



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN, DEĞİŞME SÜRECİNDE DEĞİŞME İLE BAŞA
ÇIKMAYA YÖNELİK GÖSTERDİKLERİ YÖNETSEL DAVRANIŞLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahu TAMDOĞAN EVLİYAOĞLU

BURSA

2021



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN, DEĞİŞME SÜRECİNDE DEĞİŞME İLE BAŞA
ÇIKMAYA YÖNELİK GÖSTERDİKLERİ YÖNETSEL DAVRANIŞLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahu TAMDOĞAN EVLİYAOĞLU

DANIŞMAN

Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

BURSA

2021

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Ahu TAMDOĞAN EVLİYAOĞLU

...../...../2021



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 24/05/2021

Tez Başlığı / Konusu: Okul Yöneticilerinin, Değişme Sürecinde Değişme ile Başa Çıkmaya Yönelik Gösterdikleri Yönetimsel Davranışlar

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 195 sayfalık kısmına ilişkin, 04/05/2021 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 16 'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda 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.

24/05/2021

Adı Soyadı: AHU TAMDOĞAN EVLİYAOĞLU
Öğrenci No: 801623001
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Yönetimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman
Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE (24/05/2021)

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Okul Yöneticilerinin, Değişme Sürecinde Değişme ile Başa Çıkmaya Yönelik Gösterdikleri Yönetmel Davranışlar” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Ahu TAMDOĞAN EVLİYAĞLU

Danışman

Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda 801623001 numaralı Ahu TAMDOĞAN EVLİYAOĞLU' nun hazırladığı “Okul Yöneticilerinin, Değişme Sürecinde Değişme ile Başa Çıkmaya Yönelik Gösterdikleri Yönetsel Davranışlar” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 09/06/2021 günü 14:00 - 15:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **BAŞARILI** (~~başarılı~~/~~başarısız~~) olduğuna **OY BİRLİĞİ** (~~oy birliği~~/~~oy çokluğu~~) ile karar verilmiştir.

Üye
(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Şükrü ADA

Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM

Anadolu Üniversitesi

...../...../2021

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, bir değişme yöneticisi olarak okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlar ve bu davranışlara yönelik beklentilerin belirlenmesi ve bu beklentilerin ne düzeyde karşılandığının incelenmesidir. Tez konusunun belirlenmesi ve bu aşamaya getirilmesi sürecinde birçok kişinin katkısı olmuştur.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında her zaman yanımda olan, her soruma sabırla cevap veren, beni motive eden, akademik olarak gelişmemi sağlayan değerli danışman hocam Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE' ye sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bugüne kadar benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, karşılaştığım güçlüklerde hep yanımda duran; gerek akademik yaşamımda, gerek iş hayatımda, gerekse de özel hayatımda beni iterek ve destekleyerek önemli kazanımlar elde etmemi sağlayan; bu tezin hazırlanma sürecinde de bana motivasyon kaynağı olan ve varlığı ile hayatıma anlam katan, çok sevdiğim değerli eşim Fesih EVLİYAOĞLU' na sonsuz teşekkür ederim.

Özet

Yazar	: Ahu TAMDOĞAN EVLİYAOĞLU
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	: Eğitim Yönetimi
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: xx + 190
Mezuniyet Tarihi	: ... / ... / 2021
Tez	: Okul Yöneticilerinin, Değişme Sürecinde Değişme ile Başa Çıkmaya Yönelik Gösterdikleri Yönetmel Davranışlar
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

OKUL YÖNETİCİLERİNİN, DEĞİŞME SÜRECİNDE DEĞİŞME İLE BAŞA ÇIKMAYA YÖNELİK GÖSTERDİKLERİ YÖNETSEL DAVRANIŞLAR

Bu araştırmada, bir değişme yöneticisi olarak okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetmel davranışlar, bu davranışlara yönelik beklentiler ve bu beklentilerin ne düzeyde karşılandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın çalışma grubunu 2018 - 2019 eğitim - öğretim yılında Bursa ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinin her birinden belirlenmiş okullarda görev yapmakta olan 564 okul yöneticisi ve öğretmen oluşturmuştur. Bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada, Turku Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Watts ve diğerleri,

2013a; 2013b) tarafından geliştirilen “The Innovation Competencies Development Barometer (The INCODE Barometer)” esas alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve uyarlanarak Türkçe’ye çevirilen “Okul Yöneticilerinin Değişme Sürecindeki Yönetsel Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise 7 adet açık uçlu sorunun yer aldığı görüşme formu kullanılarak okul yöneticileri ve öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi ve Index yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analiz edilmesinde betimsel analize ve içerik analizine başvurulmuştur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin analiz sonuçlarına göre; “Bireysel Davranışlar” parametresine ait değerler, Gözlem İndeksi (Gİ)=4,00, Beklenti İndeksi (Bİ)=6,80 ve Gerçek Gözlem İndeksi (GGİ)=% 41,10; “Kişilerarası Davranışlar” parametresine ait değerler, Gözlem İndeksi (Gİ)=3,97, Beklenti İndeksi (Bİ)=6,81 ve Gerçek Gözlem İndeksi (GGİ)=% 40,80; “Ağ Kurma / Örgülenim Davranışları” parametresine ait değerler, Gözlem İndeksi (Gİ)=4,09, Beklenti İndeksi (Bİ)=6,83 ve Gerçek Gözlem İndeksi (GGİ)=% 41,90 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar okul yöneticileri ve öğretmenlerin ölçeğin gözlem boyutu ve alt boyutlarına dair görüşleri arasında cinsiyet, eğitim durumu, kurum ve branş değişkenlerine göre manidar bir farklılık olmadığını göstermiştir. Görev, yaşı, kıdem, mesleki kurslara katılma ve değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkenleri açısından okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri arasında ölçeğin gözlem boyutunda ve alt boyutlarda manidar farklılıklar saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar okul yöneticileri ve öğretmenlerin ölçeğin beklenti boyutu ve alt boyutlarına dair görüşleri arasında cinsiyet, görev, branş ve mesleki kurslara katılma durumu değişkenlerine göre manidar bir farklılık olmadığını göstermiştir. Eğitim

durumu, kurum, yaş, kıdem ve değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkenleri açısından okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentileri arasında ölçeğin beklenti boyutunda ve alt boyutlarda manidar farklılıklar saptanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin analiz sonuçlarına göre okul yöneticileri, değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik başlıca yönetsel davranışlardan olan karar verme, planlama ve çevre ile iletişim kurma davranışlarını yeterli ve etkin şekilde yerine getirmemişlerdir. Değişme sürecinde dayanıklı olamamaktadırlar ve değişme ile başa çıkamamaktadırlar. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, araştırmaya ve uygulamaya dönük önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: değişme, değişme ile başa çıkma, değişme yöneticisi, okul yöneticileri, yönetsel davranışlar.

Abstract

Author : Ahu TAMDOĞAN EVLİYAOĞLU
University : Bursa Uludag University
Field : Educational Sciences
Department : Educational Administration
Degree Awarded : MA Thesis
The Number of Pages : xx + 190
Degree Date : ... / ... / 2021
Thesis (Title) : Administrative Behaviors of School Administrators In Terms of
Resilience Through Change Process
Supervisor : Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

**ADMINISTRATIVE BEHAVIORS OF SCHOOL ADMINISTRATORS IN TERMS OF
RESILIENCE THROUGH CHANGE PROCESS**

This study was conducted to determine administrative behaviors of school administrators, who is also accepted as change managers, in terms of resilience through change process. The expectations of school administrators and teachers, and the level of fulfillment of these expectations were searched through. In accordance with this purpose, the research group consisted of 564 school administrators and teachers working at public and private primary, secondary and high schools in Bursa province during the 2018 - 2019 academic year. This research was designed as a mixed method research using both quantitative and qualitative research methods. Quantitative data of the study was collected via “The Scale of

Administrative Behaviors of School Administrators In Terms of Resilience Through Change Process” developed by the researcher in order to measure the fulfilment levels of the administrative behaviors of school administrators. The scale was adapted from “The Innovation Competencies Development Barometer (The INCODE Barometer)” which was originally developed at Turku University of Applied Sciences (Watts et al, 2013a; 2013b) and was translated into Turkish Language. Qualitative data of the study was gathered via semi-structured interviews using the Interview Form consisting of 7 open ended questions developed by the researcher. Arithmetic mean, standard deviation, Kruskal Wallis H test, Mann Whitney U test and Index Method were used to analyse the quantitative data of the study. Descriptive analysis and content analysis were employed in the qualitative data analysis.

According to the analysis results of school administrators’ and teachers’ opinions, the values belonging to the “Individual behaviours,” parameter were calculated as $OI=4,00$, $EI=6,80$ and $ROI=41,10\%$, those belonging to the “Interpersonal behaviours” parameter were found as $OI=3,97$, $EI=6.81$ and $ROI=40,80\%$ and those which belong to the “Networking behaviours” parameter were determined as $OI=4,09$, $EI=6.83$ and $ROI=41.90\%$.

The results of the study showed that there weren’t any significant differences among the opinions of school administrators and teachers on the observation dimension and subdimensions of the scale regarding the variables of gender, educational status, school type and branch. Significant differences were found between the views of school administrators and teachers on the observation dimension and sub-dimensions of the scale in relation to the variables of position, age, seniority, taking vocational courses and attending courses, seminars or conferences on the topic of change.

The results obtained from the study showed that there were significant differences among the views of school administrators and teachers on the expectation dimension and sub-

dimensions of the scale in terms of the variables of educational status, school type, age, seniority and attending courses, seminars or conferences on the topic of change. It was determined that there were no significant differences among the expectations of school administrators and teachers according to the variables of gender, position, branch and taking vocational courses.

According to the results of the analysis of the qualitative data of the research, school administrators did not fulfill their administrative behaviors in terms of resilience through change process. Moreover, they did not fulfill some of the main administrative behaviours related to making decisions, planning and communicating with the environment. These results showed that school administrators failed to be resilient through change process. Based on the results of the study, suggestions were made for further research and implementation.

Key Words: change, resilience, change manager, school administrators, administrative behaviors, eğitim yönetimi, educational administration

İçindekiler

Sayfa No

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER / GRAFİKLER LİSTESİ	xix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sayıtları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Tanımlar	9
2. BÖLÜM	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Değişme Kavramı.....	11
2.2. Değişme Sürecinin Dinamikleri	13
2.3. Değişmenin Düzeyleri.....	13
2.4. Değişmenin Kaynakları.....	14
2.5. Değişme Sürecinin İşleyişi.....	14

2.6. Değişmeye Karşı Direnmeler	16
2.7. Örgütsel Değişme	17
2.8. Değişme Yönetimi.....	18
2.9. Değişme Ve Eğitim	19
2.10. Değişme Ve Okul Kültürü.....	21
2.11. Yönetmel Davranışlar	23
2.12. Değişme Yöneticisi Olarak Okul Yöneticileri	31
2.13. Yeterlik Kavramı.....	34
2.13.1 Değişme Yöneticisi Yeterlikleri.	34
2.13.2 Mintzberg'in Yönetici Rollerini.....	35
2.14. Dayanıklılık / Değişme İle Başa Çıkma Kavramı	37
2.15. İlgili Araştırmalar	39
2.15.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.	39
2.15.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46
3. BÖLÜM	52
YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Çalışma Grubu.....	54
3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Evren Ve Örneklem.	54
3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu.	56
3.3. Veri Toplama Aracı.....	59
3.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Aracı.....	59
3.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Aracı.....	64
3.4. Verilerin Analizi.....	66
3.4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Verilerin Analizi.....	66
3.4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Verilerin Analizi.	69

4. BÖLÜM	71
BULGULAR VE YORUM.....	71
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	71
4.1.1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerine dair bulgular ve yorumlar.....	71
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	72
4.2.1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerine dair bulgular ve yorumlar.....	72
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	73
4.3.1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.	73
4.3.2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılması	75
4.3.3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin kurum değişkenine göre karşılaştırılması.	77
4.3.4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin görev değişkenine göre karşılaştırılması.....	79
4.3.5. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması.	81
4.3.6. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması.....	83
4.3.7. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması.	86
4.3.8. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin mesleki kurslara katılma durumları değişkenine göre karşılaştırılması.....	89
4.3.9. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin	

değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkenine göre karşılaştırılması.	92
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	95
4.4.1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması	95
4.4.2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılması.	97
4.4.3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin kurum değişkenine göre karşılaştırılması	99
4.4.4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin görev değişkenine göre karşılaştırılması.....	101
4.4.5. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması.	103
4.4.6. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması.	105
4.4.7. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması.	108
4.4.8. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin mesleki kurslara katılma durumları değişkenine göre karşılaştırılması.....	113
4.4.9. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkenine göre karşılaştırılması..	115
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	117
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	118
4.6.1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin karar verme davranışı hakkındaki görüşleri.....	119

