. Fen liselerinde çalışan öğretmenlerin imaj algıları hem genel okul imajı hem de alt boyutlarında mesleki teknik Anadolu liselerinde görev yapan meslektaşlarından daha yüksektir. Bu beklenen bir durumdur. Çünkü akademik başarı, okulun sahip olduğu olanaklar, öğrenci ailelerinin sosyo-kültürel ve ekonomik durumları, okulun ulusal ve(ya) uluslararası projelere katılımı, okul çevre ilişkileri gibi unsurlar fen liselerinin imajının yüksek olmasının nedenlerinden bazılarıdır.

Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul imajı düzeyi yalnızca sosyal imaj ve program imajı alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, erkek öğretmenlerin okullarındaki sosyal imaj ve programın imajına yönelik algıları kadın meslektaşlarına göre daha olumludur. Erkek öğretmenler kadın meslektaşlarına göre okullarının toplumsal, politik konularda daha aktif olduğunu, farklı düşünce ve görüşlere önem verildiğini, kültür-sanat, spor çalışmalarının daha fazla olduğunu düşünüyor olabilirler. Bu bulgu da alan yazındaki diğer çalışmalarla tutarlıdır (Akbulut, 2015; Arslan, 2013; Duman, 2012; Gençay, 2014; Kesti ve Töre, 2023; Kılıçaslan, 2011; Kurşun, 2011; Şimşek, 2018). Şanlı ve Arabacı (2017) görünüm, alt yapı ve program imajı alt boyutlarında erkek öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının kadın öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasından daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Alan yazında araştırmanın sonucundan farklı olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar da vardır (Akman, 2019; Ayas, 2023; Çayak, 2022; Demiröz, 2014; Eres, 2012; Öztürk, 2019; Uğurlu ve Ceylan, 2013; Zengin, 2019). Benzer şekilde Çobanoğlu (2011) okul kalitesi ve güvenilirliği imajı alt boyutu dışında okul imajı ölçeğinin diğer alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmemiştir.

Bu çalışmanın diğer bir bulgusu öğretmenler tarafından liselerde algılanan okul imajı düzeyinin hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarının tamamında branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermesidir. Öğretmenlerinin liselerdeki okul imajı algıları fen bilimleri ve yabancı dil branşı öğretmenleri lehinedir. Fen bilimleri ve yabancı dil öğretmenlerinin okullarındaki algılanan imajın yüksek olmasının nedenleri okullarda laboratuvarın olması, öğrencilerin STEM gibi ulusal veya uluslararası projelerde yer alıyor olması olabilir. Çünkü bu tür projeler fen bilimleri ve yabancı dil öğretmenlerinin katılımını gerektirmektedir. Araştırmanın sonucuna benzer olarak Akbulut (2015) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre imaj algılarının hizmet kalitesi, finansal sağlamlılık, toplumsal sorumluluk, çalışma ortamı alt boyutlarında uygulamalı bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil

öğretmenleri lehine olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Çobanoğlu (2011) çalışmasında geleneksel okul imajı alt boyutunda fen bilimleri öğretmenleri lehine, okul başarı profili imajı ve okulun kurumsal marka imajı alt boyutlarında sosyal bilimler branşı öğretmenleri lehine anlamlı farkın bulunduğunu ortaya koymuştur. Alan yazında da branşın öğretmenlerin okul imajı algıları üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığı sonucunu ortaya koyan çalışmalar da vardır (Akman, 2019; Kurşun, 2011; Öztürk, 2019; Şanlı, 2014; Şimşek, 2018; Uğurlu ve Ceylan, 2013).

Araştırmanın diğer bir bulgusu öğretmenlerin algılarına göre liselerdeki okul imajı düzeyinin ölçek genelinde öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığıdır. Alanyazında araştırmanın bu sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Çayak, 2022; Duman, 2012; Şahin, 2014; Zengin, 2019). Çobanoğlu (2011) okul kalitesi ve güvenilirliği, okul başarı profili, okulun kurumsal marka imajı, okul kalitesi ve güvenilirliği imajı alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığını, ancak geleneksel okul imajı boyutunda anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Şanlı (2014) ise kalite imajı, sosyal imaj ve program imajı alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulamamış; görünüm ve alt yapı imajı boyutlarında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Benzer şekilde, Demiröz (2014) de bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit ederken bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığını görmüştür. Öte yandan, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın ortaya konduğu çalışmalar da vardır (Akbulut, 2015; Akman, 2019; Arslan, 2013; Eres, 2012; Gençay, 2014; Kılıçaslan, 2011; Şimşek, 2018).

Araştırmada ulaşılan diğer bir bulguya göre liselerde algılanan okul imajı düzeyi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin farklı öğrenim durumlarına göre görev yaptıkları okullardaki imaj algıları benzerlik göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır (Arslan, 2013; Ayas, 2023; Çayak, 2022; Demiröz 2014; Gençay, 2014; Gökçe, 2016; Kurşun 2011; Şimşek, 2018; Zengin, 2019). Öte yandan, öğretmenlerin öğrenim durumu düzeyine göre anlamlı farklılığın bulunduğu çalışmalar da vardır (Akman, 2019; Kılıçaslan, 2011). Alanyazındaki bazı çalışmalarda ise öğretmen algılarına göre örgütsel imajın bazı alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuşken bazı boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır (Çobanoğlu, 2011; Duman, 2012).

Öğretmenlerin algılarına göre liselerdeki okul imajı düzeyi yalnızca görünüm imajı alt boyutunda okul müdürünün mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermekteyken ölçek

genelinde ve ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Müdürün mesleki kıdemine göre öğretmenler tarafından algılanan görünüm imajının farklı olması, müdürlerin okul binasının görünümüne (boya, badana, ısı, ışıklandırma, derslikler vb.) önem vermeleri ve bu doğrultuda çalışmalar yapmalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Duman, 2012; Kılıçaslan, 2011). İlgili literatür incelendiğinde araştırma bulgularıyla farklılık gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki okul imajı düzeyinin müdürün öğrenim durumuna göre ölçek genelinde ve kalite imajı ile sosyal imaj alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermesidir. Lisansüstü mezunu olan müdürlerle çalışan öğretmenlerin hem genel okul imajını hem de kalite imajını ve sosyal imajı lisans mezunu müdürlerle çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde algıladığı anlaşılmaktadır. Okulun akademik başarısında, eğitim-öğretim faaliyetlerinin nitelikli olmasında okul müdürlerinin rolü önemlidir. Ayrıca öğrencilerin kültürel, sanat ve spor etkinliklerinde yer alması, okulda sosyal etkinliklerin yapılması okul imajının oluşumunda ve gelişiminde etkilidir (Akman, 2019; Arslan, 2013; Bahçeci, 2009; Çetin, 2016; Çobanoğlu, 2011; Duman, 2012; Eger vd., 2018; Gençay, 2014; Nartgün ve Kaya, 2016; Özkan, 2015; Usuh vd., 2019; Zengin, 2019). Okulda bu etkinliklerin düzenlenmesi ve akademik başarının artırılması okul müdürünün görev ve sorumluluğuyla ilgilidir. Lisans üstü eğitim almış okul müdürünün bu konularda bilinçli olması ve bu konuları önemsemesi beklenen bir durumdur. Öte yandan, görünüm imajı, alt yapı imajı ve program imajı alt boyutlarında okul müdürünün öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Oysa okul müdürünün anlamlı fark bulunmayan bu boyutlarla da ilgili görev ve sorumlulukları vardır. İlgili literatür incelendiğinde okul müdürlerinin öğrenim durumu düzeyine göre okul imajına ilişkin anlamlı farkın olmadığı çalışmanın da olduğu görülmektedir (Kılıçaslan, 2011).

Öğretmenler tarafından liselerde algılanan okul imajı düzeyi ölçek genelinde ve yalnızca alt yapı imajı alt boyutunda öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. 30-39 yaş arasındaki öğretmenler liselerdeki genel okul imajını ve alt yapı imajını diğer yaş gruplarına göre daha düşük düzeyde algılamaktadırlar. Bu yaş grubundaki öğretmenler görev yaptıkları okulların barınma, beslenme, sanat, spor, teknoloji ve sosyal alanlarına ilişkin alt yapıyı yetersiz bulmaktadırlar. Bu yaş grubunda olan öğretmenler ilgili alanları etkin bir şekilde kullanma ihtiyacı duyacak kadar deneyimli ve istekli olduklarından okullarındaki yetersizlikten rahatsızlık duymuş olabilirler. Alan yazına bakıldığında bu

çalışma ile benzer ulaşan araştırmaların yer aldığı görülmektedir (Akman, 2019; Çobanoğlu, 2011). Öte yandan bazı çalışmalar da öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının yaşa göre değişmediğini ortaya koymuştur (Ayas, 2023; Gökçe, 2016; Uğurlu ve Ceylan, 2013).

5.1.4. Liderlik Kapasitesi, Okul Geliştirme ve Okul İmajı Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmenler tarafından algılanan liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlk olarak liderlik kapasitesi ve okul geliştirme arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan liderlik kapasitesi arttıkça okul geliştirme düzeyi de artmaktadır. Liderlik sürecine katılımın, öğretmenlerin birlikte çalışıp öğrenmelerine ve liderlik sorumluluklarını paylaşımlarına olanak sağlayan yapıların oluşturulması (Lambert, 2003) okul geliştirmeyi de olumlu yönde etkilemektedir. Okulların sürekli geliştirilmesi için liderlik kapasitesinin oluşturulması ve kapasitenin sürdürülebilir olması gerekir. Sürdürülebilir bir okul gelişimi için okulun müdür tarafından yönetilmesi ve okul süreçlerine dair sorumluluğun okul müdüründe olmasının yanısıra okul paydaşlarının da okul geliştirme süreçlerine dahil olması okulun farklı alanlardaki gelişimine katkı sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle liderlik kapasitesi, okul amaçlarını gerçekleştirmesine yönelik katılımcıların ortaklaşa çabalarının tamamını ifade etmektedir. Liderlikte geniş katılım ile kastedilen okulda okul yöneticileri, çok sayıda öğretmen, öğrenci, ailenin katılımıdır (Lambert, 2003).

Liderlik kapasitesi okulun başarısı ve gelişiminde önemli katkısı olan yönetici, öğretmen, öğrenci ve aile gruptan ayrılrsa okulun kendini yönetebilmesi, etkililiğini sürdürmesi, devamı anlamı taşımaktadır. Bir başka deyişle, liderlik kapasitesi, bir okulun kendisine liderlik etme ve kilit kişiler ayrıldığında bile bu çabayı sürdürme kapasitesini ifade eder. Liderlik kapasitesi okulların kendini yenilemesi ve gelişmesi için gerekli koşulların yaratılması ile ilgilidir (Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 2003). Okulun gelişiminde tek bir kişinin liderliği etkili değildir. Okulun amaçlarına ulaşabilmesi ve başarılı olabilmesi için liderlik kapasitesinin geliştirilmesi gerekir. Liderlerin, takım halinde gelişmeye önem verdiği okullarda liderlik kapasitesi geliştirilmektedir (Stoll, 2009).

Kapasite geliştirme boyutu sadece okul koşullarıyla değil aynı zamanda sınıf düzeyindeki koşullarla ilgilidir. Okulun değişimi yönetme kapasitesini arttırması okul gelişim

şartlarıyla ilgili sürekli çalışmayı gerektirir. Okul gelişim çalışmaları ile sınıf ortamındaki eğitim-öğretim etkinliklerinin eş zamanlı yürütülmesi önemlidir (Hopkins, 2001).