4.6.2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin planlama davranışı hakkındaki görüşleri	122
4.6.3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin çevre ile iletişim kurma davranışı hakkındaki görüşleri	125
5. BÖLÜM	130
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	130
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Yorum.....	130
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Yorum.....	132
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Yorum	134
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Yorum.....	139
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Yorum.....	143
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Yorum.....	146
6. BÖLÜM	153
ÖNERİLER.....	153
6.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	153
6.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	154
KAYNAKÇA	156
EKLER	182
Ek 1. Uygulama Sürecine İlişkin İzinler	182
Ek 2. Okul Yöneticilerinin Değişme Sürecindeki Yönetsel Davranışları Ölçeği	183
ÖZGEÇMİŞ	185

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Okul yöneticilerinin görevlerinin sınıflandırılması	24
2. Yönetimsel davranış kuramları	29
3. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler	55
4. Araştırmanın nitel boyutuna katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel özellikleri	57
5. Gözlem boyutuna ait faktör analizi verileri	61
6. Beklenti boyutuna ait faktör analizi verileri	62
7. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetimsel davranışlarına yönelik gözlemleri	71
8. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetimsel davranışlarına yönelik beklentileri	72
9. Okul yöneticileri ve öğretmenleri gözlemlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	74
10. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemlerinin eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	75
11. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemlerinin kurum değişkeni açısından karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	77
12. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin gözlemlerinin görev değişkeni açısından karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	79
13. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemlerinin branş değişkeni açısından karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	81
14. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin gözlemlerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	83

15. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin gözlemlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	87
16. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin gözlemlerinin mesleki kurslara katılma değişkeni açısından karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	89
17. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin gözlemlerinin değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkeni açısından karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	93
18. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	95
19. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	97
20. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin kurum değişkeni açısından karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	99
21. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin görev değişkeni açısından karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	102
22. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin branş değişkeni açısından karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	103
23. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	105
24. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin mesleki kıdem değişkeni açısından karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	109
25. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin mesleki kurslara katılma durumları değişkeni açısından karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	113
26. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkeni açısından karşılaştırılması (Mann	

Whitney U testi sonuçları)	115
27. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemlerinin ve beklentilerinin yönetsel davranış parametreleri açısından değerlendirilmesi	118
28. Yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin karar verme davranışı hakkındaki görüşleri	119
29. Yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin planlama davranışı hakkındaki görüşleri	123
30. Yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin çevre ile iletişim kurma davranışı hakkındaki görüşleri	125

Şekiller / Grafikler Listesi

<i>Şekil</i>	<i>Sayfa</i>
1. Değişme sürecinin işleyişi	15
2. Değişme sürecinde dayanıklılık / değişme ile başa çıkmanın ontolojisi	38
3. Gözlem ve beklenti indeksi sonuçları	143
4. Gerçek gözlem indeksi sonuçları	144

Kısaltmalar Listesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

INCODE: Innovation Competencies Development

TDK: Türk Dil Kurumu

ARTPAD: Achieving Resilience Through Play and Drama

DNA: Deoksiribo Nükleik Asit

TALIS: The Teaching and Learning International Survey

ADEC: Abu Dhabi Educational Council

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

GGİ: Gerçek Gözlem İndeksi

Gİ: Gözlem İndeksi

Bİ: Beklenti İndeksi

n: Madde sayısı

Sq: Bir kişinin bir kategorideki aldığı puan

k: Uygunluk katsayısı

1. Bölüm

Giriş

Çalışmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırma soruları, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar yer almıştır ve araştırmada yer alan önemli kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim yönetimi ve değişme yönetimi ile ilgili alanyazın oldukça kapsamlı olduğundan, günlük ortamlarda bu konuların daha net bir biçimde incelenmesi için teorik bir çerçeveleme odağına ihtiyaç vardır. Özellikle 1950'lerden günümüze dek yöneticilerin faaliyet kalıpları başta olmak üzere yönetsel çalışmalara dair ufuk açıcı ve dikkat çeken bir çalışma, yöneticilerin ilgilenmesi gereken pek çok konuyla birlikte ağır bir iş yükü olduğunu ortaya çıkardı. Aynı çalışma, bu konuların her biri için 10 dakikadan az zaman harcadığını göstermiştir (Carlson, 1951).

Geleneksel kamu yönetimi anlayışıyla oluşturulmuş kamu kurum ve kuruluşları ile buralarda çalışan yöneticiler zaman içinde gelişen ve değişen dünyaya pek de ayak uyduramamış, kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmede başarılı olamamışlardır (Akyüz, 2006). Bütün dünya gibi Türkiye'de de benzer sorunlar mevcuttur. Ancak Carlson'un (1951) çalışmasına göre, günümüz yöneticilerinin eskiye göre daha az sıkı çalıştıklarına veya ilgilendikleri konuların sayısının azaldığına inanmak için hiçbir neden yoktur. Aksine, son yapılan araştırmalar, iş yoğunluğunun hızla arttığını, çalışma stiline artık zaman, mekân ve faaliyet koordinasyonuna dayandığını ve sürekli bir değişim ve uyum ihtiyacı olduğunu göstermektedir (Mintzberg and Westley, 2001; Tengblad, 2006).

Bununla birlikte, son yıllarda, klasik yönetim işlerine odaklanmanın yerini değişme yönetimi ve liderlik boyutlarını ön plana çıkaran araştırmalar almıştır. Klasik yönetsel çalışmanın aksine liderlik, bir kurumun değer sistemine dayanan ilgi çekici vizyonlar ve

hedefler sunma yeteneği olarak tanımlanır (Bass, 1985; Bryman, 1992; Conger, 1989; Conger and Kanungo, 1998; Holmberg and Akerblom, 2001, 2006, 2007; Yukl, 1989). Liderlik, bugün gerçekleşen etkinliklerle gelecekte gerçekleşmesi beklenenler arasındaki bir ilişki olarak tanımlanabilir (Holmberg & Tyrstrup, 2009). Yöneticileri, bir misyonu olan stratejik aktörler olarak değerlendiren bu görüş, yöneticiyi değişme sürecinin merkez aşamasına yerleştirir.

Her alanda çok hızlı bir değişim yaşayan dünyamız Dördüncü Endüstri Devrimi ile birlikte hızlı bir ivme daha yakalayarak değişmeye devam etmektedir. Dünyadaki değişme ve gelişmelere bağlı olarak toplumda ve bireylerde de değişmelerin hızlıca gerçekleşmesi artık olağan bir durum olmuştur. Bütün toplumu kapsayan bu değişim rüzgârı kendisini diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de iyice hissettirmeye başlamıştır (Avcı, 2018).

Yirminci yüzyılın sonlarında ortaya çıkan bilgi toplumu, tüm dünya toplumlarında ciddi değişmelerin gerçekleşmesine sebep olmuştur. Tüm diğer toplumsal alt sistemler gibi eğitim sistemimiz de bilgi toplumunun gerektirdiği insan tipini yetiştirme gerekliliğinde kendi içyapısında değişikliklere gitmiştir. Diğer endüstri devrimlerinde olduğu gibi, dördüncü endüstri devriminin de toplumun bütün alt sistemlerinde değişimler gerektireceği aşikârdır. Dördüncü Endüstri Devrimi'nin ardından ortaya çıkan yeni toplumsal yapının etkili ve verimli bireylerini yetiştirmek eğitim sistemimizin zorunluluğudur. Bu sorumluluğun etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, eğitim sistemimizin çeşitli boyutlarda söz konusu dönüşüme hazırlıklı olmasıyla mümkündür. Alanyazında bir değişme yöneticisi olarak kabul edilen ve eğitim-öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biri olan okul yöneticilerinin kendilerini yeni toplumsal düzene hazırlamaları bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu hazır olma durumu, okul yöneticilerinin değişmeye ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları ile daha da kolaylaşacaktır. Okul yöneticilerinin, değişmeye ilişkin olumlu tutuma sahip olmaları da yetmeyecektir; değişme ile başa çıkmaya yönelik yönetsel davranışlar da göstermeleri gerekmekte ve zorlu

değişme süreçlerinde pes etmeden karşılına çıkan engelleri aşmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin, değişme ile başa çıkmaya yönelik yönetsel davranışlar gösterebilmeleri yeni toplumsal ve eğitimsel yapılara daha kolay uyum sağlamalarına neden olacağı gibi, öğretmen ve öğrencilerini de bu doğrultuda yetiştirmelerine de katkıda bulunacaktır.

Kalite ve koordinasyona bağlı olarak eğitimde hedeflenen verimliliğin; sürekli değişimle birlikte eğitimin amaçlarının somutlaştırılarak, eğitimin çıktılarının sıkı ilişkide olduğu değişen ve gelişen toplumu yansıtabilecek yeterlilikte bireyler yetiştirilmesinde önemi artmıştır (Avcı, 2018). Eğitim ortamlarından yüksek verimin sağlanmasının ve eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasının temel gerekliliklerinden birisinin de “etkili okul” ortamlarının oluşturulması ve bunun sürekliliğini sağlanması olarak ifade edilebilir. Bunun gerçekleşmesi için süreçte yer alan tüm paydaşların, özellikle de okul yöneticilerinin yeterliği ile beraber gelişmeye, iyileşmeye ve değişmeye karşı olumlu tutumlarının olması ve bu davranışların sürekliliğinin sağlanması önemli ölçüde etkili olmaktadır. Okulların, çevrenin beklentilerini gerçekleştirebilmeleri için iyi yönetilmeleri şarttır. Okullar iyi bir şekilde yönetildiği takdirde eğitimin kalitesi artacak ve eğitim yönetimi eksenindeki tartışmalar son bulmasa da azalacaktır.

Açık sistemler olan ve sürekli dönüşen eğitim kurumlarının en önemli öğelerinden biri olan okul yöneticilerinin eliyle eğitim öğretim faaliyetlerinin yönetildiği ve yürütüldüğü açıktır (Yalçınkaya, 2002). Bu süreçte okul yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken sahip oldukları donanım, kendi kendine yetme, inisiyatif kullanma, sorumluluk alma gibi durumlarda görevlerini yerine getirirken ihtiyaç duydukları belki de en önemli özellik okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının yeterliliği ve değişme ile başa çıkma becerileridir. Değişme sürecinde değişme ile başa çıkma; okul yöneticilerinin özgüvenlerini, başlatıcılıklarını ve girişken yanlarını harekete geçiren ve onları başarıya götüren önemli bir dinamik olduğundan kurum içerisinde etkileşimin, gelişimin ve değişimin öncüsü olmada ve

daha da önemlisi değişimin gerçekleşmesi ve sürekli olabilmesi açısından önemli rol oynayabilmektedir.

Okul yöneticilerinin, değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışların, sosyal ve kognitif alanda ele alındığında üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğu açıktır. Değişme sürecinde değişme ile başa çıkmanın kişilerin hedeflerini organize ederek başarılarında onları ateşleyen ve harekete geçmelerini sağlayan ve dahası değişimin gerçekleşmesini sağlayan önemli bir davranış olduğu söylenebilir (Cass ve diğ., 2003; Aydoğan, 2008).

Değişme fikri ilk önce insanın zihninde beliren, yeni olay ve durumlara uyum sağlama ve hayatta kalma içgüdüleriyle ortaya çıkan bir durumdur. Diğer bir deyişle değişme, yeni durumlara ve şartlara uyum sağlama sürecidir diyebiliriz. Değişimin öncelikli amaçlarından birisi yeni durumlara uyum sağlamak olsa da değişme beraberinde gelişmeyi, öğrenmeyi ve sürekliliği de getirir. Değişmek için öncelikle değişmeye ihtiyaç duyulmalı, sonra öğrenme gerçekleşmeli ve sürekli gelişme sağlanmalıdır. Değişimin gerçekleşmesi için yılmadan değişme sürecinde karşılaşılan engellerin aşılabilmesi için değişme ile başa çıkmaya yönelik yönetsel davranışlar göstermek gerekmektedir. Değişmeye karar veren birey öncelikle değişme süreci için hazır bulunma yeterliliğine sahip olmalıdır. Eğitim örgütlerindeki yöneticilerin çalıştıkları okullarda gerçekleşmesini öngördükleri değişiklikler bir ihtiyaçtan yola çıkarak attıkları adımları simgelerken değişme sürecinin başarıyla tamamlanabilmesi sahip oldukları kişisel bilgi, deneyim, hazır bulunma, sosyal ikna ve değişme ile başa çıkmaya yönelik yönetsel davranışlar göstermelerine bağlıdır (Bandura, 1997).

Eğitim örgütlerinde yöneticilerin değişme ile başa çıkmaya yönelik yönetsel davranışlar gösteriyor olması örgüt içerisinde yapılacak olan iş ve işlemlerin diğer yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler açısından motivasyonu daha yüksek bir şekilde yerine getirilmesinde önemlidir. Değişme ile başa çıkma süreci okul yöneticileri açısından

değerlendirildiğinde; eğitim öğretim sürecinde ortaya koydukları gayreti, amaçlarını ve bu amaçların düzeyini ve gerçekleşme oranını etkilediği ortaya çıkmıştır (Allinder, 1994).

Alanda yapılan çalışmalara göre değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik yönetsel davranışlar göstermek bireysel ve örgütsel amaçlar, dönütler ve analitik stratejileri yönetebilmeyi arttırmakta ve kişinin motivasyonunu olumlu etkilemektedir ve ayrıca değişimin gerçekleşebilmesi için gereklidir (Gerçek ve diğ., 2006).

Bireylerin sahip olduğu düşük değişme ile başa çıkma yeterliği değişme sürecinde ve görevleri sırasında kişilerde değişmeye ve yaptıkları işe karşı isteksizlik, yaptığı işi sürdürememe ve değişimin gerçekleşmesinin gecikmesi veya hiç olmaması gibi sonuçlar olarak ortaya çıkacaktır (Aydoğan, 2008). Yapılan çalışmaların çoğunda okul yöneticilerindeki değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlardaki yeterliğin, onların başarılı olarak görevlerini sürdürmelerinde; değişme, yönetme ve öğrenme süreçlerinde; herhangi bir işe yüksek motivasyonla adım atmalarında ve değişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde önemli olduğu ifade edilmektedir (Pajares, 1996; Schunk, 1995).

Buraya kadar yapılan açıklamalardan anlaşılacağı üzere eğitim örgütleri içerisinde etkili okul ve etkili yönetim hedefine ulaşma noktasında okul yöneticilerinin, değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlar için bir çerçeve çizmenin gerekli olduğu görülebilmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada konu ile ilgili olarak alanyazın taraması yapılmıştır, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüş ve beklentilerine başvurulmuştur.

Bu araştırma; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin (müdürler & müdür yardımcıları), değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları ortaya koyma esasına dayanmaktadır. Araştırma ile okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel

davranışları belirlemek, bu konuya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini değerlendirmek ve çözüm önerileri ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, alanyazında bir değişme yöneticisi olarak kabul edilen okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlar ve bu davranışlara yönelik beklentilerin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri ve beklentileri aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda kavramsal çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Değişme ve ilgili kavramlar nelerdir?
- Değişme süreci nasıl işlemektedir?
- Değişme yönetimi, eğitim ve okul yönetimi arasındaki ilişkiler nelerdir?
- Değişme yöneticisi olarak okul yöneticilerinin göstermesi gereken yönetsel davranışlar nelerdir?
- Değişme yöneticisi yeterlikleri nelerdir?
- Dayanıklılık / Değişme ile başa çıkma nedir?

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde bulgular ve yorum bölümlerinde incelenmek üzere ise aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemleri nasıldır?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentileri nasıldır?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemleri;

- a) cinsiyet,
- b) eğitim durumu,
- c) kurum,
- d) görev,
- e) branş,
- f) yaş,
- g) mesleki kıdem,
- h) mesleki kurslara katılma,
- i) değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentileri;

- a) cinsiyet,
- b) eğitim durumu,
- c) kurum,
- d) görev,
- e) branş,
- f) yaş,
- g) mesleki kıdem,
- h) mesleki kurslara katılma,
- i) değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentileri hangi düzeyde karşılanmaktadır?

6. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Değişme kaçınılmazdır ve toplumun her kesimi gibi eğitim sektörü de her daim değişimin etkisindedir. Okul yöneticileri de bu süreçte okulda bir değişme yöneticisi olarak değişimin gerçekleşmesi açısından önemli davranışları yerine getirmek durumundadır. Bununla beraber eğitim sisteminde okul yöneticilerinin değişimin gerçekleşmesine yönelik göstermeleri gereken davranışlar ve bunlara yönelik araştırmalar genel olarak artmasına karşın; değişme ile başa çıkma ile ilgili çalışmalar sınırlı düzeyde kalmaktadır (Argon, 2015). Alan yazın tarandığında görülmektedir ki bu alandaki çalışmalar çoğunlukla, liderlik ve yönetici rollerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlar ve bu davranışların gerçekleşme düzeyinin yöneticiler ve öğretmenlerin gözünden değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile hem alandaki bu konuda boşluk doldurulacak hem de gelecek araştırmalar için alanyazına ve araştırmacılara kaynak sağlanmış olunacaktır. Tüm bu sebepler hesaba katıldığında bu çalışmanın büyük bir önem ifade ettiği anlaşılabacaktır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmada alınan örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, ölçek sorularını samimi ve doğru bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan ölçek ve formların, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlar ve bu davranışlara ilişkin beklentilere ilişkin görüşleri ortaya çıkarmada yeterli olduğu varsayılmaktadır.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerini değerlendirebilecek yeterliğe sahip oldukları varsayılmaktadır.
5. Araştırmanın bulguları, araştırma sınırlılıkları kapsamındadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, Bursa İlindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlar ve bu davranışlara ilişkin beklentiler ile ilgili bulgular, çalışmada kullanılan ölçme araçlarının maddeleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Yöneticisi: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesinden sorumlu kişidir (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği [MEB], 2017). Bu çalışmada okul yöneticisi; ilkokul, ortaokul ve liselerde yönetici olarak görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcıları özel anlamında kullanılmıştır.

Değişme Yöneticisi: Bireysel ve organizasyon düzeyinde belirli bir hedefe yönlendirilmiş değişime öncülük eden ve süreci yöneten kişidir. Bu çalışmada değişme yöneticisi; ilkokul, ortaokul ve liselerde yönetici görev yapan okul yöneticileri özel anlamında kullanılmıştır.

Öğretmen: Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, eğitim ve öğretim hizmetlerini yürüten kişidir (MEB, 2017). Öğretmen kavramı bu çalışmada; ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenler özel anlamında kullanılmıştır.

Yönetsel Davranışlar: Yöneticilerin örgütlerini etkili hale getirmek için uyguladıkları bilgi, beceri, tutumların tümüdür (Başaran, 1998, s.68).

Değişme: En genel anlamı ile değişme, kültür ve sosyal organizasyonlarda ve diğer yapılarda zaman içinde meydana gelen dönüşümdür (Tezcan, 1994). Yönü belirgin

olmayabilen ve kasıtlı olmayabilen her türlü farklılaşmalar için kullanmaktadır (Başaran 1982, s. 170-171).

Dayanıklılık (Resilience): Zor yaşam olaylarından kurtulma, stres ile başa çıkabilme kapasitesidir. Dayanıklılık kavramı bu araştırmada; değişme ile başa çıkma özel anlamında olumlu manada kullanılmıştır.

2. Bölüm

Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde konuya ilişkin temel bilgiler, kavramsal çerçeve ile yurt içinde ve yurt dışında yapılan benzer çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Değişme Kavramı

Büyüme ve gelişme ile birlikte bir eylemlilik durumu olarak değişme, kaçınılmaz doğal bir devinim halinde canlı ve cansız tüm varlıkları etkilemekte, onlara yön vermektedir (Morrison, 1998). Kant'ın değindiği gibi, bir varlık kendi niteliğine uygun şekilde bir varoluş biçiminden diğer bir varoluş biçimine geçerek değişime uğramaktadır (Gökçe, 2009).

Değişme, bireyin ya da örgütün normal çalışma rutininin bir parçası olarak yeni düşünceler yaratma ve onları uygulamaya koyma sürecidir. Bu yeni düşünceleri kullanılabilir uygulamalara dönüştürme etkinliğidir (Schermerhorn, 1989, s.520).

Tunçer'e (2013) göre değişme kavramı örgütlerin farklı alt sistemleri ve unsurları arasında meydana gelen her türlü değişim şeklinde tanımlanmaktadır. Güçlü ve Şehitoğlu (2006) dünyamızın hızla değişmeye ve dönüşmeye devam ettiğini, bu süreçte toplumun tüm alt sistemlerinde etkili olan bu değişime ayak uydurmanın önemli olduğunu, bütün örgütler gibi eğitim örgütlerinin de hayatta kalabilmesi için bu değişime hazırlıklı olmak zorunda olduklarını savunmaktadır. Buradan hareketle içinde bulunduğu çevreyle sürekli etkileşim ve uyum içinde bulunan örgütlerin, açık sistemler olarak değişmeye uğramadan devamlılık göstermesi mümkün değildir (Stickland, 1998).

Değişme, özünde hem toplumlar hem örgütler hem de bireyler açısından iradeleri dışında gerçekleşen zorunlu bir durumdur. Değişme sürecinde esas belirleyici olan bilginin önemi günden güne artmakta; toplumu, toplumda bulunan tüm kurumları ve bireyleri kaçınılmaz şekilde etkisi altına almaktadır (Gökçe, 2009; Helvacı, 2005).

Örgütte değişim, dinamik ve sürekli bir yapıda ileriye doğru gider. Bu ileriye gidişin sonucu olumlu ya da olumsuz nitelikte olabilir. Planlı veya plansız şekilde etkili ve verimli olması değişimi olumlu; kontrolsüz biçimde verimliliği ve etkililiği düşürmesi ise olumsuz şekilde sonuçlandırır (Sabuncuoğlu ve Tüz,1998).

Yenileşme kavramından daha kökten bir kavram olan değişme aslında örgütlerin geliştirilmesi konusunda kasıtlı ve sistemli değişimlerdir. Eğitimde değişme kavramı da bu şekilde ele alınabilir. Değişme, eğitim örgütlerinde yapılan işleri geliştirmek ve aslında en temelde öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmak ile kişisel gelişimlerini sağlamaktır (Lander t.y. s.3597).

Eğitim örgütlerinin en temel sorumluluklarından bir tanesi toplumların ve bu toplumların bütün alt sistemlerinin insan kaynakları gücünü yetiştirmektir. Çevresindeki teknolojik, bilimsel ve endüstriyel gelişmeler, bu sorumluluğu yerine getirirken eğitim örgütlerini kaçınılmaz olarak etkiler ve eğitim örgütleri de yaşanan bu değişme sürecine ellerinden geldiğince ayak uydurmaya çalışırlar (Gizir, 2008). Okullar da çevrelerinde gerçekleşen tüm değişmelerden etkilenirler ve böylelikle değişme, yönetimin bir parçası gelir (Çolakoğlu, 2005). Eğitimdeki değişmeler bilgide, davranışta, grup ve örgütlerin performanslarında olmak üzere üçe ayrılabilir. Bilgi düzeyinden grup ve örgütlerin performanslarında değişiklik yapmaya doğru gittikçe, değişme hem zaman alır hem de zorlaşır (Hershey ve Blanchard, 1982).

Okullardaki yönetici ve öğretmenler değişmeye açık olurlar ise okullar da değişir ve gelişir. Ancak her zaman herkes değişmeye istekli değildir ve çeşitli korkulardan dolayı değişmeye karşı direnç ortaya çıkabilir (Plant, 1987; Dalin ve diğerleri, 1993; Hussey, 1998; İnandı ve diğ., 2015). Değişmenin gerçekleşmesinin önünde; var olan durumdan memnuniyetsizlik, toplumsal baskı, değişme ihtiyacının reddedilmesi, değişmenin sonucunu

bilmeme, değişmeye istekli yeterli kişinin olmaması, değişme sürecini yönetecek yöneticilerin olmaması gibi engeller bulunmaktadır (Töremen, 2002).

2.2. Değişme Sürecinin Dinamikleri

Değişme sürecinin dinamik öğeleri, kültür, toplum, psikoloji, ekonomi ve önerilen değişikliğin niteliğidir. Bu öğelerin her birinin değişikliği destekleyici olduğu kadar engelleyici özellikleri de vardır. Eğer köklü bir değişmeden bahsediyorsak ve bu değişme geniş kitleleri etkileyecek ise bu dinamikler ve tutumlar olumlu ya da olumsuz olarak daha da belirginleşecektir (Bursalıoğlu, 1987, s.228; Eren, 1982, s. 148-149). Değişme sürecinin dinamikleri; değişmenin niteliği, düzeyi, süresi, yönü, etki alanı ve oranı şeklinde sıralanabilir (Stickland, 1998). Değişmenin niteliği, dönüşüme uğrayanın hâlihazırdaki durumunu yansıtırken değişmenin düzeyi, değişmenin dönüşüme uğrayan sistemdeki konumunu ifade etmektedir. Değişmenin süresi, başlangıcından sonucuna kadar geçen süreyi; değişmenin yönü ise değişmedeki pozitif veya negatif yönü ya da bitişı belirtmektedir. Değişmenin etki alanı, değişmenin hareketselliğini ve alanını ifade ederken değişmenin oranı, değişmenin hızını yansıtmaktadır (Gökçe, 2009).

2.3. Değişmenin Düzeyleri

Değişmenin düzeyleri; bireysel değişim düzeyi, örgütsel değişim düzeyi, kurum ya da toplumsal değişim düzeyi, kültürel değişim düzeyi şeklinde sıralanabilir (Gökçe, 2009). Bursalıoğlu (1987, s.229) ise örgütün yapısında, politikasında ve yürütmesinde ve yöneticinin davranışlarında olmak üzere başlıca üç tür değişmeden bahsetmektedir. Bunlarla birlikte belli artışlar göstererek meydana gelen anlamında aşamalı ve büyük değişmeleri gösteren köklü değişmeler olarak iki temel türde değişmeden bahsedilebilir (Hussey, 1995).