Öğretmenlerin liderlik kapasitesi ile okul geliştirme düzeyi arasındaki ilişkilere daha detaylı bakıldığında paylaşılan okul vizyonu ve eğitim öğretimi geliştirme alt boyutları ön plana çıkmaktadır. Okulun vizyonunun oluşturulması liderliğin önemli bir bileşenidir. Başarılı liderler, okulları için kişisel ve mesleki değerlerine dayalı bir vizyon geliştirirler (Bush ve Glover, 2002). Liderlerin vizyon sahibi olması, liderlik becerileri, liderliğin paylaşılması ve dağıtılması okulun gelişimindeki önemli unsurlardandır (Harris vd., 2001). Okulun amaçlarına ulaşması için oluşturulacak vizyonun okulun tüm paydaşları tarafından bilinmesi ve vizyonun değerlere, düşüncelere, tecrübelerle uygun olması okul iklimi, kültürü, birlikte çalışma alışkanlıklarının oluşması gibi unsurlara katkı sağlayabilir. Paylaşılan vizyon, eğitim-öğretim etkinlikleri ve program için katkı sağlar. Ortak bir amaç doğrultusunda okulun vizyonun ve misyonunun paydaşlarca belirlenmesi, yeni yol ve yöntemlerin belirlenmesi, kararların birlikte alınması, öğrencilerin akademik başarıları için ortaklaşa çaba gösterilmesi, iş birliği yapılması okulun gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmada ikinci olarak okul geliştirme ve okul imajı arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul geliştirme ve okul imajı ölçeklerinden alınan puanlar arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Başka bir deyişle, öğretmenler tarafından algılanan okul geliştirme düzeyi ne kadar yüksek olursa algılanan okul imajı da o kadar olumlu olmaktadır. Okulun akademik başarısının yüksek olması, sosyal-kültürel, sanatsal, sportif faaliyetlerinin, fiziksel olanaklarının yeterli olması, iyi yönetilmesi, çevreye iyi tanıtımının yapılması, mevcut veli profilinin korunması, öğretmen niteliğinin, veli, öğrenci, öğretmen memnuniyet düzeyinin artırılması gibi unsurlar olumlu okul imajının oluşturulmasına ve sürdürülebilmesine katkı sağlar (Arslan, 2013; Çobanoğlu, 2011; Yıldırım, 2007). Ailelerin okul personeli ile iletişim ve ilişkilerinin iyi olması, okulda yapılan toplantılara katılması, mezunların okula farklı şekillerde katkı sağlaması demokratik uygulamaların olması okul gelişimine ve okul imajına katkı sağlamaktadır. Okulun farklı alanlardaki gelişimi okulun olumlu bir imaja sahip olmasında önemlidir. Okulun etkililiği, okul imajını olumlu yönde etkilemektedir (Dalbudak ve Özgenel, 2022). Olumlu imaja sahip okullara bireylerin ilgisi ve desteği artar, ayrıca yönetici ve öğretmenler bu okullarda görev yapmak isterler. Olumlu okul imajı, okulun tüm paydaşlarının etkili bir iletişim kurmasında ve doğal olarak okulun başarısı ve gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Çobanoğlu, 2011). Okul imajı ile öğrencilerin başarısı arasında

anlamli iliŖki vardir. Okul imajı arttikça öğrencilerin baŖarısı da artmaktadır (Dalbudak ve Özgenel 2022; Demiröz, 2014).

Okuldaki öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin baŖarısını arttırmak için yapılan çalıŖmalar, öğrencilerin farklı alanlardaki ihtiyaçlarını karŖılayacak çalıŖmaların olması okul imajının eğitim öğretimi geliŖtirme ile okul imajının kalite imajı alt boyutları arasındaki olumlu yüksek iliŖkiyi açıklamaktadır. Çünkü okul geliŖimi ile okulun kalite imajı arasında doğru orantılı bir iliŖki söz konusudur. Okulda öğrenci ve ailelere yönelik yapılan her olumlu çalıŖma öğrenci ve aileler tarafından okulun kalitesine dair imaj algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Okulun akademik ve diğer alanlardaki baŖarısı okulun veli, öğrenci ve çevre tarafından tanınıp, tercih edilmesini sağlar (Duman, 2012). Aileler okulun kalitesini okulun sınavlardaki baŖarılarıyla ve derece alan öğrenci sayısıyla değerlendirmektedir. Ailelerin okula dair imaj algıları liselerin üniversite sınav baŖarısı ile ilgilidir (Bahçeci, 2009).

Okul geliŖtirme ile okul imajı arasında yüksek iliŖkinin olduğu boyutlardan bir diğeri yönetsel katkı ile kalite imajıdır. Olumlu bir okul imajının oluŖturulmasında tüm paydaŖların katkısı olsa da yöneticilerin bu süreçte kilit roller üstlendiği yadsınamaz bir gerçektir. Okul imajının oluŖturulmasında en önemli rol okul yöneticilerine aittir. (Akman, 2019; Bakioğlu ve Bahçeci, 2010; Gençay, 2014; Zengin, 2019). Yöneticilerin okulun ihtiyaçlarının karŖılanması ve okul geliŖimi için yapmıŖ oldukları çalıŖmalar okulun kalite imajını etkilemektedir. Okul yöneticilerinin öğretmen, öğrenci, aileler ve çevre ile kurduğu olumlu iliŖkiler, toplantılara katılımı, yeniliklere açık olması, paydaŖları desteklemesi, okulun fiziki olanaklarını geliŖtirmesi, güvenli bir ortam oluŖturması hem okulun geliŖmesine hem de paydaŖlarca algılanan okul imajının geliŖtirilmesine etki etmektedir. Okul yöneticileri toplumun farklı alanlarındaki geliŖimleri ve deđiŖimleri fark edebilmeli, geliŖmelere uygun okul geliŖimi ve olumlu okul imajını oluŖturmak için çaba sarf etmelidirler.

Bu çalıŖmada üçüncü olarak liderlik kapasitesi ve okul imajı arasındaki iliŖki incelenmiŖtir. Okul imajı ve liderlik kapasitesi ölçeklerinden alınan puanlar arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamli bir iliŖki tespit edilmiŖtir. BaŖka bir deyiŖle, öğretmenler tarafından algılanan liderlik kapasitesi düzeyi ne kadar yüksek olursa algılanan okul imajı da o kadar olumlu olmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin liderliği okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerini doğrudan veya dolaylı olarak etkiler. Belirlenen amaçlara ulaşmak için okulda gerekli koŖulları, kültürü ve yapıları oluŖturmak ve sürdürmek; öğrenmeyi kolaylaŖtırmak, paydaŖlar arasında karŖılıklı iliŖkilerin ve sinerjinin sağlanması (Stoll ve Bolam, 2005) okulun

liderlik kapasitesi ile ilgilidir. Lambert (2003) liderlik kapasitesinin oluşturulabilmesi için paydaşların karar alma ve uygulama süreçlerine katılımının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu durum paydaşların iletişim kurmasına, düşüncelerini ifade etmesine olanak sağlar. Bütün bunlar iç ve dış paydaşlarca algılanan okulun imajına olumlu katkı sağlamaktadır. Liderlik kapasitesinin gelişmiş olduğu okullarda akademik başarı, spor, sanat, sosyal kültürel etkinlikler gibi alanlarda okulun etkililiği, verimliliği artar. Okulların etkili, başarılı olması ve gelişmişliği, öğretmenlerinin alanlarında uzman ve tanınır olması, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, okulun yüksek öğretim kurumları sınavlarındaki başarısı liderlik kapasitesi ile ilişkilidir. Bunlar okul imajını olumlu yönde etkiler. Olumlu imaja sahip olan okullara öğrenci ve ailelerin ilgileri, bağlılıkları artar ve bu tür okullar daha çok tercih edilir.

Liderlik kapasitesinin paylaşılan okul vizyonu alt boyutu ile okul imajının kalite imajı alt boyutu arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Paydaşlar tarafından oluşturulan okul vizyonunun bilinmesi ve paylaşılması ortak amaçlar, değerler için paydaşların birlikte çalışması okulun sunduğu hizmetlerin kalitesini etkilemektedir. Paydaşların belirlenen amaçlara odaklanmasını sağlayan imaj kurumun görünen yüzüdür ve vizyonunun önemli bir unsurudur (Dinçer, 1998). Okulun gelecekteki durumunu belirleyen, geleceğe dair yol gösterici olan vizyon okul için önemli olanların belirlenmesini ve okulun başarılı, etkili olmasını, gelişmesini sağlar. Başarılı, etkili, gelişmiş olan okulların kalite imajlarının da olumlu olması doğal bir sonuçtur. Okul paydaşlarının kurumun vizyon, misyon, hedefleri ve amaçları hakkında bilgi sahibi olmasında, bunların paydaşlarca paylaşılmasında imaj etkilidir (Çerik ve Erkmen, 2006).

Yukarıda ortaya konan ilişkiler liderlik kapasitesi kavramının kuramsal alt yapısı düşünüldüğünde anlamlıdır. Liderliğin ve sorumluluğun paylaşılması, okulda çok sayıda liderin bulunması hem liderlik kapasitesini arttırmakta hem de bu kapasitenin ve okul geliştirme faaliyetlerinin yüksek düzeyde ve sürdürülebilir olmasına katkıda bulunmaktadır (Ertürk, 2020; Fullan, 2002; Lambert, 2006). Ertürk (2020) liderlik kapasitesinin doğal olarak bir gelişim kültürü doğurduğunu ifade etmektedir. Bu sayede ortak bir vizyon ve hedef oluşturulmaktadır. Bu da öğrenci başarısının artmasını sağlamaktadır (Harris ve Lambert 2003; Lambert 2003; Ledbetter, 2007). Bu başarının okulun imajına olumlu katkıda bulunması doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Stoll (2009) da takım halinde çalışmaya değer veren ve farklı paydaşları liderlik rolleri üstlenmeleri konusunda cesaretlendirip destekleyen yöneticilerin liderlik kapasitesinin yükseltilmesine ve okulların gelişimine önemli katkıları

olacağını ifade etmektedir. Bu nedenle paylaşılan okul vizyonu ve dağıtımcı liderlik ile kalite imajı arasındaki ilişki de anlamlıdır.

5.1.5. Liderlik Kapasitesinin, Okul Geliştirme ve Okul İmajını Yordama Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Liderlik kapasitesinin okul geliştirme ve okul imajına pozitif yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bir lisenin liderlik kapasitesi hem okul geliştirme düzeyini hem de okul imajını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Buna göre, bir lisenin yüksek liderlik kapasitesine sahip olması başarılı bir okul geliştirme gerçekleştirmesinde ve olumlu bir imaj oluşturmada etkili olmaktadır. Bir okulun paydaşlarının güvenini kazanarak onlar tarafından iyi ve başarılı olarak algılanması; bir başka deyişle olumlu bir imaj geliştirerek bunu koruması etkili okul geliştirme süreçleri ile sağlanabilir. Zira Arslan (2013) da öğretmen kalitesi, fiziksel alt yapı, sosyal atmosfer ve çevre ile ilişkiler, öğrenci başarısı ve yönetimin etkililiği gibi etmenlerin olumlu okul imajının oluşturulmasında öncelikli olduğunu belirtmiştir. Bahsi geçen bu unsurların okul geliştirme süreçleri ile iyileştirilmesi mümkün olabilir. Etkili bir okul geliştirme sürecinin okul toplumunun problem çözme becerisini geliştirdiği, eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını arttırdığı ve okulu fiziksel ve insan kaynakları yönünden iyileştirdiği bilinmektedir (Arabacı ve Namlı 2016; Parlar, 2012; Şahin, 2006). Tüm bunların başarılmasında okulun liderlik kapasitesinin rolü de yadsınamaz. Okul içinde iş birliğine ve takım çalışmasına dayanan, liderliğin paylaşılarak sürekli öğrenme ve gelişmeye odaklı bir kültür yaratılması; bir başka ifade ile liderlik kapasitesinin yükseltilmesi (Stoll, 2009; Stoll ve Louis, 2007) elbette okul geliştirme sürecinin etkililiğini arttıracak ve nihayetinde çeşitli açılardan olumlu bir imaj çizilmesine ciddi bir katkıda bulunacaktır. Bu nedenle, liderlik kapasitesinin okul geliştirme ve okul imajını anlamlı bir şekilde yordaması anlamlı bir sonuçtur. Ayrıca bu bulgu alan yazındaki araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Örneğin, Kayadelen (2022) okul liderlik kapasitesi ile öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları arasında pozitif bir ilişki olduğunu görmüştür. Dalbudak ve Özgenel (2022) de okul etkililiğinin, okul imajının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve okul imajını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Kesti ve Töre (2023) öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliğini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşırken Kalkan ve diğerleri (2020) dönüşümcü liderlik tarzının okul kültürünü ve örgütsel imajı yordadığını ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak, okuldaki liderlik kapasitesinin okul geliştirmeye ve okul imajına yönelik önemli etkisi bulunmaktadır. Liderlik kapasitesini geliştirmeye yönelik çalışmalar arttıkça okul gelişmekte ve daha olumlu bir imaj çizmektedir. Buna göre liderlik kapasitesinin artırılması, okul geliştirme ve okul imajına yönelik çabaların niteliği, etkinliklerin planlanması, uygulanması önem kazanmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanarak iki başlık altında bazı öneriler sunulmaktadır. İlk olarak, politika yapıcılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler verilmektedir. Ardından, alan yazına katkı sunacağı düşünülen hususlarda araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

5.2.1. Politika Yapıcılara ve Uygulayıcılara Öneriler

1. Bir okulun gelişmesi okulun liderlik kapasitesine bağlıdır. Liderlik kapasitesi okul yöneticisinin liderliğinden daha fazlasıdır. Okullarda yöneticilerin yanı sıra okulun diğer paydaşlarının da geniş kapsamlı katılımı sağlanabilir, bir başka anlatımla okulların liderlik kapasitelerinin artırılması için planlama ve çalışmalar yapılabilir.