Değişme ile ilgili çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaların değişmeyi örgütün bir ya da birden fazla unsuruyla alakalı gördükleri ve bu unsurlara göre konuyu ele aldıkları anlaşılabilir. Mesela Mescon, Albert ve Khedouri (1988) örgütsel değişme çalışmalarını

amaçlarda olan değişme, yapısal değişme, teknoloji ve görevle ilgili değişme, personel ile ilgili değişme olarak dört grupta toplamışlardır.

2.4. Değişmenin Kaynakları

Değişme, sosyal organizmalar olan örgütler için bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Örgütlerde meydana gelen değişmeler sonuç olarak bireylerin ve örgütlerin yaşam biçimlerini ve dünyayı algılamalarını etkileyerek onları değiştirmektedir (Hussey, 1995). Bireyleri ve örgütleri değişmeye zorlayan dışsal nedenler olarak teknolojik değişme, küresel rekabet, müşteri talepleri, demografik yapı, emek piyasaları, kamusal tekellerin azalması, işletme ortaklarının ve piyasanın talepleri, ekonomik koşullar, devlet yasa ve kuralları, diğer olaylar sayılabilir (Hussey, 1995, s. 11-12; Schermerhorn, 1989). Ancak değişmeyi zorunlu kılan içsel nedenler de bulunmaktadır. Değişimin içsel kaynakları, örgütün kendi dinamiğinin bir zorlaması olarak değerlendirilebilir. Örgütün büyümesi, maliyetin artması, anlayışların değişmesi, iletişim sorunları, yeniliğe olan tutum, amaç ve stratejilerin farklılaşması örgütsel değişmeyi mecburi hale getiren içsel kaynaklar olarak sayılabilir (Stickland, 1998; Gökçe, 2009).

2.5. Değişme Sürecinin İşleyişi

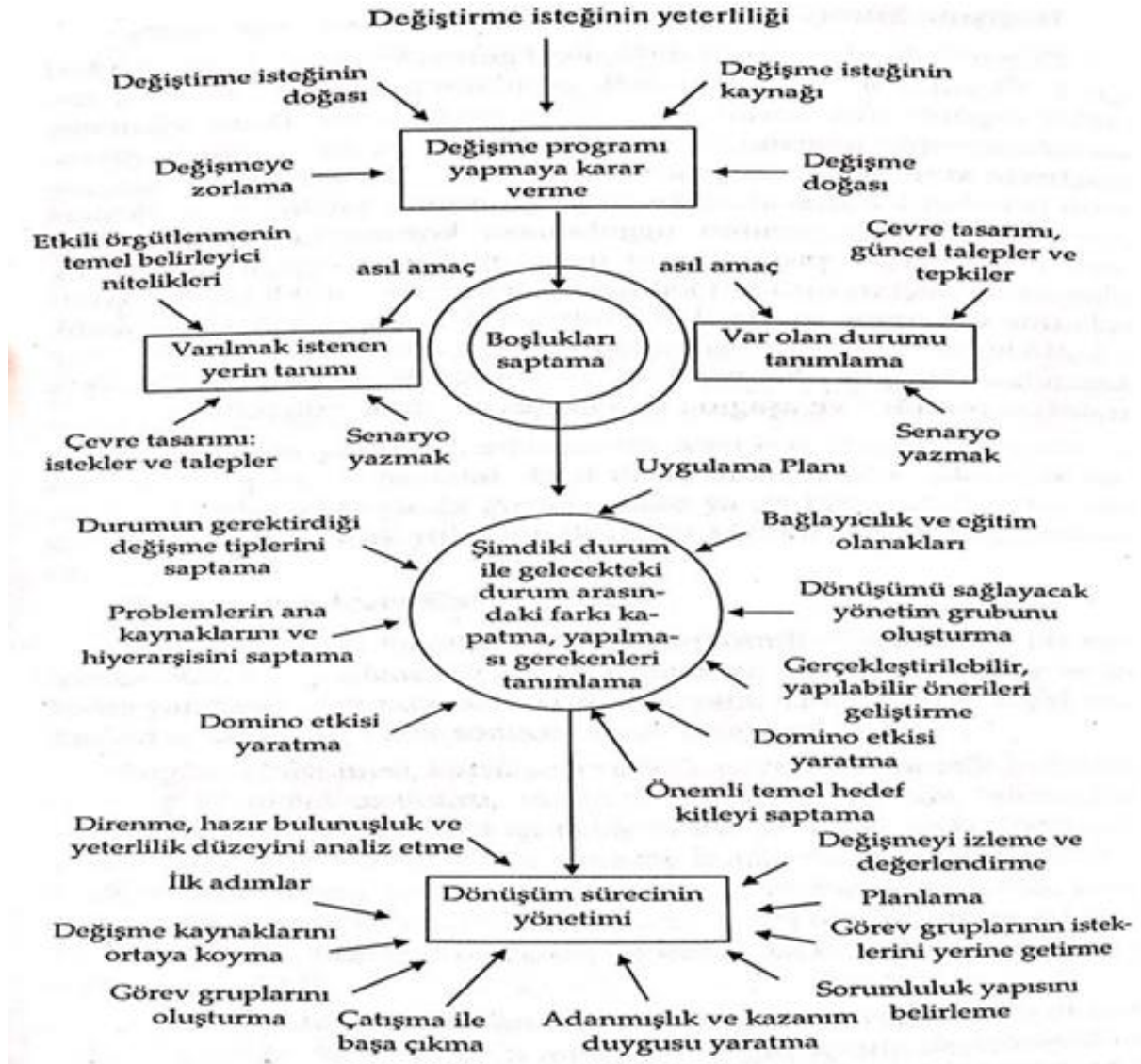
Değişme süreci planlı ya da planlanmamış olarak gerçekleşebilir. Değişmenin gerçekleşmesi belli süreçleri içermektedir. Özellikle planlı bir değişme için öncelikle örgüt bütün boyutlarıyla gözlemlenir. Daha sonra sorunların saptanması için çalışmalar yapılır ve sorunlar tanımlanır. Bir sonraki adım ise tespit edilen sorunların ortadan kaldırılması için uygun değişme programının belirlenmesidir. Sonrasında belirlenen program uygulamaya koyulur ve uygulanan bu değişme programının olası olumsuz sonuçlarını önlemek amacıyla sürekli izleme, kontrol etme ve sorunları ortadan veya düzeltme uygulamaları yapılır. Son aşamada ise, değişimin gerçekleştirilmesi ve değişme sürecindeki kazanımların aktarılması yer alır. (Gökçe, 2009). Shermerhorn (1989) ise örgütsel değişimin dört aşamasını düşünce

yaratma, başlangıç denemeleri, fizibilite çalışması ve son uygulama şeklinde ifade etmektedir.

Şekil 1’de ise Everard ve Morris’in (1996) değişme sürecinin işleyişini ne şekilde ele aldıkları açıkça görülmektedir (akt. Gökçe, 2009).

Şekil 1

Değişme sürecinin işleyişi



Değişme sürecinin başarılı olup olmaması birçok değişkene bağlıdır ve bu değişkenler de her birey, örgüt, kurum, okul vs. için her zaman aynı değildir. Değişme için başarı ölçütü değişmeyi tanımlayanlarla onu gerçekleştirenler için bambaşka olabilmektedir. Öncelikli olarak önemli olan değişmenin mekaniğini anlamak ve değişmenin gerçekleşeceği örgütü tanımlamaktır. Süreç içinde değişmenin başarılı olup olmadığının cevabını verebilmek için

öncelikle “Kim için?” ve “Neye göre?” başarılı sorularının cevabının verilmesi gerekmektedir. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi her örgüt veya kurumun iç dinamikleri aynı değildir ve onlar da sürekli değişmektedir (Stickland, 1998).

2.6. Değişmeye Karşı Direnmeler

Değişme sürecinden bahsederken değişmeye karşı direnmelerden bahsetmemek mümkün değildir. Değişme karşısındaki tepkiler; birey veya örgütlerin kendi gelecekleri, değişmenin örgüt statukosu veya istikrarını bozma ihtimaline göre olarak değişiklik gösterebilir. Bireyler ve örgütlerin amaçları, değerleri, ilkeleri, inançları, gelenekleri ve korkuları da değişme karşısında tepkilerini etkilemektedir. En katı tepki ve dolayısıyla direnme de genellikle örgütün içinden ortaya çıkmaktadır (Everard & Morris, akt. Gökçe, 2009).

Bursalıoğlu'nun (1987) değindiği üzere değişme girişimi zor, tehlikeli ve başarısı kuşkulu bir eylemdir. Dolayısıyla her birey veya örgüt değişmeye karşı aynı tepkileri aynı düzeyde göstermez. Örneğin, değişmeye yönelik olumlu tutumlar sergileyen ve eğitim örgütlerinin iç etkenlerinden olan öğretmenler ve okul yöneticileri, değişme sürecinin başarılı olması yönünde çalışırken, olumsuz tutum sahibi olan öğretmen, yönetici ve denetmenler ise değişmeye yönelik dirençli bir tutum ortaya koyabilmektedirler.

K. Lewin (1948) tarafından geliştirilen Güç Alanı Analizi, değişme sürecinde çatışan güçleri açıklayan bir modelidir. Lewin'e göre, sosyal sistemler daima bir denge arayışı içindedir ve dengeli durumu korumak isterler. Değişme bu denge durumunu bozmaktadır. Değişme bir yandan sistemi değişime zorlayan kuvvetlerin; bir yandan da değişime direnen kuvvetlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkar (Koçel, 2011: 518).

Değişmeye karşı direnci minimuma indirmek için gösterilebilecek davranışlar arasında; karara katmak, değişmeyi tanıtmak, yararı göstermek, gönüllü aramak, bilgili kılmak, ilişkileri düzeltmek, özendirici koymak, denemek, birlik, liderlik, sorun çözmek sayılmaktadır (Başaran, 1998). Örgüt ve değişme yöneticileri ve bu sürecin bir ajanı olarak okul

yöneticilerinin de burada sahip olması gereken en önemli yönetsel davranışlardan bir tanesi de aslında dayanıklılık yani değişme ile başa çıkmadır.

2.7. Örgütsel Değişme

Örgütsel değişme; örgütün üyelerinde ve sistemlerinde, bunların aralarındaki ilişkilerde; çevre ile etkileşimi sonucunda gerçekleşebilecek her türlü bilinçli değişme olarak tanımlanabilir. Bu değişme dinamik ve sürekli, planlanmış ise bilinçli bir yapıda yol alır. Örgütsel değişme kendiliğinden ortaya çıkmaz. Değişmenin sonucu olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Değişmenin etkili ve verimli olması olumlu, verimliliği ve etkililiği azaltması ise olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz,1998).

Gibson'a ve diğ. (1988) göre örgütsel değişme; örgüt yönetimi tarafından planlanan ve bireyler ile örgütün toplam performansını geliştirmeye yönelik bir girişimdir. Örgütler hem iç hem de dış çevre ile sürekli etkileşim halindedirler. Dolayısıyla içte ve dışta meydana gelen değişmelerden etkilenmeleri kaçınılmazdır. Sonuç olarak, örgütler değişmek ve yeni durumlara uyum sağlayarak hayatta kalmak ve entropiye karşı koymak zorundadırlar.

Bir örgütün değişme sürecindeki başarısı, etkililiğine; örgütün etkililiği ise örgütteki çalışanların etkililiğine sıkı sıkıya bağlıdır. Örgüt çalışanlarının; teknik, insancıl ve karar yeterlilikleri olarak üç adet yeterlik türüne sahip olmaları, o örgütün etkililiğini, diğer bir deyişle istenen amaçları ve arzulanan değişmeleri gerçekleştirmesini kolaylaştıracaktır (Akan, 2007).

Örgütsel değişme, planlanmış bir değişmeyi temel alır ve sistemli bir yeniden eğitim stratejisini içermektedir. Dolayısıyla örgütsel değişmede amaçların belirlenmesi ve etkinliklerin planlanması önemlidir. Örgütsel değişme süreci uygulama ve deneyim esasına dayanmaktadır. Bu süreçte ekip kavramı ve işbirliği önemlidir (French & Bell, 1990). Önemli olan diğer bir kavram ise örgüt yöneticilerinin değişme sürecinin uygulayıcıları olarak göstermeleri gereken yönetsel davranışlardır.

2.8. Değişme Yönetimi

Planlanmış bir değişmeyi gerçekleştirmek için en temel gereklilik örgütsel değişme kültürünün oluşturulmasıdır. Bunu yapmak için ilk olarak bir uygulama planı hazırlanmalıdır. Değişmeyi kolaylaştırıcı eğitim verme ya da olanakları işlevsel hale getirme, değişmeyi etkileyecek faktörleri belirleme, sorunların ana kaynaklarını ortaya koyma ve hiyerarşik yapıyı düzenleme, geçişi sağlayacak yönetim grupları oluşturma, değişmeyi gerçekleştirecek ön grupları hazırlama, direnme, hazır bulunuşluk ve yeterlik düzeylerini analiz etme, değişmeyi gerçekleştirmenin diğer basamakları olarak sıralanabilir (Everard & Morris, 1996).

Değişmenin yönetimi, değişme sürecinin en kritik basamağıdır. Planlama ise bu sürecin ilk basamağıdır. Değişmenin gerçekleştirilmesi, ancak sürekli izleme ve değerlendirme ile mümkündür. Ayrıca görev gruplarının oluşturularak, sorumluluk yapısının belirlenmesi, grup isteklerinin yerine getirilmesi, değişmenin yaratabileceği çatışmayla başa çıkma yollarını bulma ve uygulama, adanmışlık ve kazanım duygusunun yönetilmesi değişme yönetimindeki önemli basamaklardır (Everard & Morris, akt. Gökçe, 2009). Bunlara dayanıklılık yani değişme ile başa çıkabilmeye yönelik yönetsel davranışlar gösterilmesi de eklenebilir.

Değişme yönetiminde değişmeyi gerçekleştirmek ve olumlu sonuçlar elde etmek özel stratejiler gerektirmektedir. Planlanmış bir değişmenin gerçekleşmesi için sürece etki eden bütün boyutlar hesaba katılarak zaman ve kaynak kaybı minimuma indirilip değişme gerçekleştirilebilmektedir. Bunun için gerekli stratejiler; kolaylaştırıcı stratejiler, ikna edici stratejiler, normatif-yeniden eğitim süreci stratejileri, dengesiz-rasyonel stratejiler, güç ve baskı stratejileri olarak beş kategoriye ayrılabilir.

Değişme süreci ve eğitim etkinlikleri zorlayıcı ve uzun bir süreç halini alabilmektedir. Bu zorlayıcı süreç ilişkisi nedeniyle değişme yönetiminde dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Bu noktalardan bahsederken Gökçe (2009), özellikle esnek planlar yapıp rasyonel kararlar alınması, çevrenin dikkate alınması, değişmenin sorumluluğundan

kaçılmaması, değişmeye karşı direnmeler ve çeşitli zorluklar karşısında cesaretin yitirilmemesi konularına vurgu yapmaktadır. Burada yine okul yöneticilerinin değişme sürecinde dayanıklı olmaları ve bunu sağlayabilmek adına değişme ile başa çıkmaya yönelik yönetsel davranışlar göstermesi gerekliliğine değinmek gerekmektedir. Ancak böylelikle değişme süreci başarı ile gerçekleştirilebilir.

2.9. Değişme ve Eğitim

Karmaşık bir süreç olan eğitimde değişme sürecinin etkililiği, değişme plan ve politikalarının uygulanmasını etkileyen etkenlerin ortaya çıkarılması ve kontrol edilmesine bağlıdır. Gelişmiş ülkelerde bu konuyla ilgili belirli bir bilgi birikimi vardır ancak gelişmekte olan ülkelerdeki tecrübeler ve araştırmalar son derece sınırlıdır (Karip, 1997).

Değişme ve eğitimden bahsederken “etkili okul” kavramından da bahsetmek gerekmektedir. Eğitim sistemlerinin hayatta kalabilmesi ve başarıyı sağlayabilmesi için etkili okullar yaratması zorunludur. Değişme süreci ve yenileşme de aslında etkili okulların üzerinde en çok durulan özellikleri arasında sayılmaktadır. Okul yöneticilerinin yönetsel özellikleri ve yeterlikleri ile okul kültürü de bu konudaki diğer başlıklar olarak sıralanmaktadır (Ada & Akan, 2007).

Hızla değişen dünyanın ve toplumların gerektirdiği sorunlar ve gelişmeler eğitim dâhil tüm toplumsal kurumları etkilemekte ve onları değişmeye mecbur bırakmaktadır. Eğitim sistemleri ve eğitim amaçlarının değişmesini ve gelişmesini zorunlu hale getiren en büyük sebep, toplumun siyasi kontrolündeki değişmedir. Bunun yanısıra eğitimdeki değişme; ekonomik krizlerden, göçlerden, yeni bir eğitim felsefesinin sunulmasından, teknolojik gelişmelerden veya sosyal isteklerden kaynaklanabilmektedir. Bütün bu değişmeler de eğitim sisteminin ve alt kurumlarının yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir (Gökçe, 2009).

Değişmenin kaçınılmazlığıyla açık sistemler entropiye karşı koymak ve hayatta kalmak için amaçlarını baştan düzenlemelidirler. Gelişmelere ve değişmeye ayak uydurmak zorlayıcı

olabilmektedir ancak süreci başarı ile atlatabilmek için hem birey hem de örgüt olarak esnek ve dayanıklı bir yapıya sahip olmak gerekmektedir. Ancak eğitim örgütleri, sistemsiz olarak merkeziyetçi bir yapıya sahip olduklarından esnek ve değişmeye çok açık olamamaktadırlar. Eğitim yöneticileri de bu dar alanda isteseler de yeterince verimli çalışmamaktadırlar.

Değişmeyi gerçekleştirmek eğitim kurumlarında diğer örgütlere nazaran daha zordur. Değişmeye direnenler genellikle öğretmenlerin kendisidir. Okul yöneticileri de bu öğretmenlerden seçildiği için onları da değişmeye direnen güçlerin başında saymak yanlış olmayacaktır. Okul yöneticileri en başta değişmeye direnmeseler bile yönetsel davranış yetersizliklerinden ötürü süreç içerisinde dayanıklılıklarını yitirerek değişme ile başa çıkma konusunda başarısız olmaktadır.

Sosyal örgütler olarak okullar, kendi kendini besleyen ve üretimde bulunabilen açık sistemlerdir. Bu çerçeveden bakıldığında örgüte yani okula giriş ve çıkış süreçleri örgüt ve çevre etkileşimini meydana getirmektedir (Yalçınkaya, 2002). Bu sebeple eğitim sistemleri yenilik yapmayı ve yaymayı sağlayacak dinamik dengeler kurmalıdır. Eğitimde başarıyı yakalamak için sistemin öğeleri arasındaki ilişkiler sürekli gözden geçirilmelidir. Etkili ve verimli bir öğrenme için de yöntemlerin, araç ve gereçlerin, planlamaların ve değerlendirmelerin bir sistem içerisine yerleştirilmesi gereklidir. Çünkü sistem içerisinde ilişkide olmayan tek bir öğe bile yoktur. Öğretim sürecinin öğretmen, öğrenci, ortam ve yöntem gibi bütün boyutları bir bütünlük içinde olmalıdır. Dolayısı ile eğitimde belirlenen hedeflere ulaştıracak uygun tasarım, düzenleme ile uygulamaları ve değişmeyi gerçekleştirecek bir yaklaşım izlenmelidir. Bu da sistem yaklaşımını gerektirir (Odabaşı, 1997).

Çevresine kapalılaşmaya başlayan açık bir sistem beslenemeyeceği için yaşamını yitirir (Koçel, 2011). Aynı durum okullar içinde geçerlidir. Açık sistemler olarak okullar durağan

değil; değişme, gelişme ve büyümeye açık olarak devamlı bir biçimde hayatta kalmak üzere düzenlenmelidirler. Ancak sistemleri kapalı görme, kurma ve işletme, genellikle eğitim yöneticilerinin kurtulamadıkları bir eğilimdir. Oysa bir toplumun eğitim sisteminin çevresi, güçlü sosyal, politik ve ekonomik sistemlerden meydana gelmektedir. Eğitimin en önemli üç görevi, sosyal, politik ve ekonomiktir. Bu sebeple eğitim kurumları, bu üç açıdan da değişmeye açık ve hazırlıklı olmalıdırlar.

2.10. Değişme ve Okul Kültürü

Okullar, toplumdaki diğer tüm örgütlerin insan gücünü yetiştirdiğinden planlı değişmeye en çok gereksinim duyan örgütlerdir (Alıç, 1989). Okullarımızda yalnızca birinci düzey yapısal değişiklikler üzerinde durulursa ve ikinci tür değişiklikler önemsenmezse, değişimin ömrü kısa olur ve istenilen başarı elde edilemez (Griffith,1999). Okun'a (1996) göre değişimin başarılı olması için bazı araç ve yöntemler kullanılır. Okullarda kültürel değişme ve dönüşüm kaçınılmaz bir olgudur. Okul kültürü üzerine birçok araştırma yapan Çelik'e (1996) göre okul, kendi örgütsel kültürünü korumak ve geliştirmek mecburiyetindedir. Bununla birlikte, okul kendi örgütsel kültürünü korurken, kendi iç ve dış çevresinde ortaya çıkan değişmelere de açık olmalıdır.

Değişme konusunda örgütsel kültürün kazanılmasının oldukça önemli bir rolü vardır ve örgütün kişiliği örgütsel kültür olarak açıklanabilir (Balcı, 2000). Okulda kültürel değişme, öğretmenlerin ve süreçteki diğer tüm paydaşların olaylara bakış açısını, inançlarını, isteklerini, mevcut bilgilerini ve alışkanlıklarını kapsamaktadır. Kültürel değişme, okulda gerçekleşen değişme sürecinin sonucunu etkiler ve hatta belirler (Sergivanni & Starratt, 1993).

Okulda kültürel değişme meydana geldiğinde okul müdürünün söz konusu değişme konusunda takındığı tavır önemlidir. Okul müdürü öncelikle okulda çift yönlü bir iletişim ağı oluşturmalı, problemleri açıkça tartışmalı, çözümler üretmeli ve öğretmenlerden gelen çözüm

önerilerini onlarla birlikte değerlendirmeli, sonuç olarak da kültürel değişmeyi kolaylaştırıcı bir okul iklimi yaratmalıdır.

Okulun kültürü, yapı ve yönetiminde oluşan değişimler okulu yöneten yöneticilerin rollerini de büyük ölçüde değiştirmektedir. Günümüz yöneticileri sanayi çağından bilgi çağına geçişin zorunlu kıldığı büyük dönüşümü yönetmek zorundadır (Çelik,1996). Okullar için bu yönetici elbetteki öncelikle okul müdürüdür. Okul yöneticisi olarak müdür, değişimin tanıtılması ve başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasından da sorumludur. Bundan dolayıdır ki, okul müdürünün değişimle başarılı bir şekilde nasıl başa çıkacağını bilmesi hayati öneme sahiptir.

Okullarda gerçekleştirilmeye çalışılan değişimlerin başarısızlıkla sonuçlanmasının nedenleri; yasa ve yönetmelik yapan organların yanlış tahminleri, planlama aşamasındaki veri eksikliği, değişimi uygulama güçlükleri, okul kültürünün değişime karşı olması veya destekleyici yönde olmaması, politik görüş ayrılıkları, çeşitli sosyal ve ekonomik engeller ve okul yöneticilerinin yeterli dayanıklılık gösterememesiyle değişimle başa çıkamaması olarak özetlenebilir (Gold, 1999).

Okulun başarısı veya başarısızlığı eğer tek bir kişiye bağlansaydı o kişi kuşkusuz okul müdürü olurdu (Hoy & Miskel, 1991). Okul müdürünün birçok görevi bulunmaktadır ancak bu görevlerin en önemlisi değişimi yönetmektir (Deal & Peterson, 1991). Eğitim alanında meydana gelmesi beklenen değişimler için okullar en merkezi örgütlerdir. Ancak okullarda değişimin olabilmesi ve başarıyla sonuçlanabilmesi okul müdürünün değişime gösterdiği desteğe ve değişimle başa çıkabilmesine bağlıdır. Bunun sebepleridir ki, okul müdürü değişim konusunda bilgili olmalı, bazı önemli beceri ve davranışlara sahip olmalıdır (Lipham, Rankin & Hoeh, 1985).

Değişim, okul müdürünün görevlerini çok büyük ölçüde etkiler. Bazı değişimler aşama aşama gerçekleşirken bazıları ise aniden ortaya çıkar. Her iki durumda da okul müdürü çok

dikkatli olmalıdır, değişmenin getireceği olumsuzluklara hazır olmalıdır ve değişme sürecinde dayanıklı olması gerektiğini bilerek değişme ile başa çıkmaya yönelik davranışlar göstermelidir (McNergneym & Herbert, 1995).

Okulda çalışanlar, özellikle öğretmenler, değişme sürecine doğrudan dahil olmazlar ve sürece destek vermezlerse, müdürün okuldaki değişmeye dair ciddi fikir ve davranışları ile bunları destekleyecek adımları olmazsa, değişmeyi bir bütün olarak göremez ve sonuçlarını tahmin edemezse ve değişme sürecinde örgütsel destek alamazlarsa değişmeyi kolayca kabullenmeyeceklerdir.

Değişme bir süreçtir ve hayatımızın en değişmez gerçeğidir. Bu yargı, okullar için de geçerlidir. Bu sebeple okul müdürü değişme sürecini tesadüflere bırakmadan planlamalı ve süreci sağlıklı bir şekilde yönetmelidir. Bu süreçte öğretmenlere ve diğer tüm paydaşlara sabır ve anlayışla rehberlik etmelidir. Okul müdürü, kesinlikle dayanıklı olmalı ve değişme ile nasıl başa çıkacağını bilmelidir.

2.11. Yönetmel Davranışlar

Kişilik ve yaklaşımlardaki farklılıklar elbette davranışları da etkilemektedir. Bir örgütün ve dolayısıyla değişme sürecinin başarısındaki en büyük rolü ise yöneticilerin sergiledikleri yönetmel davranışlar oynamaktadır (Daft, 2010).