2. Liderliğin dağıtılması, paylaşılması ile çalışanlar arasında iş birliği ve ortak sorumluluk artırılabilir. Bu da öğrenci başarısının artmasını sağlayabilir. Liderlik kapasitesi, liderlik işinde temel becerilere, yeteneğe sahip geniş katılımı gerektirdiği için bu süreçte okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenci ve ailelerin katılımı sağlanabilir.

3. Fen liseleri örnek alınarak diğer liselerde de liderlik kapasitesini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

4. Lisansüstü mezunu olan müdürlerle çalışan öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesi düzeyini lisans mezunu müdürlerle çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Okul yönetici atamalarında lisansüstü öğrenime sahip yönetici adaylarına öncelik verilebilir. Başka bir ifade ile eğitim yönetimi alanından mezun olan öğretmenler okul yöneticisi olarak atanabilir.

5. Okulun hedeflerine ulaşmasını sağlamak amacıyla başta okul yöneticileri olmak üzere tüm okul paydaşlarının okul geliştirme hakkındaki farkındalıklarını arttıracak eğitimler ve etkinlikler düzenlenebilir. Bu bakış açısıyla okul geliştirme ekipleri oluşturularak ortak bir plan hazırlanabilir. Bu süreçte öğretmenlerin de sorumluluk almalarını ve kararlara katılmalarını teşvik edecek bir kültür yaratılabilir.

6. Okullarda sanat, kültürel, spor, sosyal etkinliklerin arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

7. Öğrenci ailelerinin ve mezunların okul geliştirme süreçlerine daha fazla katılımları teşvik edilebilir.

8. Fen liselerinde görev yapan öğretmenler diğer tüm lise türlerinde görev yapan katılımcılara kıyasla okul geliştirme etkinliklerine ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir. Fen liselerinin akademik, ulusal ve uluslararası sınav başarı nedenleri araştırılabilir. Fen liselerindeki okul geliştirme çalışmaları örnek alınarak diğer liselerin de gelişimini sağlayacak çalışmalar yapılabilir. Okullar arasındaki nitelik farkını azaltacak çalışmalar yapılabilir.

9. Okul binaları, derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar, bahçe, bilgisayar salonu gibi fiziksel tasarımlarının geleneksel, klasik tasarımlarından farklı olarak öğrencilerin ilgisini çekici, motivasyonlarını arttırıcı tasarımlarda yapılması sağlanabilir. Ayrıca okullara farklı alanlardaki ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için yeterli kaynak gönderilebilir.

10. Öğretmenler görev yaptıkları liselerdeki okul imajını orta düzeyde algılamaktadırlar. Okulların imajının artması için maddi kaynak sorununun, eksikliklerinin giderilmesi, fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, sosyal alan ve tesislerinin artırılması için çalışmalar yapılabilir.

11. Okulun sahip olduğu araç, gereçler, kütüphane, spor salonu, laboratuvar gibi fiziksel imkanların, okul bahçelerinin ve okulda yapılan kültür-sanat, spor etkinlikleri arttırılabilir.

12. Okul binaları geniş alan içerisinde modern mimariye uygun yapılabilir. Okul bahçeleri farklı amaçlar için kullanılabilir hale getirilip, bahçeler daha fazla yeşil alanı içerecek şekilde düzenlenebilir.

13. Fen liselerinde çalışan öğretmenlerin imaj algısı diğer liselerde görev yapan meslektaşlarından daha yüksektir. Akademik başarının ve ulusal ya da uluslararası proje çalışmalarının okul imajını etkileyen önemli unsurlar olduğu düşünüldüğünde okullar arasındaki nitelik farkını azaltacak çalışmalar yapılabilir. Meslek liselerinin de gelişimini sağlayacak o okul türlerine özgü okul geliştirme politikaları geliştirilebilir.

14. Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi ve bürokratik yapısı nedeniyle okul yöneticilerinin sorumlulukları, iş yükleri fazla ama yetkileri sınırlıdır. Okul yöneticileri okul geliştirme, okul imajının arttırılmasında bazı konularda üst yönetim birimlerinden bağımsız

karar alma, inisiyatif kullanma, uygulama yetkisine sahip değildir. Okul gelişimi ve imajının artırılması için yönetici ve öğretmenlere yeki verilmelidir.

15. Okul paydaşları olumlu, saygın bir okul imajın oluşturulması ve bu imajın sürdürülebilirliğinin sağlanması için işbirliği yapabilir. Ayrıca okulun çevresinde yer alan üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimlerin desteğini sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma İstanbul ili Anadolu yakasındaki on iki ilçede yer alan kamu ilkokullarında yürütülmüştür. Farklı il ve bölgelerde, farklı eğitim kademelerinde ve özel öğretim kurumlarını da kapsayacak şekilde benzer çalışmalar yapılarak sonuçların tutarlığına bakılabilir.

2. Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış nicel bir araştırmadır. Okullardaki liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajını belirlemeye yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.

3. Bu çalışma öğretmen algılarını ortaya koymuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda okul yöneticileri ve aileler gibi diğer paydaşların da kapsandığı araştırmalar tasarlanabilir.

4. Bu çalışmada liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı öğretmen algıları görev yapılan lisenin türü, cinsiyet, öğretmenlerin branşı, öğretmenlerin mesleki kıdemi, öğretmenlerin öğrenim durumu, okul müdürünün kıdemi, okul müdürünün öğrenim durumu, öğretmenlerin yaşı, öğretmenlerin yurtdışına çıkma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda farklı değişkenlere göre incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aas, M. ve Vennebo, K. F. (2021). Building leadership capacity in school leadership groups: an action research project. *Educational Action Research*, 31(2), 348-365. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1934710>
- Abdurrezzak, S., ve Üstüner, M. (2022). Evaluation of School Improvement Approaches and Implementation Processes. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 55(3), 957-1004. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1094392>
- Adolfsson, C. H. (2024). Large-scale school improvement: results of and conditions for systemic changes within coupled school systems. *Journal of Educational Change*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09509-w>
- Ak, M. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri (Uşak ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkaş, S. ve Aksu, A. (2022). Okul geliştirme: Ölçek geliştirme çalışması. A. F. Ozel, G. Turun ve A. M. Şenışık (Ed.), 2. *Uluslararası İstanbul multidisipliner bilimsel araştırmalar kongresi tam metin bildiri kitabı* içinde (ss. 340-349). İstanbul: Iksad Institute.
- Akman, A. (2019). *Ortaokulların benimsedikleri örgütsel değerler ile öğretmenlerin okul imajına ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, R., ve Bayramoğlu, V. (2008). Sağlık işletmeleri için kurumsal imajın temel belirleyicileri: Tüketici değerlemeleri. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(7), 85-96.
- Akyıldız, H. (1992). Öğretmen açısından okul-toplum etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 189-198.

- Akyürek, M. İ. (2020). İnovasyon ve liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 15-24.
- Albez, C. ve Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Allen, K. E., Bordas, J., Hickman, G. R., Matusak, L. R., Sorenson, G. J. ve Whitmire, K. J. (2006). Leadership in the twenty-first century. *IEEE Engineering Management Review*, 34(2), 60-67.
- Alnıaçık, E., Pamuk, M., ve Alnıaçık, Ü. (2020). Kurumsal imajın bağlılık, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri: Sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 43-55.
- Altındağ, S. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Planlı Okul Gelişimi Uygulama Düzeylerinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-15.
- Alves, H. ve Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73-85. <https://doi.org/10.1108/09513541011013060>
- Andari, A., Setiawan, H. ve Affandi, A. (2024). Efforts to increase organizational commitment through visionary leadership, learning organizations, and competencies. *Almana: Jurnal Manajemen dan Bisnis*, 8(2), 194-205. <https://doi.org/10.36555/almana.v8i2.2410>
- Andreassen, T. W. ve Lindestad, B. (1998), Customer loyalty and complex services: The impact of corporate image on quality, customer satisfaction and loyalty for customers with varying degrees of service expertise. *International Journal of Service Industry Management*, 9(1), 7-23. <https://doi.org/10.1108/09564239810199923>
- Arabacı, İ. (2010). Kalite geliştirme aracı olarak okul gelişim yönetim ekiplerinin değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 5(3), 1343-1355.

- Arabacı, İ. B. ve Namlı, A. (2016). Okul geliştirme konusunda yöneticilerin yaşadıkları sorunlar. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 9(2), 245-265.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: Engeller ve öneriler. *Alanyazın*, 1(2), 75-84.
- Arrivabene, L. S., Vieira, P. R. da C. ve Mattoso, C. L. de Q. (2019). Impact of service quality, satisfaction and corporate image on loyalty: A study of a publicly traded for-profit university. *Services Marketing Quarterly*, 40(3), 189-205. <https://doi.org/10.1080/15332969.2019.1630174>
- Arslan, K. (2013). *Ortaöğretim okullarında kurum imajına yönelik yönetici ve öğretmen algısı: Mersin ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, Y. (2023). *TIMSS 2019 uygulamasında Türkiye örneklemindeki öğrencilerin fen ve matematik başarılarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Astaryadi, E., Retnowati, R. ve Suhendra, S. (2023). Analysis of improving lecturer performance through strengthening visionary leadership and learning organization in Indonesian higher education. *International Journal of Education, Information Technology, and Others*, 6(4), 148-161. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10447202>
- Ateş, A. ve Ünal, A. (2019). Bir ortaokulda uygulanan okul geliştirme projesini anlamak: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 7(3), 1033-1061. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.6m>
- Ateşoğlu, İ. ve Türker, A. (2014). Tatil yeri seçiminde ülke imajının turist risk algısı üzerine etkisi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(2), 9-28.
- Ayar, Ö.C. (2010). *Kurumsal imaj yönetimi: Türkiye iş kurumu örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ayas, M. (2023). *Öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları ile kurumsal imaj algıları arasındaki ilişki: Örgütsel mutluluğun aracılık rolü*. (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 29-43.
- Ayhan, F. (2019). Eğitim coğrafyası açısından bir karşılaştırma: Bakırköy ve Sultangazi ilçeleri. *Journal of Awareness*, 4(3), 305-320.
- Azoury, N., Daou, L. ve Khoury, C. E. (2014). University image and its relationship to student satisfaction- case of the Middle Eastern private business schools. *International Strategic Management Review*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ism.2014.07.001>
- Bahçeci, M. (2009). *Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakan, İ., Doğan, İ. F., Koçdemir, M. ve Oğuz, M. (2018). Kurumsal sosyal sorumluluk, kurumsal imaj ve iş tatmini ilişkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 205-226.
- Bakioğlu, A. ve Bahçeci, M. (2010). Review of parents' perceptions in relation with school image. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 25-55.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulamalar*. Pegem Yayınları.
- Balcıoğlu, İ. (2013). *Ortaöğretimde görev yapan sosyal etkinlik algıları (Gaziantep/Şahinbey ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balkar, B. (2010). Okul gelişim planı ve etkililiğinin sağlanması hakkında öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 165-181.

- Banoğlu, K. ve Peker, S. (2012). Öğrenen örgüt olma yolunda ilköğretim okul yöneticilerinin algı durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 71-82.
- Barkley, S., Bottoms, G., Feagin, C. H. ve Clark, S. (2001). *Leadership matters: Building leadership capacity*. Southern Regional Education Board.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University Press.
- Barnes, F. D. (2004). *Making school improvement part of daily practice*. Senior Associate
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents and principals can make a difference*. Jossey-Bass.
- Bass, B. M. ve Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Baykasoğlu, A., Dereli, T., Sönmez, A. İ. ve Yağcı, E. (2004). İmaj yönetimi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Bebek, G. ve Altun, T. (2016). Öğretim elemanlarının okul geliştirme ve etkili okul paradigmalarının temel bileşenleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-107.
- Beckmann, L. ve Klein, E. D. (2022). Resilience in the context of multiple adverse circumstances? Leadership capacity and teachers' practice during COVID-19 at schools serving disadvantaged communities. *School Leadership & Management*, 43(2), 145–166. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2137727>
- Bennis, W. E., Benne, K. ve Chin, R. (1969) *The planning of change*. Holt, Rineholt and Winston.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Bernauer, J. (2002). Five keys to unlock continuous school improvement. *Kappa Delta Pi Record* (38)2, 89-92. <https://doi.org/10.1080/00228958.2002.10516350>

- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 153-173.
- Blase, J. ve Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bolat, O. İ. (2006). *Konaklama işletmelerinde iş görenlerden yansıyan kurumsal imajın analizi ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2020). Okul yöneticilerinin okul gelişim modeli ile ilgili görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2640-2673. <https://doi.org/10.26466/opus.667359>
- Bozkurt, E. ve Büyükyılmaz, O. (2022). Algılanan kurumsal imaj üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Çalışmalar Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bozkuş, M., Bozkurt, İ., Temiz, İ., Demirel, B., Yüce, M.S., Demirkan, M.N. ve Amaç, Ü.Y. (2022). Okul yöneticilerinin okul gelişimi ve yönetiminin planlamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(89), 2336-2344. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.3339>
- Brower, D. R. (2006). *Factor that relate to alumni giving at public master's colleges and universities*. (Doktora tezi). University of Virginia.
- Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, B. ve Uhl-Bien, M. (2011). *The SAGE handbook of leadership*. SAGE Publications.
- Bulduklu, Y. (2015). *İmaj yönetimi yaklaşımlar, taktikler, stratejiler*. Sebat Ofset Matbaacılık.
- Burns, J. M. (1979). *Leadership*. Harper & Row, Publishers.