Eğitim yönetimini diğer örgütlerin yönetiminden farklı kılan eğitimin kendine özgünlüğüdür. Eğitim yönetimini özgün kılan ise açık ve sosyal bir sistem olan eğitimin özgünlüğüdür (Drucker, 1998). Eğitimde değişme sürecinin yönetilmesi de eğitimin bu özgün yapısından etkilenmektedir.

Ada ve Küçükali'ye (2009) göre okul yöneticisi; okulunu çevresine yararlı hale getirmeye çalışmak, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açık olmak, örgütsel amaçları gerçekleştirmek, tüm çalışanların kararlara katılmasını sağlamak ile görevlidir. Günümüzde okul

yöneticilerinin görevleri, yetkileri ve sorumlulukları eskiye nazaran çok daha karmaşık ve zorlu hale gelmiştir.

Alanyazında okul yöneticilerinin yerine getirmeleri gereken görevler ve ilgili davranışlar farklı şekillerde sınıflandırılmıştır (Kurun, 2019). Bu sınıflandırma Tablo 1’de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

Tablo 1

Okul yöneticilerinin görevlerinin sınıflandırılması

Araştırmacılar	Sınıflandırma
Lunenburg (2010)	Planlama, örgütlenme, liderlik ve izleme
Stronge, Richard & Catano (2008)	Okulun bakış açısının geliştirilmesi, okul içi iyi ilişkilerin ve öğrenci başarısı için gerekli şartların sağlanması
Özgan & Baş (2011)	Astlarına önderlik etmek, ileri seviye eğitim hedeflerini yakalamak, mesleki gelişime ön ayak olarak eğitim dünyasına katkıda bulunmak
Şişman (2002)	Okul eğitim programını oluşturma, programı oluştururken beklentileri dikkate alma, okuldaki programlar arasında koordinasyon sağlama, program için gerekli olan materyalleri temin etme, öğrencilerin gelişimi için öğretmenlerle toplantı yapma, öğretim zamanını planlama, öğrenci gelişimini izleme
Başaran (1994)	Eğitim programının yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, personel hizmetlerinin yönetimi, genel hizmetlerin yönetimi ve eğitim bütçesinin yönetimi
Özdemir (2016)	Personel ve öğrenci hizmetleri, eğitim-öğretim ile ilgili hizmetler ve okulda kaynak yönetimi
Taymaz (2011)	Personel hizmetlerinin yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, öğretim hizmetleri yönetimi, eğitim hizmetlerinin yönetimi, okul işletmesi yönetimi

Okul yöneticisi, Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenen mevzuat hükümlerine göre elindeki kaynakları en etkili şekilde kullanarak okulu amaçlarına ulaştırır. Okul yönetiminden birinci derecede sorumludur (MEB, 2017). Okul yöneticilerinin görevleri arasında eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi, öğretim liderliği, yöneticilik, eğiticilik, bilimsel araştırma, güdüleme, faaliyetleri izleme ve değerlendirme sayılmaktadır (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013; Özdemir, 2016, s.195-206). Okul yöneticisinin günümüzdeki en önemli amacı ise Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği

amaç ve politikalar ışığında okulları işler bir hale getirmektir (Okutan, 2003). Okullara bu işlerliği kazandırmak için değişme sürecini yönetmek de bu görevlerden biridir.

Görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin görevleri çeşitli araştırma ve çalışmalarda farklı şekillerde ele alınmıştır. Okul yöneticilerinin, günlük olarak uğraşmaları gereken sorunların yanında yerine getirmeleri gereken başka önemli görevleri de vardır. Bu görev tanımlarını, okul yöneticileri için hazırlanmış kanun, yönetmelik gibi resmi evraklarda bire bir tanımlanmış olarak bulmak zordur. Okulların mevcut durumlarıyla birlikte değişen şartlar, okul yöneticilerine yeni görevler yükler. Okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen görevleri ile ilgili davranışları, okul yöneticilerinin rollerini belirler (Taymaz, 2011). Bunun için yapması gerekende bu değişme sürecinde uygun yönetsel davranışları sergileyerek değişme ile başa çıkabilmektedir.

Bilgi toplumunda okul yöneticilerinin vizyon yaratma, planlama, karar verme, etkili iletişim kurma, ekip ruhu oluşturma ve değişmeyi yönetme gibi rollerinin olması beklenmektedir (Cerit, 2001).

Değişme sürecinde, okul yöneticisinin performansı önemlidir. Çünkü değişme sürecinde, yöneticinin liderliğine gereksinim vardır. Okul yöneticileri, değişme sürecinde değişme ile başa çıkabilmeye yönelik yönetsel davranışlar sergilemek durumundadırlar. Okul yöneticileri öncelikle, değişimi destekleme konusunda istekli olmalıdırlar. Öğretmenler başta olmak üzere süreçten etkilenen tüm paydaşları değişime ikna ve etkilemeye yönelik davranışlar sergilemelidirler. Okul yöneticilerinin, değişme sürecinde etkili kararlar alma ve esnek planlar yapabilmeleri de gerekmektedir. Everard ve Morris (1996)'ten aktaran Gökçe (2009), değişimin yönetiminde gerekli olan eğitimi; bilgilerin eğitimi, becerilerin eğitimi ve kişilik eğitimi şeklinde üçe ayırmış; değişme yönetimi için gerekli becerileri de şu şekilde sıralamıştır:

- Büyük karmaşık sistemleri analiz etme,

- Büyük miktarda bilgiyi toplama, işleme ve ondan anlaşılır biçimde yararlanma,
- Amaç oluşturma ve planlama,
- Ortak karar verme,
- Çatışmayı yönetme,
- Kendini başkasının yerine koyabilme,
- Politik davranış gösterme,
- Halkla ilişkiler,
- Danışmanlık ve yardım yapma,
- Yetiştirme ve öğretme.

Gökçe (2009), değişme yönetimi için gerekli özellikleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Uygun davranışı geliştirmeye katkıda bulunan güçlü bir kişisel ahlak anlayışı,
- Kişilik ve eğitimle oluşturulmuş entelektüel bakış açısı,
- Güçlü bir iyimserlik duygusu ve eğilimi,
- Başkalarının onayına gerek duymadan etkili olmaktan zevk alma,
- Olumsuz yaşantılardan soyutlanmış sonuçlarla yaşamaya ve hesaplanmış riskleri almaya yüksek isteklilik,
- Çatışmayı kabul etme ve onu yönetmekten zevk alma kapasitesi,
- Yumuşak bir ses tonu ve düşük düzeyde heyecana sahip olma,
- Üst düzeyde kendini tanıma ve farkındalığa sahip olma,
- Karmaşa ve belirsizliğe karşı yüksek toleransa sahip olma,
- Kesinlik belirten ifadelerden ve kutuplaşmalardan kaçınma eğilimine sahip olma,
- Yüksek düzeyde dinleme yeteneğine sahip olma.

Yöneticilerin ve bir değişme ajanı olarak eğitim yöneticilerinin, görevleri gereği çalıştıkları örgütlerde birtakım rolleri yerine getirmektedirler. Bu roller üç ana ve on alt grupta kategorize edilmektedir. Ana grupta yer alan roller kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve

karar temelli roller olarak sıralanmaktadır. Kişilerarası roller; temsilcilik, liderlik, birleştirici alt rollerinden meydana gelmektedir. Bilgiye dayalı roller; gözetleme, yayıcılık ve sözcülük alt rollerinden oluşmaktadır. Son olarak karar temelli roller; girişimcilik, problem çözücü, kaynak ayırımı ve müzakereci alt rollerinden oluşmaktadır (Mintzberg, 1980).

Taymaz (1995a, s.142; 1995b) ve Balcı (2010, s.158) okul yöneticilerinin görevlerini okul işletmesi, personel işleri, eğitim-öğretim işleri, öğrenci işleri, okul-halk işleri olarak beş kategoriye ayırmışlardır. Bu görevlerin yerine getirilmesi için okul yöneticilerinin sahip olması gereken bazı özellikler, nitelikler, yeterlikler, beceriler, roller ve davranışlar gereklidir.

Baransel' in (1993) Fayol' dan (1916) aktardığına göre yöneticilerin sahip olması gereken nitelik ve yetenekler aşağıda belirtilmiştir:

- Bilgisel nitelikler (Düşünme ve kavrama yeteneği, öğrenme isteği, hafıza ve zekâ),
- Bedensel nitelikler (Sağlık),
- Manevi nitelikler (Sabır, dayanma, irade),
- Genel Kültür (Okul yönetimi dışındaki genel kültür bilgisi),
- Yönetimsel Kapasite (Vizyonerlik, planlı ve programlı ilerleme, insanları yönetebilme),
- İşletme ile ilgili bilgiler (Ticari, ekonomik, teknik, muhasebe).

Özdemir'in (2016, s.10-12), McGhee (2001)' den aktardığına göre okul yöneticilerinin temel rol alanları şu şekildedir:

- Okuldaki tüm çalışanların güven duyduğu bir okul ortamı ve çevresi oluşturulması,
- Okulda bulunan tüm öğrencilere kaliteli eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sunulması,
- Öğrenci velileri ile etkili iletişim kurarak okul ve çevre ilişkilerini geliştirme,
- Okul çalışanlarını özellikle hizmet içi eğitimlerle geliştirme,
- Her öğrencinin başarılı olduğu alanları ve konuları tespit etme ve bu alanlarda ilerlemelerini sağlama,

- Okuldaki kıt kaynakları etkili bir şekilde yönetme,
- Okul için ulaşılabilir amaçları belirleme,
- Okul çalışanlarını güdüleyerek onları cesaretlendirme ve personel arasında iyi ilişkilerin oluşması için zemin hazırlama.

Balcı (2013) okul yöneticilerinden beklenen rolleri aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

- Okul yöneticisi üst seviyede stratejik planlama becerilerine sahip olmalı,
- Pazarlama becerisi üst seviyede olmalı. Okula yeni maddi kaynaklar sağlamalı,
- Okulların, iç ve dış çevresinin isteklerine cevap veren programlar hazırlamalı,
- Okulların hayat boyunca eğitim içerisinde yer almasını sağlamalı,
- Okulun bağımsız yapısını korumalı,
- Okulun karar verme sürecine tüm paydaşların katılımını sağlamalı,
- Toplumun ilgisini çekmek ve temel söylemi haline gelmesi için okulların hedeflerine daha çok odaklanmalı ve öğrencilere en iyi olanı sunmalıdır.

Balyer (2012) ise okul yöneticilerinden günümüzde beklenen rolleri; öğretim lideri rolü, toplum lideri rolü, vizyon sahibi liderlik rolü, örgütsel mimarlık rolü, rehber olarak yönetici rolü, kültürel lider rolü, güvenlik uzmanı rolü, sosyal hizmet uzmanı rolü, denetmen rolü, hukuk uzmanı rolü, zaman yöneticisi rolü, program geliştirme uzmanı rolü, disiplin sağlama rolü, ekonomist rolü şeklinde ifade etmiştir.

Erdoğan (2000), okul yöneticilerinin genelde yapması gerekenlere dair şunları belirtmiştir:

- Okulda çalışan tüm personel için ortak bir güç oluşturmalıdır,
- Etkileme özelliğini kullanarak etrafındaki kişileri harekete geçirmelidir,
- Rutin işlerin haricinde yeni planlar ortaya koymalıdır,
- Okulun amaçlarını saptayarak okulda bu amaçlara ulaşacak bütünlüğü sağlamalıdır,
- Çalışanlarına yol göstermeli, kendisine destek olmalarını sağlamalı ve onlar için ekstra çaba sarf etmelidir,

- Okul çalışanlarının amaçları ile gereksinimleri arasında bir denge oluşturmalıdır,
- Okul çevresinde bulunanlara liderlik etmelidir.

Yöneticilerin sahip olmaları gereken becerileri; teknik beceriler, insansal beceriler, kavramsal beceriler olarak sınıflandıran bazı çalışmalar da mevcuttur. Bunların yanı sıra, yönetsel davranış kuramları; yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi olmak üzere dört çeşittir. Bu yönetsel davranış kuramları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Keith, 1989).

Tablo 2

Yönetsel davranış kuramları

	Yetkeci	Koruyucu	Destekçi	Birlikçi
Dayanağı	Erk	Ekonomik kaynaklar	Önderlik	Karşılıklı katkı
Amaca Yönelimi	Yetke	Parasal ödüller	Destek	Takım çalışması
İşgörene Yönelimi	İtaat	Güvence	Edim	Sorumluluk
Ruhsal Sonuç	Kişisel bağımlılık	Örgütsel bağımlılık	Katılma	Özdenetim özyönetim
Gereksinme Karşılama	Düşük düzey gereksinimler	Orta düzey gereksinimler	Yüksek düzey gereksinimler	Özgerçekleştirme
Gönülgücü Ölçütü	Uysallık	Doyum	Güdülenme	Görüş benimsetme
Edimsel Sonuç	En az düzeyde	Edilgen işbirliği	Uyandırılış güdüler	Bazı meslek coşkuları

Okul yöneticisi, okuldaki gelişme ve değişme süreçlerinin başarıya ulaşmasında anahtar kişidir. Değişme sürecinin başarı ile tamamlanmasını sağlamak için insan ve diğer kaynakları değişmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlemek okul yöneticisinin görevidir. Bunun için de okul yöneticisi, belirli davranışlar göstermek zorundadır (Batur, 2004).

Turku Uygulamalı Bilimler Üniversitesi tarafından hazırlanan The INCODE Barometer Test - Değişme Yeterlikleri Göstergesi'ne göre değişmeye yönelik yönetsel davranışlar; bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve örgülenim / ağ kurma davranışları olarak üç kategoride incelenebilir (Watts ve diğerleri, 2013a, 2013b). The INCODE Barometer Test - Değişme Yeterlikleri Göstergesi, Bandura (1999) tarafından hazırlanan özyeterlik ölçeği ile

benzer şekilde çalışmaktadır. Bireysel davranışlar, bir kişinin bir görevi yerine getirirken değişmeye açık olmasını ifade eden ve yenilikler yapmasına izin veren davranışlardır. Kişilerarası davranışlar, bir grupla etkileşim yoluyla değişmeyi gerçekleştirmeye ve diğerlerini hedefe doğru hareket ettirmeye yönelik davranışları temsil eder. Örgülenim / Ağ kurma davranışları ise, bir grubun değişmeyi tamamlama sürecinde uygun çözümler bulma, normalden daha geniş bir çevreye ulaşma ve etkileşim kurma davranışlarını ifade eder.

Mintzberg (1980), yönetici pozisyonunun kuruluşlarda her zaman başlangıç noktası olduğunu savunmuştur. Yöneticiler, belirli bir organizasyonel birimin lideri olduğundan; resmi yetki, statü, kişisel özellikler gibi birçok etkeni kullanarak değişme sürecini yönetmek ve değişimin gerçekleşmesini sağlamak adına gerekli kararlılık ve direnci göstermekle yükümlüdürler.

Okul yöneticileri görevlerini icra ederken çeşitli yönetsel davranışlarda bulunurlar. Diğer bir deyişle, okul yöneticilerinin göstermesi gereken yönetsel davranışlar, okulda yerine getirmesi gereken görevlerin temelini oluşturur. Okul yöneticilerinin davranışları, okulun iç ve dış çevresini iyi ya da kötü olarak etkiler (Balcı ve Aydın, 2001). Bütün bunlara ek olarak okul yöneticilerinin bu yönetsel davranışları değişme sürecinin başarıyla gerçekleşmesini de etkiler. Bu nedenle okul yöneticileri, değişme sürecini başarıyla yönetebilmek için değişme ile başa çıkmaya yönelik davranışlar sergilemeli ve en önemlisi dayanıklı olmalıdır. Başka bir deyişle okul yöneticileri değişmeyi okulun amacına uygun ve başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için etkili yönetsel davranışlar göstermelidir. Bu etkili yönetsel davranışların başında da dayanıklılık yani değişme sürecinde değişme ile başa çıkabilme gelmektedir.

Okul yöneticisinin gösterdiği yönetsel davranışlar, öncelikle öğretmen ve öğrencileri etkileyerek okulun amaçlarına ulaşma derecelerini belirler (Yalçın, 2017). Dolayısıyla, okulların amaçlarına ulaşması ve başarısı, okulların nasıl yönetildiği ile doğrudan

bağlantılıdır. Bu nedenle okul yöneticilerinin yönetimde gösterdiği davranışlar eğitimin kalitesini de doğrudan etkilemektedir. Bu kaliteyi sağlamak isteyen okul yöneticilerinin değişmeye açık olmaları, değişmeyi başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için çaba sarfetmeleri ve en önemlisi değişme sürecinde dayanıklı olmaları ve değişme ile başa çıkabilmeleri gerekmektedir.

Bütün bunların anlamı, çağımızın eğitim yöneticisi, mevcut durumu sürekli geliştirmek için okulunu "öğrenen açık sistemler" olarak düzenleyip yaşatmakla ve değişme sürecini yönetmekle sorumludur. Bütün bu yönetsel özelliklerin, becerilerin, rollerin, davranışların hepsine bakıldığında aslında kazanılması ve sergilenmesi beklenen ve gereken en önemli yönetsel davranışlardan biri ise dayanıklılık yani değişme sürecinde değişme ile başa çıkabilme davranışıdır.

2.12. Değişme Yöneticisi Olarak Okul Yöneticileri

Açık bir sistem olan eğitim sistemi içinde bir değişme yöneticisi olarak okul yöneticileri, her gün birçok farklı davranış sergileyerek birçok rolü yerine getirmektedirler. Örneğin, kurumdaki öğretmenler ve diğer çalışanlara liderlik etmenin yanı sıra kendilerini bir çatışmayı çözerken, yeni protokoller müzakere ederken, bir üst yönetim toplantısında okulu temsil ederken veya yeni bir bilgisayar sistemi talebini onaylarken bulabilmektedirler. Basitçe söylemek gerekirse, görevler, durumlar ve beklentiler değiştikçe sürekli rol değiştirmektedirler. Roller değiştikçe sergilenen davranışlar da değişmektedir. Yönetim uzmanı ve Profesör Henry Mintzberg bunu fark etmiş ve bir yöneticinin farklı işlevlerini kategorize etmek için kullanılabilir on birincil rol veya davranış olduğunu savunmuştur. Bu rolleri incelemek ve bunları anlamak, okul yöneticisi olmak yanında başarılı bir değişme yöneticisi de olabilmek ve değişme sürecinde değişme ile başa çıkabilme adına değişme yönetimi becerilerini de geliştirmektedir (Vaughan, 1990; Erwin, 2000; Robillard, 2000).

Okul müdürleri, okullardaki yönetim süreci dhilinde değişme sürecinin de birincil yneticisidirler. Kaynakları yönetmek, personelini değerlendirmek ve geliştirmek, müfredat programlarını koordine etmek, değişme ve gelişmeyi yönetmek, evre ile etkileşimde bulunmak ve okul kültürünü şekillendirmek için anahtar konumdadırlar (Deal & Peterson, 1994). Okul müdürleri, etkili ve verimli bir okul eğitiminin düzenlenmesi ve sürdürülmesinde her daim hayati bir rol oynamıştır (Manasse, 1985).

Eğitim sistemi içinde okul yöneticileri bir değişme ajanı olarak görülmektedirler. Buna bağlı olarak okul yöneticileri okulun işleyişinden olduğu kadar yenileştirilmesi yönünde değişmelerin gerçekleştirilmesinden de sorumlu görülmektedirler (Kaya, 1993, s.134). Okul yöneticilerinin bir değişme girişiminde başarılı olabilmesi için ardında gerekli desteğin olması dışında bazı noktaları da hesaba katması gerekmektedir (Glol, 1975, s.50).

Değişme yöneticisi olarak okul yöneticileri değişmeyi onaylamakla kalmamalı, bu konuda gerçekten istekli olmalıdırlar. Değişmenin uygulayıcıları olarak yenilik ve dönüşüm konularına ilgi duymalı ve etkinliklere katılmalıdırlar. Değişme sürecinden etkilenen paydaşların neden ve nasıl sorularının yanıtlarını önceden hazırlamış olmalıdırlar. Değişme süreci uygulamaya konmadan önce karşılaşılabilecek sorunları ve üzüm yollarını belirlemelidirler. Bir sistem analisti olarak eğitim yöneticilerinin aynı zamanda her sistemin farklı alt sistemlerden oluşan bir bütün olduğunu görebilmeleri gerekmektedir.

Yöneticilerin, kendilerinden beklenen değişme ajanı olma veya değişme girişimlerini başlatıp süreci başarı ile tamamlama sorumlulukları onların yalnızca yönetici değil liderlik gibi farklı bazı davranışları göstermesini de gerektirmektedir. Değişme, her örgüt için olduğu gibi okullar için de zor ve sancılı bir süreçtir. Değişme sürecinin başarıyla tamamlanabilmesi için değişme yöneticisinin, okul yöneticilerinin, pek çok liderlik ve davranış türünü bilmeleri ve bunları bir arada uygulayabilmesi gerekmektedir (Elliott, 1992; Erdoğan, 2002, ss. 48-50).

Tomkins'e göre (akt. Özmen & Sönmez, 2007) okullarda başarılı bir değişme sürecinin yaşanması, değişme yöneticisi olarak okul yöneticilerinin, öğretmenleri değişme konusunda bilgilendirmesini; onların korkularını etkili bir iletişimle ortadan kaldırmasını gerektirmektedir. Değişme sürecinde öğretmenler, gelecek için bir belirsizlik yaşarlar ve tedirgin olurlar. Bu belirsizlik içerisinde kendilerine yol gösterecek olan liderlerine güvenmek isterler. Bunlarla birlikte, değişme sürecinin başarıyla tamamlanabilmesi, öğretmenlerin güdülenmesini de gerektirir. Bunun için de okul yöneticilerinin uygun yöntemleri tercih etmeleri zorunludur. Ayrıca değişme yöneticileri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için gerekli imkânları onlara sağlamak mecburiyetindedirler. Okul yöneticilerinin, değişmeyi gerçekleştirmek için işe başladıklarında, öğretmenlerin beklentilerini göz önüne almaları, değişme ve yenileşmenin olumlu yanlarını göstererek iç ve dış çevreyi değişme konusunda ikna etmeleri değişimin başarı ile gerçekleştirilmesinde önemlidir.

Her örgütte olduğu gibi okullarda da etkili gelişme ve değişme, insanların değişme sürecine nasıl hazırlık yaptıklarına, sonuçta değişmeye ne tepki verdiklerine ve en önemlisi dayanıklılık göstererek değişme ile başa çıkabilmelerine bağlıdır. Burada önemli nokta değişme yöneticisinin öğrenmeyi öğrenme, iletişim kurma ve değişme ile başa çıkma davranışlarının artırılmasıdır (West-Burnham, 1991).

Değişme yeteneği olan bir örgüt bireyle başlayan bir süreci ifade etmektedir ancak bu süreçte etkili bir lider ve değişme yöneticisi olmak önkoşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada değişme yöneticisinin iki temel özelliği; değişme ile sürekli olarak başa çıkabilme gücü ve iç güvenlik duygusunun kendisinde var olduğuna inanmasıdır. Değişme yöneticisi olarak okul yöneticileri de, böyle bir durumda ulaşılmak istenen geleceğe ilişkin belirgin ve zorlayıcı bir vizyon belirlemekle yükümlüdürler. Devamlı gelişme ve değişmeye açık olmalı ve öğretmenlerin gelişmesini de desteklemelidirler. Değişme sürecinin birey, takım ve okul

bazında ele alınması, sürekli gelişme ve değişiminin sağlanması açısından kritik öneme sahiptir.

2.13. Yeterlik Kavramı

Alanyazında yeterlik kavramıyla ilgili olarak birçok tanım yapılmakla birlikte Türk Dil Kurumu, yeterlik kavramını; belli bir işi ya da görevi yerine getirmemizi sağlayan bilgi, ehliyet, kifayet, davranış olarak tanımlamıştır (TDK, 2017). Farklı bir ifadeyle, yeterlik, bir rolün üstesinden gelebilmek için ihtiyaç duyulan özel bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlar olarak tanımlanabilir (Balcı, 2005; Hoffmann, 1999).

Çok boyutlu ve dinamik bir yapısı olması nedeniyle yeterlik kavramının tanımında kesin bir birliktelik sağlanamamıştır. Yeterlik, genellikle başarılı yöneticilerin özellikleri olarak görülmüştür. Tanım olarak ise, başarılı bir süreç için gereken davranışlar, eğilimler ve özellikler olarak ifade edilebilir (Gökçe, 2005).

Bursalıoğlu (1995) yeterlik kavramını, örgütteki bireylerin yaptıkları çalışmalarını örgütün amaçları ile paralel şekilde yapabilmeleri ve örgütlerin entropiden uzaklaşarak süreklilik kazanabilmeleri için önemli olarak görmektedir. Örgüt içerisinde farklı alanlarda farklı bilgi, beceri ve davranış birikimi gerektiğinden, bu durum yeterlik ve dolayısıyla davranış alanlarının farklılaşmasını sağlamaktadır.

Agut, Grau ve Peiro (2003), bir örgütü yönetme işinin sosyal, ekonomik ve teknolojik değişmelere uygun yönetsel anlayış ve davranışlardan oluşan yeterliklerle başarılabileceğini vurgulamışlardır. Yeterlikler, değişme yöneticilerinin değişme sürecini yönetmesinde en etkili araçlar olarak düşünülebilirler (Burchell, 1995).

2.13.1 Değişme Yöneticisi Yeterlikleri. Değişme yöneticisi yeterlikleri ile ilgili literatürde birçok farklı çalışma yapılmıştır ancak bu konudaki tartışma ve değerlendirmeler henüz son bulmamıştır.