- Bush, T. ve Glover, T. (2002). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Canöz, N. (2015). *Hizmet sektöründe kurumsal imaj algısı: Türk hava yolları örneği*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyonelizmi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 269-289.
- Carswell, M. A. (2021). Developing the leadership capacity of teachers: Theory to practice. *Journal of School Administration Research and Development*, 6(1), 52-59.
- Cecilia, S. ve Saputra, B. (2024). The influence of educational service quality and school image on student satisfaction in private high school "X" Bandung City. *International Journal of Social Service and Research*, 4(7), 1-13. <https://doi.org/10.46799/ijssr.v4i7.859>
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir, F. Sezgin, S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (s.132-183). Pegem Akademi.
- Ceylan, M. (2009). *Okul yöneticilerinin okul geliştirme danışmanlık hizmetine ilişkin görüşleri (Eskişehir İli Örneği)*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cheng, Z. ve Zhu, C. (2021). Academic members' perceptions of educational leadership and perceived need for leadership capacity building in Chinese higher education institutions. *Chinese Education ve Society*, 54(5-6), 171-189. <https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1990621>
- Christie, E. N. (2007). Notes from the field: teachers using reflection to transform classroom practice and themselves as practitioners. *Reflective Practice*, 8(4), 483-495. <https://doi.org/10.1080/14623940701649712>

- Coe, R. (2009). School improvement: Reality and illusion. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 363–379. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.00444.x>
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. RoutledgeFalmer.
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Sage Publications.
- Conger, J. A., Kanungo, R. N., Menon, S. T. ve Mathur, P. (1997). Measuring charisma: Ddimensionality and validity of the Conger- Kanungo Scale of Charismatic Leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 14(3), 290-301. <https://doi.org/10.1111/j.1936-4490.1997.tb00136.x>
- Conger, J. A., Kanungo, R. N. ve Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(7), 747-767.
- Conzemius, A. ve O'Neill, J. (2001). *Building shared responsibility for student learning*. Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia, USA.
- Cranson, N. C. (2001). Collaborative decision-making and schoolbased management: Challenges, rhetoric and reality. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 1-24.
- Creemers, B., Stoll, L., ve Reezigt, G.J. (2007). *Effective school improvement. Ingredients for success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice*. Case Studies.
- Creemers, B.P.M. ve Reezigt, G.J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371. <https://doi.org/10.1080/09243450500234484>
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 115-130.

- Çalık, T. ve Er, E. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 20(2), 151-172. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.007>
- Çalmaşur, H. (2019). *Eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik*. (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çayak, S. (2022). Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel imaj algılarının incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Eğitim Yönetimi* 3(4), 465-474.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Pegem A Yayıncılık.
- Çerik, Ş. ve Erkmen, T. (2006). Kurum imajını etkileyen faktörlerin algılanması ve bu algılamaların beklentilerle karşılaştırılması: Üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 27-55.
- Çetin, O. U. (2016). *Üniversitelerde iç paydaşların örgütsel imaj algısı: Hacettepe Üniversitesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Çetin, O. U. ve Baskan, G. A. (2019). Üniversitelerde iç paydaşların örgütsel imaj algısı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 54-86.
- Çetin, S. (2009). Vizyon yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 95-103.
- Çiftçi, S. ve Gündüz, S. N. (2016). Eğitimde İnovasyon ve Yaratıcılık. E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.). Eğitim bilimlerinden yansımalar içinde (s.95-104). Çizgi Kitabevi.
- Çobanoğlu, A. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul imajının öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çolak, F. (2019). *Okulların liderlik kapasitesi ve öğretmenlerin örgütsel sapma davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dağ, Ş. (2009). *İstanbul İli Resmi İlköğretim Okullarının Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.
- Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- David, S. W. ve Vince, M. (2005). *The leadership gap building leadership capacity for competitive advantage*. National Library of Canada Cataloguing in Publication.
- Day, C. ve Sammons, P. (2014). *Successful school leadership*. Education Development Trust.
- Delcker, J. ve Ifenthaler, D. (2020). Teachers' perspective on school development at German vocational schools during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 125–139. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1857826>
- Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement* 16(4), 373-385. <https://doi.org/10.1080/09243450500234567>
- Demir, S. ve Kartal, B. (2021). Belediye hizmetleri memnuniyet araştırması: Ünye Belediyesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 50-81. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.938159>
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.

- Demirbilek, M. ve Çetin, M. (2021). Sürdürülebilir yönetim davranışları ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 180-209.
- Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları örgütsel imaj algılamaları öğrenci başarıları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demiröz, S. ve Kavak, Y. (2019). Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 231-246. <https://doi.org/10.17556/erziefd.557351>
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Dempster, N. (2000). Guilty or not: The impact and effects of sitebased management on schools. *Journal of Educational Administration*, 138, 47-63. <https://doi.org/10.1108/09578230010310975>
- DeVellis, R. F. ve Thorpe, C. T. (2002). *Scale development: Theory and applications*. SAGE Publications.
- Devies, B. (2023). *“Unapologetically Woman”: Undergraduate Women’s Leadership Capacity and Efficacy Development*. The Florida State University.
- Dinçer, M. (1998). *Kişisel imaj*. Alfa Yayınları.
- Doğan, S. (2016). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi; Bursa ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, S. ve Yiğit, Y. (2015). Öğreten okulların tamamlayıcısı: Öğrenen okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 14(53), 318-336. <https://doi.org/10.17755/esosder.96949>
- Dönmez, B. (2002). Bir okul geliştirme modeli olarak laboratuvar okulları uygulamasının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 70-83.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim* (38), 170, 266-280.

- Dulock, H. L. (1993). Research design: Descriptive research. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 10(4), 154–157. <https://doi.org/10.1177/104345429301000406>
- Duman, Ş. (2012). *İlköğretim okullarında kurumsal imaj ve imaj yönetimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dünya Bankası (2015). Dünya Bankası Grubu- Türkiye İş birliği: Ülke Programının Görünümü. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/011.pdf>. Erişim Tarihi: 26.04.2018
- Eger, L., Egerová, D. ve Pisoňová, M. (2018). Assessment of School Image. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(2), 97-122. <https://doi.org/10.26529/cepsj.546>
- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 97-111.
- Eraslan, L. (2004). Okul düzeyinde dönüşümcü liderlik. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(1), 1-22.
- Eraslan, L. (2011). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-32.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2021). *Eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Erdoğan, Z., Develioğlu, K., Gönüllüoğlu S. ve Özkaya, H. (2006). Kurumsal imajın şirketin farklı paydaşları tarafından algılanışı üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 55-76.
- Eres, N. F. (2012). *Örgüt imajı geliştirmede liderin rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erol, Y. C. ve Turhan, M. (2018). Veliye yönelik paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(1), 83-96.

- Ertürk, A. (2020). Liderlik kapasitesi. K. Yılmaz (Ed.). *Liderlik: Kuram araştırma ve uygulama içinde* (s.463-476). Pegem Akademi.
- Evans, L. Thornton, B. ve Usinger, J. (2012). Theoretical frameworks to guide school improvement. *SAGE Publications NASSP Bulletin* 96(2), 154–171. <https://doi.org/10.1177/01926365124447>
- Fairholm, M. R. (2015). *Defining leadership: A review of past, present, and future ideas*. Center for Excellence in Municipal Management.
- Feeney, E. J. (2009). Taking a look at a school's leadership capacity: the role and function of high school department chairs. the clearing house: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(5), 212–219. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.5.212-219>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss: Introducing statistical method*. Sage Publications.
- Fisher, D. ve Grady, N. (1998) Teachers' images of their schools and perceptions of their work environments, school effectiveness and school improvement: *An International Journal of Research, Policy and Practice* (9)3, 334-348. <https://doi.org/10.1080/0924345980090304>
- Forbes, D. (2004). Leadership as capacity building in online teaching and learning. *In Pan Commonwealth Forum*3.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*, fourth edition. Teachers College, Columbia University New York and London.
- Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. G. ve Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. The Regional Laboratory for Educational Improvement.

- Gambini, F. (2011). *Leadership capacity for succession and sustainability in a family-owned private school*. Theses and Dissertations. Pepperdine University. Graduate School of Education and Psychology.
- Gardner, H. (2011). *Leading minds: An anatomy of leadership*. Basic Book.
- Geçikli, F. (2012). *Kurum imajı*. Fenomen Yayınları.
- Gençay, A. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul imajı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Ghamrawi, N. (2010). No teacher left behind: subject leadership that promotes teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 304–320. <https://doi.org/10.1177/1741143209359713>
- Gidiş, Y. (2017). *Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gioia, D. A., ve Thomas, J. B. (1996). Institutional identity, image, and issue interpretation: Sensemaking during strategic change in academia. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 370–403. <https://doi.org/10.2307/2393936>.
- Glatter, R. (2013). The management of school improvement. In Hoyle, E. ve McMahon, A. (Ed.). *The world year book of education 1986: The management of schools*. Kogan Page.
- Gökçe, Ç. A. (2016). *Kurumsal imaj yönetimi–kurumsal imajın çalışanlar tarafından algılanması–havayolu işletmesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökçer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 345-358.

- Graham-Leviss, K. (2016). The 5 skills that innovative leaders have in common. *Harvard Business Review*.
- Gülcan, F. (2009). *MEB'e bağlı okullarda yürütülen okul geliştirme çalışmalarının uygulanma düzeyi ve karşılaşılan problemler Nevşehir İli örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. S., Esen, M. ve Gümüş, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46, 25-48.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 28, 531-548.
- Güneş, F. (2016). Mesleki gelişim yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 1006-1041.
- Gürbüz, S. (2010). Algılanan kurumsal imajın yöneticilerin bazı tutum ve davranışlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 229-240.
- Hallinger, P. (2018). *Principal Instructional Leadership: From Prescription to Theory to Practice*. In. Hall, G. E., Quinn, L. F. ve Gollnick, D. M. (Ed.). *The Wiley handbook of teaching and learning*. John Wiley & Sons.
- Hallinger, P. (2012). A data-driven approach to assess and develop instructional leadership with the PIMRS. *Tools for improving principals' work*, 47-69.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Haranath, G. (2012). *A comparative study of leadership styles in select public and private sector organisations*. Acharya Nagarjuna University, Nagarjuna Nagar. Andhra Pradesh. India.

- Hargreaves, D. ve Hopkins, D. (1994). *Development planning for school improvement*. Redwood Books, Trowbridge, Wilts.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for schools?* RoutledgeFalmer.
- Harris, A. ve Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Open University Press.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/001318800363872>
- Harris, A. ve Chrispeels, J. H. (2006). *Improving schools and educational systems international perspectives*. Routledge.
- Harris, A., Day, C. ve Hadfield, M. (2001). Headteachers views of effective school leadership. *International Studies in Educational Administration*, 29 (1), 29-39.
- Harsh, S. (2018). *Building capacity in order to strengthen teaching and learning*. In. Hall, Quinn, Gollnick (Ed.). *The wiley handbook of teaching and learning*. John Wiley & Sons, Inc.
- Helvacı, M. A. (2008). Örgüt geliştirme üzerine kavramsal bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 173-183. <https://doi.org/10.12780/UUSBD29>
- Herbert, C. A. (2006). *Leadership capacity: Superintendent and middle school principal perceptions of Lambert's essential elements*. (Unpublished doctoral dissertation). St. John's University.
- Hidayat, D. R. S. (2021). Public relations management in efforts to improve school image and community participation. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 4(2), 3204-3212. <https://doi.org/10.33258/birci.v4i2.2053>
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement. In J. Gray, D. Reynolds and C. Fitz-Gibbon (Ed.). *Merging traditions: the future of research on school effectiveness and school improvement* (p. 30-50). London: Cassell.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Falmer Press.

Hopkins, D., Ainscow, M. ve West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Cassell

Hopkins, D., Harris, A., Singleton, C. ve Watts, R. (2000). *Creating the conditions for teaching and learning*. David Fulton Press.

Hopkins, D. (2003). *Instructional leadership and school improvement*. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves ve C. Chapman (Ed.). *Effective leadership for school improvement*. RoutledgeFalmer.

House, R. J. (1976). *A 1976 Theory of charismatic leadership*. Working Paper Series 76-06.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill.

Hoy, W.K., ve Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*. 21(2), 117-134. <https://doi.org/10.1177/0013161X850210020>

Huggins, K. S., Klar, H. W., Hammonds, H. L. ve Buskey, F. C. (2017). Developing leadership capacity in others: An examination of high school principals' personal capacities for fostering leadership. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.22230/IJEPL2017v12n1a670>

Husu, J. ve Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values—A case of going through the ethos of good schooling. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 390-401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.015>

İbicioğlu, H. ve Avcı, U. (2005). Örgütsel öğrenmede paylaşılmış vizyon ve paradigmatik uyumun önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 157-166.

İlhan, İ. H. (2008). *Okul gelişim yönetimi modelinin ticaret meslek liselerinde uygulananının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- İraz, R. ve Şimşek, G. (2004). Örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde liderliğin rolü: Transformasyonel liderlik incelemesi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4(7), 99-117.
- Jones, J. (2009). The development of leadership capacity through collaboration in small schools. *School Leadership & Management*, 29(2), 129-156. <https://doi.org/10.1080/13632430902775509>
- Joseph Murphy (1992) School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), 90-109. <https://doi.org/10.1080/0924345920030202>
- Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R. ve Dağlı, G. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. *Sage Open*, 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/21582440209020>
- Kalman, M. (2020). School improvement and contextual factors: a qualitative case study on educators' perceptions and experiences. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-15. <https://doi.org/10.29333/pr/9134>.
- Kaplan, C. (2014). *Okul binalarının fiziksel yeterliliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 143-155. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.234>
- Karabulut, B. (2018). Uluslararası ilişkilerde imaj yönetimi: ulus markalaşması örneği. *Uluslararası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 169-192.
- Karakaş, O. (2021). *Okullarda farklılıkların yönetiminin liderlik kapasitesiyle ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49. <https://doi.org/10.25282/ted.228738>

- Karakol O. E. (2016). *Okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı ile liderlik kapasitelerine ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaköse, T. (2007). Örgütlerde itibar yönetimi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 11, 1-12.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 16(16), 443-465.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)* (Yüksek lisan tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayadelen, M. (2022). *Okullarda liderlik kapasitesi ile öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyi ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kayadelen, M. ve Koçak, S. (2021). Okullarda liderlik kapasitesi ile öğretmenlerin mesleğe adanmışlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Social Sciences Research Journal*, 10(4), 832-842.
- Keith, J. A. (2009). *Perceptions of school leadership capacity and student achievement*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at El Paso.
- Kesti, R. ve Töre, E. (2023). Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1514-1539. <https://doi.org/10.37217/tebd.1299459>
- Khanyi, J. G. ve Naidoo, P. (2020). Principals'role in leadership capacity development of post level one teachers for school leadership. *Perspectives in education*, 38(2), 168-184.
- Khoirinindyah, S. ve Sriyono, S. (2023). The Effect of Service Marketing Mix on Students Decisions to Choose State-based Vocational School. *Jurnal Sains Pemasaran Indonesia (Indonesian Journal of Marketing Science)*, 21(3), 282-296. <https://doi.org/10.14710/jspi.v21i3.282-296>

- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(1), 47-48. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>
- Kılıç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyoekonomi*, 13(13), 81-97.
- Kılıçaslan, H. (2011). *İlköğretim okullarının kurumsal imajına yönelik yönetici ve öğretmen algıları: Bolu ili merkez ilçe örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, A. Ç., ve Özdemir, S. (2015). An inquiry into leadership capacity: The case of Turkish primary schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 1-16.
- Kılınç, A., Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- King, M. B. ve Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653- 669. <https://doi.org/10.1108/09578231111174802>
- Kocayigit, A. ve Ekinci, N. (2020). Ortaöğretim okullarında uygulanan program dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 1810-1838. <https://doi.org/10.26466/opus.749109>
- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Yayınevi.
- Krug, S. E. (1992). *Instructional leadership, school instructional climate, and student learning outcomes*. National Center for School Leadership, Urbana, IL.; MetriTech Inc., MI.
- Kurşun, A. T. (2011). *Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, S. Ç. ve Kalman, M. (2019). Probing school image at high schools: Scale development and a discriminant analysis. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 243-260. <https://doi.org/10.33200/ijcer.562969>

- Kurum, G. (2019). *Okul gelişimini destekleyen bir okul öz-değerlendirme modeli*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. ASCD.
- Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *The Educational Forum* 70(3), 238-254. <https://doi.org/10.1080/00131720608984900>
- Lander, R., Ekholm, M. (2005). *School evaluation and improvement: A Scandinavian view*. Hopkins, D. (Ed.). The Practice and Theory Of School Improvement. Springer.
- Le Floch, K. C., Birman, B., O'Day, J., Hurlburt, S., Mercado-Garcia, D., Goff, R. ve Wei, T. E. (2014). *Case studies of schools receiving school improvement grants: Findings after the first year of implementation*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Ledbetter C. L. (2007). *An analysis of leadership capacity development in Alabama*. (Phd. Thesis). Auburn University.
- Lee, C. K. ve Chen, H. C. (2018). Configuring school image assets of colleges in Taiwan. *Universal Journal of Educational Research* 6(1), 195-200. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060121>
- Li, C. K. ve Hung, C. H. (2009). Marketing tactics and parents' loyalty: The mediating role of school image. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 477-489. <https://doi.org/10.1108/09578230910967455>

- Louis, K. S. (2005). *Reconnecting knowledge utilization and school improvement: Two steps forward, one step back*. Hopkins, D. (Ed.). The Practice and Theory Of School Improvement. Springer.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An evidence-based approach*. McGraw-Hill/Irwin.
- Mango, E. (2018). Beyond Leadership. *Open Journal of Leadership*, 7(1), 117-143.
- Mansour, A. (2011). *Building leadership-capacity for sustained school-improvement* (Phd. Thesis). Department of Education University of Leicester.
- Marianno, L., VanGronigen, B. A. ve Meyers, C. V. (2024). School Improvement for All? Critically Examining School Improvement Plan Templates for Equity. *Leadership and Policy in Schools*, 23(3), 730-749. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2232005>
- Marturanoand, A., ve Gosling, J. (2008). *Leadership: The key concepts*. Routledge.
- Massey, J., E. (2016). A theory of organizational image management. *International Journal of Management and Applied Science* 2(1), 1-6.
- Matthew R. F. (2002). *Defining leadership a review of past, present, and future ideas*. Center for Excellence in Municipal Management.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F. ve Algozzine, B. (Ed.). (2014). *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*. Routledge.
- MEB (2014). MEB Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi. MEB Tebliğler Dergisi, 2676. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/kaliteyonsis_1/kaliteyonsis_1.html. Erişim Tarihi: 26.04.2018.
- MEB (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi Şubat, 2772. <http://tebligler.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 17.05.2022.
- MEB (2011). İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1268.pdf>.

- MEB(2023).https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf.
- Mendenhall, A. N., Iachini, A. ve Anderson-Butcher, D. (2013). Exploring stakeholder perceptions of facilitators and barriers to implementation of an expanded school improvement model. *Children ve Schools*, 35(4), 225-234. <https://doi.org/10.1093/cs/cdt011>
- Mermer, S. (2020). *Özel okulların kullandığı pazarlama taktikleri ile velilerin okula bağlılıkları ve okul imajı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Miharja, R. ve Hayati, N. (2021). The importance of visionary leadership and talent management to improve the employee performance. *HOLISTICA–Journal of Business and Public Administration*, 12(2), 93-101.
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (27.08.2003). *Resmi Gazete* (Sayı: 25212). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/08/20030827.htm>.
- Mincu, M. E. (2015). Teacher quality and school improvement: What is the role of research? *Oxford Review of Education*, 41(2), 253–269. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1023013>
- Mooney, N. J. ve Mausbach, Ann. T. (2008). *Align the design: A blueprint for school improvement*. ASCD.
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S. ve Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486-504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>
- Mujanah, S. ve Budiarti, E. (2024). The Influence of Differentiation Strategy, Market-Driven and Artificial Intelligence Marketing on Sustainable Competitive Advantage With School Image as an Intervening Variable Moderate by Vocational School Culture In the City of Balikpapan. *Revista De Gestão Social E Ambiental*, 18(9), 1-19. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n9-131>

- Mulford, B. (2013). Successful school leadership for improved student outcomes: capacity building and synergy. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1), 7-32.
- Mullen, C. A. ve Jones, R. J. (2008). Teacher leadership capacity- building: Developing democratically accountable leaders in schools. *Teacher Development*, 12(4), 329–340. <https://doi.org/10.1080/13664530802579892>
- Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 3(2), 90-109. <https://doi.org/10.1080/0924345920030202>
- Muslu, Ş. (2014). Örgütlerde misyon ve vizyon kavramlarının önemi. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 150-171.
- Nartgün, Ş. ve Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Neufeld, A. (2014). School Leadership and student achievement: Supporting a Framework of Leadership Actions Known to Improve Student Outcomes. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 6(2), 45-49.
- Newmann, F. M., King, M. B., ve Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259–299. <https://doi.org/10.1086/444249>
- Nikoloski, K. (2015). Charismatic leadership and power: Using the power of charisma for better leadership in the enterprises. *Journal of Process Management–New Technologies, International*, 3(2), 18-27.
- Nordholm, D. ve Adolfsson, C.-H. (2024). Big ideas, soft governance: managing large-scale school improvement at the national agency level in Sweden. *International Journal of Educational Management* (38)1, 302-316. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2023-0219>
- Northouse, P. (2016). *Leadership Theory and Practice*. Sage.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.

- OECD (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Erişim Tarihi: 26.04.2018.
- Olmstead, J. A. (2000). *Executive leadership: building world class organizations*. Gulf Publishing Company.
- Oppi, P., Eisenschmidt, E. ve Stingu, M. (2023) Seeking sustainable ways for school development: teachers' and principals' views regarding teacher leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 26(4), 581-603.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1849809>
- Osman, A. R., Joarder, M. H. R., Hoque, M. K. ve Jakowan (2024). Student engagement, brand image and loyalty relationships: The mediating role of student satisfaction. *Journal of Education and E-Learning Research*, 11(2), 311–321.
<https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i2.5553>
- Önal, N. ve Önal, N. T. (2019). İngilizce mobil öğrenme tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 283-289.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S. (1996). Okula dayalı yönetim. *Eğitim Yönetimi* 2(3), 421-426.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem A Yayınları.
- Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (15), 394-422.
- Özer, M. A. ve Güler, E. (2014). Yöneticiler için imaj yönetimi stratejileri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 49(1), 34-66.
- Özer, M., A. (2013). İmajını yöneten örgütler daha mı başarılı oluyor? *TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 24(3-4-5), 26-45.
- Özkalp, E., ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Özkan, A. (2020). *Eğitimde vizyoner liderlik*. Pegem Akademi.
- Özkan, F. (2015). *Öğrencilerin okullarının imajına ilişkin algıları ve aidiyet düzeyleri (İstanbul Eyüp ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, Z. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özüylası, A. (2021). *Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özüpek, M. N. (2004), *Kurum imajında sosyal sorumluluk kuramsal ve uygulamalı bir çalışması*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Özüpek, M. N. ve Ergen, Y. (2018). İmaj kavramı ve kişisel imaj. Özüpek, M. N. (Ed.). *İmaj türleri ve imaja dair her şey*. Eğitim Yayınevi.
- Parlar, H. (2012). *Okul geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar açısından incelenmesi: Kuramsal analitik bir yaklaşım*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Peker, B. (2022). *Eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgüt kültürü*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Peker, B. ve Demirhan, G. (2022). Okullarda liderlik kapasitesi, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgüt kültürü. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 6(2), 1-17.
- Peltekoğlu, F. B. (2007). İmajın çekiciliği mi? Sokrates'in itibarı mı? Metin Işık (Ed.). *Tüm yönleriyle halkla ilişkiler ve tanıtım*. Eğitim Kitabevi.
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and Ofsted inspection: Developing an integrative model of school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(3), 373-393. <https://doi.org/10.1177/1741143207078180>
- Polat, S., (2009). Yükseköğretim örgütlerinde örgütsel imaj yönetimi örgütsel imajın öncülleri ve çıktıları. *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 1-17.
- Polat, S., Abat, E. ve Tekyürek, S. (2010). The perceived corporate image of private secondary schools by students' and parents' views. *European Journal of Educational Studies*. 2(2), 65-76.
- Polat, S., Uğurlu, C. T. ve Aksu, M. B. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 205-224.
- Polatcan, M. (2019). Okullarda yenileşme iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 364-383. <https://doi.org/10.26466/opus.533385>
- Potter, D., Reynolds, D. ve Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice. *School Leadership ve Management*, 22(3), 243–256. <https://doi.org/10.1080/1363243022000020381>
- Pürçek, K. I. (2017). Okul müdürlerinin koçluk davranışı gösterme düzeyi ve okulun liderlik kapasitesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 64-74.

- Qanay, G., Courtney, M. ve Nam, A. (2024). Building teacher leadership capacity in schools in Kazakhstan: A mixed method study. *International Journal of Leadership in Education*, 27(2), 385-411. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1869314>
- Reezigt, G. J. (2001). A framework for effective school improvement. *Final report of the ESI project, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, University of Groningen*.
- Reezigt, G. J. ve Creemers, B. P. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 16(4), 407-424. <https://doi.org/10.1080/09243450500235200>
- Reid, Alan. (2004). *Towards a Culture of Inquiry in DECS*.
- Reynolds, D. (1996). Turning around ineffective schools: Some evidence and some speculations. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, ve D. Jesson (Ed.). *Merging traditions*. Cassell.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. ve Lagerweij, N. (2005). *Making good schools linking school effectiveness and school improvement*. Routledge.
- Rho, E., Yun, T. ve Lee, K. (2015). Does organizational image matter? Image, identification, and employee behaviors in public and nonprofit organizations. *Public Administration Review*, 75(3), 421–431. <https://doi.org/10.1111/puar.12338>
- Riordan, C.M., Gatewood, R.D. ve Bill, J.B. (1997). Corporate image: Employee reactions and implications for managing corporate social performance, *Journal of Business Ethics* (16)4, 401-412.
- Rost, J. (1991) *Leadership for the Twenty-first Century*. Praeger, Westport, CT.
- Sackney, L., (2007). History of the school effectiveness and improvement movement in canada over the past 25 years. Townsend T. (Ed.). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Published by Springer.
- Sahlin, S. ve Styf, M. (2021). Okulun iyileştirilmesi için dahili bir kapasite oluşturucu olarak uluslararasılaşma: Bir vaka çalışması. *International Journal of Leadership in Education*(24)3, 371-392. DOI: 10.1080/13603124.2019.1591511.

- Saraç, M. (2019). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Scoggins, K. T. (2008). *The impact of leadership capacity and style on Professional learning communities in schools* (Unpublished doctoral dissertation). University Of North Texas.
- Sholihah, I. M., Sapuding, B. ve Hefniy (2023). Public relations strategy in school image efforts at integrated elementary school. *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity*, (1)1, 234-241.
- Sırıklığıl, R. (2020). *Eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sigurðardóttir, S. M. ve Sigþórsson, R. (2015). The fusion of school improvement and leadership capacity in an elementary school. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(4), 599-616. <https://doi.org/10.1177/1741143214559230>
- Silins, H., Zarins, S. ve Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3 (1), 24-32.
- Sindhvad, S., Mikayilova, U. ve Kazimzade, E. (2022). Factors influencing instructional leadership capacity in Baku, Azerbaijan. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 81-98. <https://doi.org/10.1177/1741143220938364>
- Slater, L. (2008). Pathways to building leadership capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 55–69. <https://doi.org/10.1177/1741143207084060>
- Stogdill, R. M. (1974), *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change* 10(2), 115-127.
- Stoll, L. ve Bolam, R. (2005) Developing leadership for learning communities, M. Coles and G. Southworth (Ed.). *Developing Leadership: Creating the Schools of Tomorrow*. Maidenhead. Open University Press.

- Stoll, L. ve Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Open University Press.
- Stoll, L. ve Louis, K.S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead. McGraw-Hill/Open University Press.
- Suhr, D. (2006). Exploratory or Confirmatory Factor Analysis. *SAS Users Group International Conference 2006*; pp. 1 – 17, Cary: SAS Institute, Inc.
- Suna, H. E., Tanberkan, H. ve Özer, M. (2020). Türkiye’de öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin yıllara ve okul türlerine göre değişimi: Öğrencilerin PISA uygulamalarındaki performansı. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97. <https://doi.org/10.21031/epod.702191>
- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet (Bursa örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Şahin, İ. (2015). Okul müdürlerinin okul geliştirme yönetim ekibine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 621-633. <https://doi.org/10.17051/io.2015.81328>
- Şahin, M. G. ve Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375863>
- Şanlı, Ö. (2014). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik, örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi (Malatya ili örneği)*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şanlı, Ö. ve Arabacı, İ. B. (2017). Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (31), 642-661. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.733>

- Şimşek, A. (2018). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 80-107). Anadolu Üniversitesi.
- Şimşek, M. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (2108). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Tan, H. (2019). *Kişisel ve marka imaj yönetiminin sosyal medyada dönüşümü*. (Doktora Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taş, S. (2007). Eğitimde yenileşmenin önündeki engeller (Dört Köşe Tekerlekler). *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 183-192.
- Taşkın, E. ve Sönmez, S. (2005). Kurumsal imaj oluşturmada halkla ilişkilerin rolü ve bir alan araştırması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 7, 1-27.
- Taşlıyan, M., Paksoy, H. M. ve Hırlak, B. (2013). Kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 775-805.
- Tatar, A. (2007). *Siyasal pazarlama açısından siyaset kurumu imajının seçmenler tarafından algılanmasına ilişkin bir uygulama*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- M. Taylor, C., J. Cornelius, C. ve Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(6), 566-583. <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2012-0130>
- Tengelimoglu, D. ve Öztürk, Y. (2004). *İşletmelerde halkla ilişkiler*. Seçkin Yayıncılık.
- Thahir, M., Komariah, A., Asri, K., Widiawati, W. ve Sunanengsih, C. (2021). The Leadership Capacity of the Principal in Improving the Quality of Learning During the Covid-19

- Pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 526, 160-165. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210212.034>
- Tinkılıç, C. (2006). *İlköğretim okullarında yürütülen okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizi (Ankara ve Stuttgart şehirleri örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tong, C., Wong, A. ve Woo, A. (2016). Competitiveness of higher education institutions in Hong Kong: The mediating effect of student satisfaction, school image and student loyalty. *British Journal of Economics, Management & Trade*, 13(2), 1-20. <https://doi.org/10.9734/BJEMT/2016/23422>
- Topçu, İ. (2013). *Okulu geliştirmede velilerin rolü (Sivas il merkezinde bir durum çalışması)*. (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Torun, Y. ve Okumuş, D. (2017). Akademisyenlerin algıladıkları kurumsal imaj ile iş performansı arasındaki ilişkide örgütsel sinizmin düzenleyici rolü. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı*, 873-892. <http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563b2.054>
- Townsend, T. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Springer.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tran, M. A., Nguyen, B., Melewar, T. C. ve Bodoh, J. (2015). Exploring the corporate image formation process. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 18(1), 86–114. <https://doi.org/10.1108/QMR-05-2014-0046>
- Tulowitzki, P. (2013). Leadership and school improvement in France. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 812- 835. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2012-0026>
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, (80), 57-84.
- Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan (Ed.). *Eğitim yönetimi, teori araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi.

- Tuzla, R. (2018). *Kurumsal imaj yönetimi*. Sebat Ofset Matbaacılık.
- Türkkahraman, M. (2004). Günümüzün büyüğü imaj ve gerçek hayat. *Sosyoloji Konferansları*, (30), 1-14.
- Uğurlu, C. T. ve Ceylan, N. (2013). Öğretmenlerin, okullarına ilişkin örgütsel imaj algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 32(2), 301-322. <https://doi.org/10.7822/egt253>
- Usoh, E. J., Lengkong, J. S., Tambingon, H. N. ve Lensun, S. F. (2019). Projecting a good image of school: How can a principal achieve this goal? *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (438), 297-299.
- Uysal, İ. ve Kılıç, A. (2022). Normal dağılım ikilemi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962653>
- Uysal, V. E., ve Sözer, Y. (2023). Liselerde gerçekleştirilen rekreatif sosyal etkinlikler: Bir meta-sentez çalışması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(Özel Sayı), 264-284. <https://doi.org/10.33206/mjss.1296057>
- Uzoğlu, S. (2001). Kurumsal kimlik, kurumsal kültür ve kurumsal imaj. *Kurgu Dergisi*, 18,337-353.
- Ülgen, H. (1990). *İşletmelerde organizasyon ilkeleri ve uygulaması*. Gençlik Basımevi.
- Ünal, M. (2019). *PISA sınavlarının özelliklerinin fen bilimleri öğretmenlerinin hazırlamış oldukları sınav soruları ile karşılaştırılması: PISA kültürünü yaygınlaştırma model önerisi*. (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, I. (1989). Eğitim örgütlerinde örgütsel değişme aracı olarak denetim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* 22(1), 443-458.
- Vernon-Dotson, L. J., ve Floyd, L. O. (2012). Building leadership capacity via school partnerships and teacher teams. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(1), 38-49.

- Wallace, M. (2005). Innovations in planning for school improvement: Problems and potential. Hopkins, D. (Ed.). *The practice and theory of school improvement*. Springer.
- Williams, H. S. (2009). Leadership capacity. A key to sustaining lasting improvement. *Education*, 130(1), 30-41.
- Wilson, J. (2004). *A study of school improvement: Understanding the processes and outcomes of planned pedagogical improvement in independent preparatory schools*. (PhD thesis). University of Warwick.
- Yalaza, O. ve Cinoğlu, M. (2019). Okul geliştirme çalışması (Kilis ili, TOKİ ilkokulu örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 203-222. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.632750>
- Yalçın, F. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yürütmekte oldukları okul geliştirme çalışmalarının incelenmesi (Kastamonu ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yang, Y. (2014). Principals' transformational leadership in school improvement. *International Journal of Educational Management*, 28(3), 279-288.
- Yavuz, Y. (2023). *Etkili okul örgütsel yapı-Okul yönetimi-Etkin katılım*. Efeakademi yayınları.
- Yeşil, A. (2016) Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yeşil, A. (2018). Örgütlerde değişimin önemi ve değişim yönetimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(5), 307-323.
- Yıldırım, N. (2007). *Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda kurum imajı ve halkla ilişkiler çalışmaları "Malatya Örneği"*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Youngs, P. ve King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670. <https://doi.org/10.1177/0013161X02239642>
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations*. Pearson Education India.

- Yurdabakan, İ. ve Çüm, S. (2017). Scale development in behavioral sciences (based on exploratory factor analysis). *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(2), 108-126. <https://doi.org/10.21763/tjfmpe.317880>
- Zamuri, D. A., Hardhienata, S., Retnowati, R. ve Abidin, Z. (2020). Improved teacher performance by strengthening visionary leadership, learners organization and intelligence of adversities. *Test Engineering & Management*, 83, 23630-23647.
- Zengin, M. (2019). *Ortaöğretimde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okul güvenliği ve örgütsel imaj arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Süleyman Akkaş		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Celal Bayar Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	2003
Yüksek Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği	2008
YL Tez Başlığı	Eğitim Denetmenlerinin Mesleklerine İlişkin Görüşleri ve Denetmenliği Tercih Nedenleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans bitirme projesi).		
YL Tez Danışmanı	Prof . Dr. Semiha ŞAHİN		
Doktora	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği	2015
Dr. Tez Başlığı	Liselerde Liderlik Kapasitesi ile Okul Geliştirme ve Okul İmajı		
Dr. Tez Danışmanı	Prof . Dr. Ali AKSU		
Akademik Eserler			
1.	*Akkaş, S., & Aksu, A. (2024). Öğretmen algılarına göre liselerde liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı arasındaki ilişkiler. <i>Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi</i> , 8(1), 34-51. https://doi.org/10.58201/utsobilder.1460402 .		
2.	* Akkaş, S. & Aksu, A. (2022). Okul geliştirme: Ölçek geliştirme çalışması. A. F. Ozel, G. Turun & A. M. Şenışık (Ed.), 2. <i>Uluslararası İstanbul multidisipliner bilimsel araştırmalar kongresi tam metin bildirir kitabı</i> içinde (ss. 340-349). İstanbul: Iksad Institute.		
3.	* Akkaş, S. & Aksu, A. (2019). Okul imajının oluşumunda lise müdürlerinin rolüne ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. M. Başaran, S. Aydın, T. Özbek & M. Erol (Ed.), 6. <i>Yıldız uluslararası sosyal bilimler kongresi tam metin bildirir kitabı</i> içinde (ss. 2588-2597). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Matbaası.		
4.	Akkaş, S. & Denki-Akkaş, F. (2018). School Principals' Leadership Styles from Teachers' Perspectives In C. Atar (Ed). <i>Cutting-Edge Topics and Approaches in Education and Applied Linguistics</i> , 6-28. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.		
5.	Akkaş, S. (2017). Özel Eğitim ve OÇEM Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu. <i>Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi</i> , 181), 53-65.		
6.	Denkci-Akkaş, F. & Akkaş, S. (2016). The Attitudes of Teachers' Towards In-Service Training Activities and Teaching as a Profession. In H. Arslan, M. A. İçbay, A. J. Gallard, S. L. Ramos (Eds). <i>Contemporary approaches in education and communication</i> , 255-266. Frankfurt: Peterlang.		
7.	Akkaş, S., & Sahin, S. (2015). Eğitim Denetmenlerinin Mesleklerine İlişkin Görüşleri ve Denetmenliği Tercih Nedenleri. <i>E-International Journal of Educational Research</i> , 6(2), 69-85.		
8.	Akkaş, S. (2014). MEB'e bağlı okullarda görev yapan özel eğitim ve OÇEM öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi <i>VI. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi</i> . Yıldız Teknik Üniversitesi & TEMSEN. 18-20 Haziran 2014. İstanbul.		
Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			

EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜK
07.10.2021

Sayı : E-59090411-44-34116825
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Süleyman AKKAŞ)

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Hukuk Müşavirliğine)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 07.10.2021 tarihli ve 34071636 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-59231706
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Süleyman AKKAŞ)

28.09.2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Hukuk Müşavirliği)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 28.09.2022 tarihli ve 59134349 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ahmet BÜRLÜKKARA
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

EK 3. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

22:00     %56 

←    

Örgütsel İmaj Ölçeği kullanım izni 

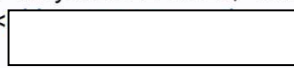
 Gelen Kutusu

 **Süleyman Akkas** 7 May
Sayın Hocam, Ben Süleyman AKKAŞ. İstanbul ilinde sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorum.

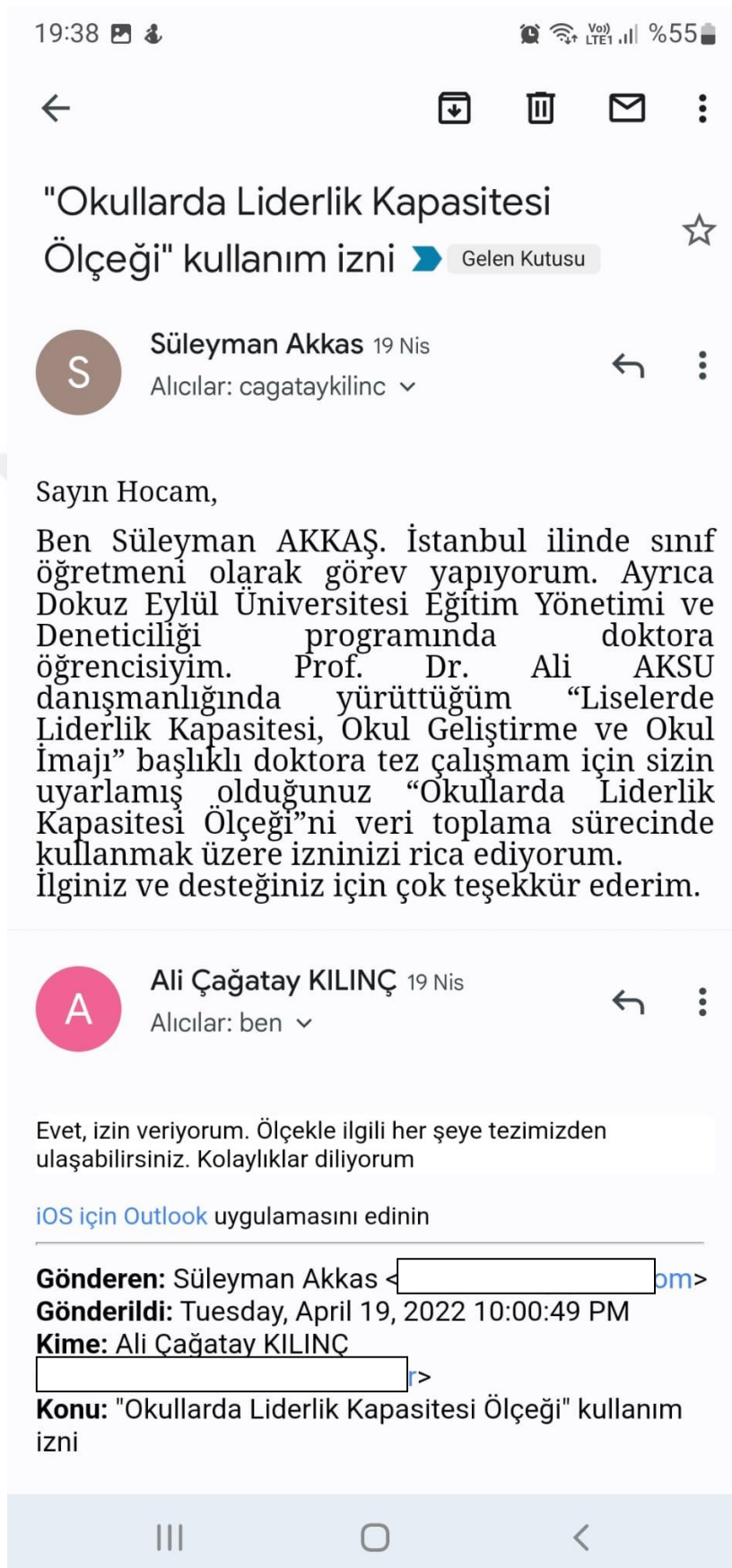
 **Soner Polat** 21:53
 Alıcılar: ben ▾

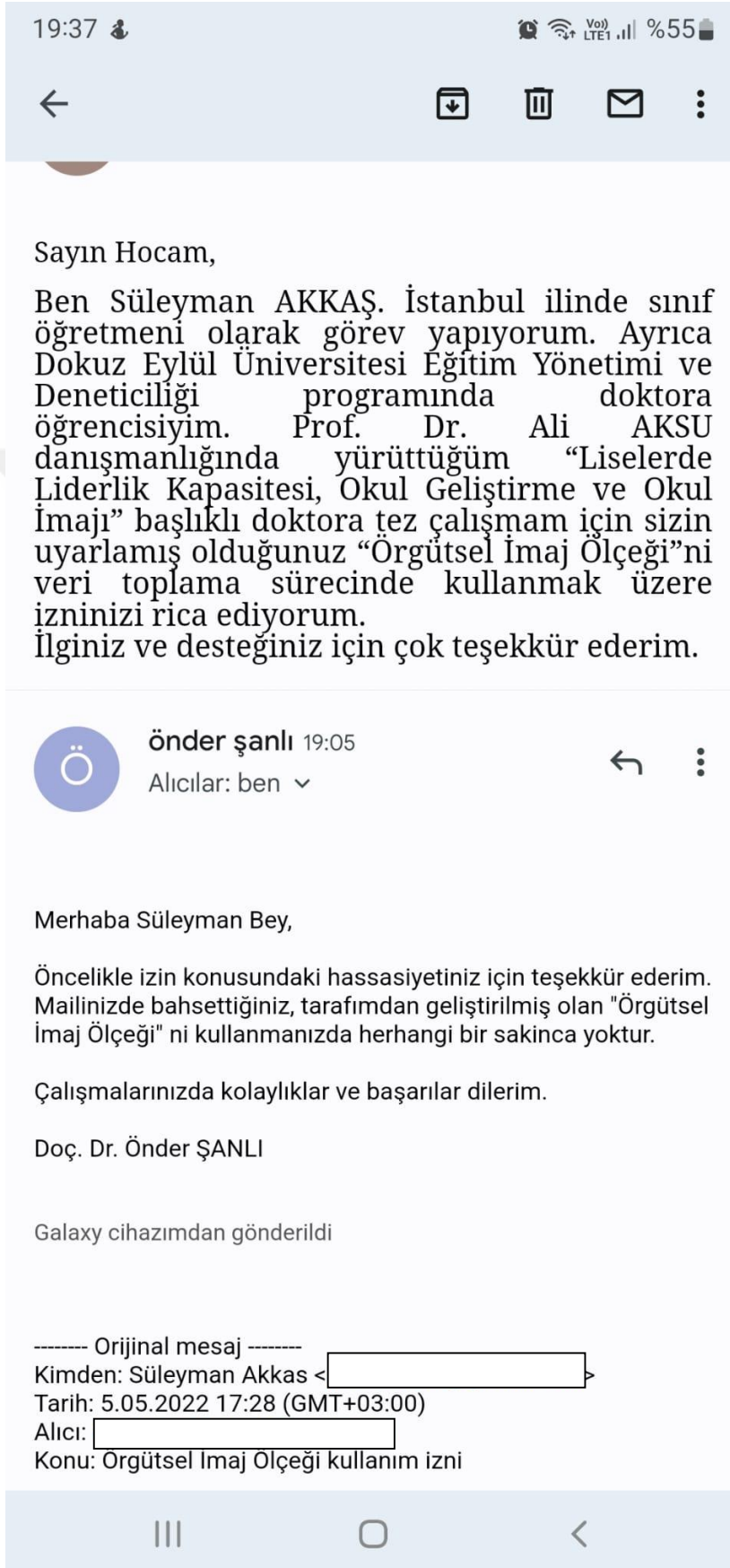
Merhaba
Akademik nezaket gereği ilgili eserlere atıf yapmanız koşulu ile elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof.Dr. Soner POLAT Prof.Dr. Soner POLAT
Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University
Eğitim Fakültesi Faculty of Education
Eğitim Bilimleri Bölümü Department of Educational Sciences

7 Mayıs 2022 19:27, "Süleyman Akkas"
<  > yazdı:

[Alıntılanan metni göster](#)





EK 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Sayın Öğretmenim,

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği doktora programında Prof. Dr. Ali Aksu danışmanlığında yürüttüğüm tez çalışmam için öğretmen kurumlarının liderlik kapasitesini ortaya koymayı, farklı lise türlerinin okul imajlarını daimi var olan durumunu göstermeyi ve bu okullarda yürütülen okul geliştirme faaliyetlerine ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bu formda demografik bilgilere yönelik sorular, Okul Geliştirme Ölçeği, Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği ve Örgütsel İmaj Ölçeğinden yer almaktadır. Yaklaşık cevaplama süresi 15-20 dakikadır. Araştırma sonuçları, bilimsel çalışma için kullanılacaktır. Elde edilen bilgiler, araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır.

Değerli zamanınızı ayırarak çalışmamıza sağladığınız katkı nedeniyle çok teşekkür ederim.

Süleyman Aktaş
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaş: (lütfeñ belirtiniz).....
2. Cinsiyetiniz:
 - a) Kadın
 - b) Erkek
3. Branşınız: (lütfeñ belirtiniz).....
4. Mesleki kıdeminiz: yıl
5. Öğrenim durumunuz:
 - a) Lisans
 - b) Lisans Üstü
6. Lise Türü:
 - a) Fen Lisesi
 - b) Sosyal Bilimler Lisesi
 - c) Anadolu Lisesi
 - d) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 - e) İmam Hatip Lisesi
 - f) Diğer (lütfeñ belirtiniz).....
7. Çalışmakta olduğunuz okulun türü:
 - a) Kamu okulu
 - b) Özel okul
8. Okul müdürünün kıdemi: yıl
9. Okul müdürünün öğrenim durumu:
 - a) Lisans
 - b) Lisans Üstü
10. Okul müdürünüz eğitim yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim:
 - a) Almış
 - b) Almamış
11. Yurtdışına çıkma durumunuz:
 - a) Gittim
 - b) Gitmedim

BÖLÜM 2: OKUL GELİŞTİRME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ölçek maddelerini okul geliştirme süreçlerini dikkate alarak okuyunuz ve şu anda çalışmakta olduğunuz okulun tüm paydaşlarını (öğretmenleri, okul yönetimini, öğrencileri ve velileri) düşünerek her bir maddeye ne düzeyde katıldığınızı ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

1= Hiç katılmıyorum. 2= Katılmıyorum. 3= Kararsızım.
4= Katılıyorum. 5= Tamamen katılıyorum.

	Hiç katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Kararsızım.	Katılıyorum.	Tamamen katılıyorum.
1. Okulda öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı vardır.	1	2	3	4	5
2. Okulumuzda veliler okulla ilgili çalışmalara (mesleki, sanat, bakım-onarım vb.) katılır.	1	2	3	4	5
3. Okul yönetimi okulun ihtiyaçlarını karşılamak için çaba gösterir.	1	2	3	4	5
4. Okulumuz öğretmenlerinin okula aidiyet duyguları yüksektir.	1	2	3	4	5
5. Öğretmenler, öğrencilerin gelişim düzeylerini ölçecek çalışmalar yapar.	1	2	3	4	5
6. Okulumuzda görev yapan personel arasında etkili iş birliği vardır.	1	2	3	4	5
7. Okulumuzda öğrencilerin akademik başarısını artırmak için çaba harcanır.	1	2	3	4	5
8. Okulumuzda okulun ihtiyaçlarını karşılamak için sahip olunan kaynaklar verimli kullanılır.	1	2	3	4	5
9. Okul personeli ile düzenli toplantılar yapılır.	1	2	3	4	5
10. Okulumuzda etkili bir eğitim-öğretim planlaması yapılır.	1	2	3	4	5
11. Öğretmenler, öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun bir mesleğe yönleltmede etkilidir.	1	2	3	4	5
12. Okulumuz öğretmenleri, okulun başarısını artırmak için yüksek motivasyona sahiptir.	1	2	3	4	5
13. Okulumuzun bina kullanımı ders dışı etkinlikler (konferans, sergi, spor, kantin vb.) için yeterlidir.	1	2	3	4	5
14. Okulumuzun bina kullanımı alanı eğitim-öğretim için yeterlidir.	1	2	3	4	5
15. Okulumuzun açık bir vizyonu bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
16. Okulumuzda eğitim kalitesini artırmak için araştırmacı, yenilikçi çalışmalar yapılır.	1	2	3	4	5
17. Velilerimiz okul etkinliklerine (yemek, eğlence, gezi) katılır.	1	2	3	4	5
18. Okulda aileler ve çalışanlar iş birliği yapar.	1	2	3	4	5
19. Okulumuzda paydaşları güdüleyen bir çalışma ortamı vardır.	1	2	3	4	5
20. Okulumuzun derslikleri yeterlidir.	1	2	3	4	5



21. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle olumlu bir iletişimi vardır.	1	2	3	4	5
22. Okulumuz öğretmenleri eğitim-öğretime ilişkin bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşır.	1	2	3	4	5
23. Okulumuzda standart test sonuçları dikkate alınarak çalışmalar yapılır.	1	2	3	4	5
24. Okulumuzda diğer okulların iyi örneklerinden yararlanılır.	1	2	3	4	5
25. Okulun gelişim planı hazırlanırken okulun güçlü yönlerini ortaya koyacak analizler yapılır.	1	2	3	4	5
26. Okulumuz temizdir.	1	2	3	4	5
27. Okul yöneticileri yönetim alanında kendilerini geliştirirler.	1	2	3	4	5
28. Okulumuzda eğitim-öğretim, öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılır.	1	2	3	4	5
29. Veliler toplantılara katılır.	1	2	3	4	5
30. Okul yöneticilerimiz öğretmenlere görev ve sorumlulukları paylaştırırken adil davranır.	1	2	3	4	5
31. Okulumuzdaki öğrenci öğrenmeleri iş birlikli öğrenmeye dayanır.	1	2	3	4	5
32. Okulumuzun bahçe kullanım alanı yeterlidir.	1	2	3	4	5
33. Okul yöneticileri yeniliklere açıktır.	1	2	3	4	5
34. Mezunlarımız okulumuza çeşitli şekillerde destek verir.	1	2	3	4	5
35. Velilerin okulumuzun tüm çalışanlarıyla iyi bir iletişimi vardır.	1	2	3	4	5
36. Veliler toplantılarda düşüncelerini söyler.	1	2	3	4	5
37. Okulumuz aydınlatma açısından eğitim-öğretime uygundur.	1	2	3	4	5
38. Okulumuz öğretmenleri eğitim-öğretime ilişkin deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.	1	2	3	4	5
39. Okulumuzdaki spor salonu etkin şekilde kullanılır.	1	2	3	4	5
40. Okulumuzdaki müzik sınıfı etkin şekilde kullanılır.	1	2	3	4	5
41. Okulumuzdaki resim sınıfı etkin şekilde kullanılır.	1	2	3	4	5
42. Okulumuz havalandırma açısından eğitim-öğretime uygundur.	1	2	3	4	5

BÖLÜM 3: OKULLARDA LİDERLİK KAPASİTESİ ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Her bir maddeyi kendi okulunuzu düşünerek değerlendiriniz ve ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

- 1= Bunu yapmayız.
2= Bu yönde hareket etmeye başladık.
3= Bu yönde iyi bir mesafe aldık.
4= Bu durumu çok iyi yapılandırdık.

	Bunu yapmayız.	Bu yönde hareket etmeye başladık.	Bu yönde iyi bir mesafe aldık.	Bu durumu çok iyi yapılandırdık.
1. Okulumuzda, ihtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz.	1	2	3	4
2. Okulumuzda, liderlik becerileri konusunda model oluruz.	1	2	3	4
3. Okulumuzda, yetişkinler (yönetici, öğretmen, veli vb.) ve çocuklar arasındaki etkileşimi en üst düzeyde sağlayacak düzenlemeler yaparız.	1	2	3	4
4. Okulumuzda, yönetimle ilgili işlerde yetkiyi paylaşıyoruz.	1	2	3	4
5. Okulumuzda, tüm okul toplumunu mesleki öğrenme sürecine dâhil ediyoruz.	1	2	3	4
6. Okulumuzda, hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.	1	2	3	4
7. Okulumuzda, ortak bir amaç algısı yaratmak için birlikte çalışıyoruz.	1	2	3	4
8. Okulumuzda, okul vizyonumuzu katılımcı bir anlayışla geliştiriyoruz.	1	2	3	4
9. Okulumuzda, programları, eğitim-öğretimi ve ölçme değerlendirme uygulamalarını vizyonumuzla nasıl uyumlu hale getirebileceğimizi tartışırız.	1	2	3	4
10. Okulumuzda, vizyonumuzu temel değerlerimize ve okula ilişkin beklentilerimize dayandırırız.	1	2	3	4
11. Okulumuzda, yansıtma, diyalog, araştırma ve eyleme dayalı bir öğrenme döngüsü kullanıyoruz.	1	2	3	4
12. Okulumuzda, okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) öğrenmesi için gerekli zamanı ayırıyoruz.	1	2	3	4
13. Okulumuzda, öğrencilerin zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenmesine odaklanıyoruz.	1	2	3	4
14. Okulumuzda, kararlarımızı alırken verilerden yararlanırız.	1	2	3	4
15. Okulumuzda, herkesin aktif katılımını sağlayan bir bilgi sistemi (internet, intranet, eportal, e-forum vb.) oluşturuyoruz.	1	2	3	4
16. Okulumuzda, öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.	1	2	3	4
17. Okulumuzda, rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.	1	2	3	4
18. Okulumuzda, geleneksel mesleki rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz.	1	2	3	4
19. Okulumuzda, birlikte çalışmak için yeni yollar geliştiriyoruz.	1	2	3	4
20. Okulumuzda, kararlarımızın sorumluluklarını paylaşıyoruz.	1	2	3	4

21. Okulumuzda, okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz.	1	2	3	4
22. Okulumuzda, yönetici ve öğretmenlerin gelişim odaklı inisiyatif almalarını destekleriz.	1	2	3	4
23. Okulumuzda, işlerin yürütülmesinde yeni yolları destekleriz.	1	2	3	4
24. Okulumuzda, amaçlarımızı gerçekleştirmek için zamanı etkili kullanırız.	1	2	3	4
25. Okulumuzda, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini değerlendiririz.	1	2	3	4
26. Okulumuzda, öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız.	1	2	3	4
27. Okulumuzda, sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.	1	2	3	4
28. Okulumuzda, ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuruz.	1	2	3	4
29. Okulumuzda, öğrencilerde güçlü bir kişilik geliştirmek için rol ve yapıları tasarlarız (danışman, okul rehberlik programları, toplum hizmetleri vb.).	1	2	3	4
30. Okulumuzda, öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz.	1	2	3	4

BÖLÜM 4: ÖRGÜTSEL İMAJ ÖLÇEĞİ					
Aşağıdaki ölçek maddelerini dikkatle okuyunuz ve her bir maddeye ne düzeyde katıldığınızı ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak işaretleyiniz.					
1= Kesinlikle katılmıyorum. 2= Katılmıyorum. 3= Kararsızım. 4= Katılıyorum. 5= Kesinlikle katılıyorum.					
	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Kararsızım.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
1. Bizim okul, yüksek kalitede mezun verebilecek programları olan bir lisedir.	1	2	3	4	5
2. Bizim okul öğrencilerini üniversite ve iş dünyasına iyi hazırlar.	1	2	3	4	5
3. Bizim okul, halka kaliteli hizmet sunma sorumluluğunda olan bir lisedir.	1	2	3	4	5
4. Bizim okulun öğretmenleri kaliteli eğitim vermeye odaklanmıştır.	1	2	3	4	5
5. Bizim okul, kalitesi yüksek bir lisedir.	1	2	3	4	5
6. Bizim okulun yönetici ve öğretmenleri alanlarında uzmandır.	1	2	3	4	5
7. Bizim okulun yöneticileri, mevzuata uygun ve etik davranır.	1	2	3	4	5
8. Bizim okul, öğrencilerin her türlü ihtiyacına kapsamlı olarak iyi hizmeti sunan bir lisedir.	1	2	3	4	5
9. Bizim okul, alanında ünlü öğretmenleri ile tanınan bir lisedir.	1	2	3	4	5
10. Bizim okulun yöneticileri, okulun ekonomik kaynaklarını iyi yönetir.	1	2	3	4	5

9. DİZİLE OKUL, BİRİNDEN BİRİNE ÖĞRENCİLERİNE DE BİRİNDEN BİRİNE OKUL DÜZENİ

	1	2	3	4	5
10. Bizim okulun yöneticileri, okulun ekonomik kaynaklarını iyi yönetir.	1	2	3	4	5

11. Bizim okulun görünümü / düzenlemesi iyidir.	1	2	3	4	5
12. Bizim okulun kampüsü (alanı) diğer özel liselerinkine göre daha büyük ve kullanışlıdır.	1	2	3	4	5
13. Bizim okulun binaları modernidir.	1	2	3	4	5
14. Bizim okul, "eğlencesi" ile tanınan bir lisedir.	1	2	3	4	5
15. Bizim okulun oldukça iyi spor takımları vardır.	1	2	3	4	5
16. Bizim okul farklı siyasal, ideolojik düşüncelere eşit davranır ve yaşamasına fırsat verir.	1	2	3	4	5
17. Bizim okul, demokratik uygulamaların öne çıktığı bir lisedir.	1	2	3	4	5
18. Bizim okulun eğlence / oyun günü gelenekleri vardır.	1	2	3	4	5
19. Bizim okulun kendine özgü genel "okul ruhu" vardır.	1	2	3	4	5
20. Bizim okul, toplumsal ve politik konularda aktif bir lisedir.	1	2	3	4	5
21. Bizim okul, laboratuvar, bilgisayar, internet ve diğer teknik alanlarda yeterli alt yapıya sahiptir.	1	2	3	4	5
22. Bizim okul kütüphane, müzik, sanat, tiyatro alanlarında yeterli olanaklara sahiptir.	1	2	3	4	5
23. Bizim okulun spor tesisleri yeterlidir.	1	2	3	4	5
24. Bizim okul, dernek, kulüp, kafeterya gibi olanaklara sahip olduğundan bize şehri aramaz.	1	2	3	4	5
25. Bizim okul, barınma olanakları açısından iyidir.	1	2	3	4	5
26. Bizim okul, beslenme olanakları açısından iyidir.	1	2	3	4	5
27. Bizim okul, daha çok eşit ağırlık alanında tanınan bir lisedir.	1	2	3	4	5
28. Bizim okul, sayısal alanda, ünlü bir lisedir.	1	2	3	4	5
29. Bizim okul, spor alanı ile tanınan bir lisedir.	1	2	3	4	5
30. Bizim okul, daha çok resim, müzik gibi güzel sanatlar alanında ünlü bir lisedir.	1	2	3	4	5
31. Bizim okul, daha çok özel alanlarda öne çıkan bir lisedir.	1	2	3	4	5

Teşekkürler.