Etkili bir değişme yöneticisi; değişmeye yönelik hedeflerini iyi bilir ve bu hedefleri diğerleriyle de açıkça paylaşır; Değişmeyi farklı bakış açılarıyla değerlendirebilir, diğerlerinin görüşlerini de hesaba katar; çevresini kolayca etkileyebilir ve onlardan destek alır; Özgün yöntemleri vardır ancak diğerlerinin deneyimlerine de saygılıdır; doğru kararlar alır; esnek planlar yapabilir ve süreci izleyerek değerlendirmeler yapar; dayanıklı davranarak değişme ile başa çıkabilir; değişmenin olumlu ve olumsuz tüm sonuçlarını açıkça ortaya koyar; süreçle ilgili bilgileri tüm paydaşlar ile paylaşır; değişme sürecinin paydaşlarının güvende hissetmesini sağlar ve onları da sürece dâhil eder; değişmeyi kabullenir ve sorumluluğunu üstlenir; Değişme sürecinde ödüllerden faydalanır; değişmenin örgütün dönüşümü için gerekli olduğunu ifade eder ve değişme sürecinin başarı ile sonuçlanması yönünde davranışlar sergiler (Everard & Morris, 1996; akt. Gökçe, 2009). Etkili değişme yöneticileri sahip oldukları yeterlikler ve davranışlar ile etkili okullar yaratabilirler (Thody, 1998, s.232).

Değişme yöneticileri olarak okul yöneticileri tarafından örgütsel güven ortamı yaratmak, okulun bütün birimleri arasında ortak paydaşları destekleyerek değişim yönetimini de hızlandıracaktır. Okul yöneticileri değişme liderleri olarak bu yeterliği sağlamak zorundadırlar. Çünkü eğitim örgütleri, toplumsal değişmeler ile bilim ve teknolojiadaki gelişmelere uygun şekilde sürekli ve düzenli olarak gelişmeli ve kendini yenilemelidirler (Tuti ve Ada, 2019).

2.13.2 Mintzberg'in Yönetici Rollerini. Mintzberg (1980), yönetim işinin ana boyutlarını üç kategoriye ayrılmış on ana rolden oluşan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Kişilerarası roller; temsilcilik, liderlik ve birleştirici rollerini ve bu rollere yönelik yönetsel davranışları kapsamaktadır. Bilgiye dayalı roller; gözetleme, yayıcılık ve sözcülük rolleri ile bu rollere yönelik yönetsel davranışları içermektedir. Son olarak, karar temelli roller ise; girişimcilik, problem çözücü, kaynak ayırımı ve müzakereci rolleri ile bu rollere yönelik yönetsel davranışları ifade etmektedir (Lubatkin ve diğerleri, 1999).

Mintzberg modelinin okullar gibi kamu kurumlarına uygulanması, detaylandığı üç kategoriye “teknik uzman” başlıklı dördüncü bir rol kategorisi eklemiştir. Bir hükümette yürütülen kapsamlı bir ampirik araştırmada Lau ve diğerleri (1980), yoğun olarak yapılan görüşmeler ve anket çalışmaları sonucunda, Mintzberg tarafından daha önce detaylandırılanlara ek olarak yöneticilerin, teknik uzman rolünü de üstlenmekte olduklarını göstermiştir. Bu rolde, yöneticiler, yönettikleri örgütün içindeki ve dışındaki faaliyetlere teknik uzmanlık ve rehberlik sağlamaktadırlar (Brinkerhoff & Klauss, 1985).

Mintzberg yönetici rolleri modelinin değişme sürecine uygulanmasında ise, detaylandırılan üç kategori ve ek olarak “teknik uzman” başlıklı dördüncü kategori dışında “dayanıklılık” başka bir deyişle “değişme ile başa çıkma” başlıklı beşinci bir kategorinin de eklenmesinden söz edilebilir. Çünkü bir değişme yöneticisinin değişmeyi başarılı kılabilme adına, Mintzberg yönetici rollerinden hangilerini üstlenirse üstlensin değişme sürecinde illaki sergilemesi gereken yönetsel davranış dayanıklılık yani değişme ile başa çıkmadır.

Değişme sürecinde, değişme yöneticisi olarak okul yöneticilerine uygulandığı şekliyle Mintzberg yönetici rolleri modeli, gözetleme, problem çözücü, sözcülük, girişimcilik ve bir dereceye kadar kaynak ayırıcı rollerine ve bu rollere dayalı yönetsel davranışlara vurgu yapmaktadır. Değişme sürecinde çok daha kritik görünen girişimci faaliyet türleri ve dış ilişkilerin yönetilmesi daha az göze çarpmaktadır. Okul yöneticilerinin değişmeyi gerçekleştirebilmek için aslında belirtilen neredeyse bütün rollere ve becerilere özel bir dikkat göstermesi gerekmektedir. Aslında her değişimde, yönetsel davranışlardaki farklılıklar, belirli bir rol veya davranışın yokluğu veya varlığı açısından değil, vurgudaki farklılıklar açısından daha iyi anlaşılabilir. Okul yöneticileri, her değişme sürecinde bu rollerden her biriyle birlikte gelen davranış yükümlülüklerden kaçamasalar da, muhtemelen bir düzeyi (bilgi, insanlar veya eylem), tek bir yönelimi (iç veya dış), bir rolü veya belki birkaç rolün belirli bir karışımını tercih ederler. Ayrıca, bu rollerin ve davranışların her birinin tek başına

ve diğerleriyle etkileşim içinde nasıl sergilendiği bir yöneticiden diğerine değişmektedir (Resteigne & Soeters, 2009). Bu da değişme yöneticisi olarak okul yöneticilerinin değişme ile başa çıkma ve değişmeyi gerçekleştirme potansiyellerini etkileyecektir.

2.14. Dayanıklılık / Değişme ile Başa Çıkma Kavramı

Amerikan Psikoloji Derneği, dayanıklılığı “sıkıntı, travma, trajedi, tehditler, önemli stres kaynakları ve değişme karşısında iyi uyum sağlama süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanım kullanışlı olmakla birlikte dayanıklılığın karmaşık yapısını açıklamada yetersizdir (Southwick, Douglas-Palumberi, & Pietrzak, 2014).

Dayanıklılık, diğer bir deyişle değişme ile başa çıkma, stresli ve zorlu koşullar altında sebat etme ve problem çözme kapasitesidir. Bir anlamda dayanıklılık, başarısızlığı önlemek veya bunlardan yararlanmaya yönelik bireysel ve takım çabalarının nedensel ilişkilerini tahmin etme ve ayırt etme yeteneğidir (Rusilowski, 2016). Dayanıklılık ve bütünlük, yalnızca ana akım toplumsal destek yapılarına katılım değil, büyümeyi ve değişmeyi sınırlayan herhangi bir yapıya meydan okumada başarısız olma riskini alma cesaretidir.

Dayanıklılık, dinamik bir sistemin; o sistemin yaşayabilirliğini, işlevini veya gelişimini tehdit eden rahatsızlıklara başarılı bir şekilde uyum sağlama yani değişmeye ayak uydurma kapasitesini ifade eder (Masten, 2014a, 2014b). Dayanıklılık, değişmenin ve kişinin çevre ile etkileşiminin bir fonksiyonu olarak zamanla değişebilir (Kim-Cohen & Turkewitz, 2012). Bazı insanları diğerlerinden daha dirençli yapan şeyin ne olduğunu gerçekte bilinmemektedir. Bununla birlikte, dayanıklılığı bir süreç olarak düşündüğümüzde, o zaman çevre ile aktif olarak etkileşime giren bir organizmadan bahsediyoruz demektir (Yehuda ve diğerleri, 2010, 2013).

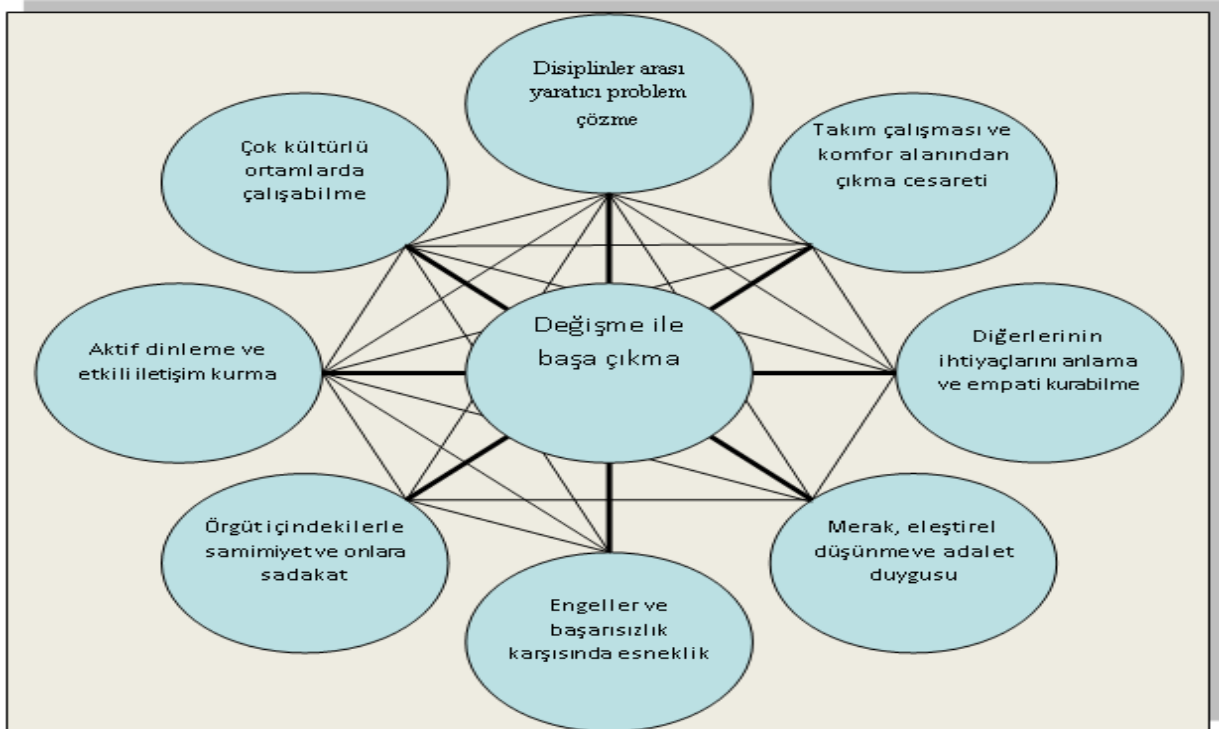
Bakhtin'in (1986) diyalojik ilişki teorisi, otorite ve onun değer sistemi ile sınırlandırılmış etnosantrik benliğin özgürleşmesini savunarak değişme ile başa çıkmayı yeniden tanımlar. Diyalojik benlik, öngörülebilir standartlar yerine muhatapların çeşitliliği, bakış açılarının

paylaşılan esnekliği ve ortaya çıkan durumlar boyunca kendiliğinden sunulan yanıtların farkındalığının sağladığı güç ve destek sayesinde başarısızlığa dirençli hale gelir. Bakhtin'in teorisi hakkında bazı çalışmalar, Bakhtin'i (1990) "Onu dönüştürmek ve değiştirmek için dünya üzerine düşünme ve bunun için eyleme geçme" kavramının öncüsü kılar (Freire, 1974).

Teorik çerçeve içinde dayanıklılık, tek yönlü bir aktarım veya hazır bilginin biriktirilmesi yerine karşılıklı problem oluşturma ve diyalogik ilişki yoluyla inşa edilmiştir. Freire, kültürel kimliklerin ve statünün sınırlarını aşmak için etik bir zorunluluk görmüş ve eğitimsel dayanıklılığı, sosyal adalet aramada ısrarcı olan, güçlendirme için harekete geçen ve başarısızlığa yol açan her türlü baskı biçimine karşı çıkan bir durum olarak görmüştür (Bauman, 2001). Ön yargısız etkileşim, dürüstlük ve öz-dikkat aracılığıyla farklılık çizgilerini aşmak dayanışmaya dayalı öğrenmenin ve sosyal değişimin özünü oluşturmuştur. Jagiello-Rusilowski (2017) tarafından hazırlanan ve değişme sürecinde dayanıklılık / değişme ile başa çıkmanın ontolojisini anlatan açıklamalar Şekil 2'de görülmektedir.

Şekil 2

Değişme sürecinde dayanıklılık / değişme ile başa çıkmanın ontolojisi



Sosyal yeterlilikler konusunda uzmanlığa sahip yükseköğretim paydaşları (ARTPAD Projesi, 2017), dayanıklılığı, çalışma hayatının aradığı kişilerarası ve ağ kurma kapasiteleri ile bağdaştırarak kavramsallaştırmışlardır. Dayanıklılığı yani değişme ile başa çıkmayı bir yetenek, yeterlik, içsel güç veya bireysel tutum olarak yorumlamışlardır ve dayanıklılığın; zor durumlarla başa çıkma veya bunlara uyum sağlama, problem çözme ve çözüm bulma, ayağa kalkma, kendini koruma ve tepki gösterme gibi faaliyetler şeklinde gözlemlenebileceğini belirtmişlerdir.

Dayanıklılık / Değişme ile başa çıkma, aynı zamanda risk almak için vazgeçilmez bir kapasite; öngörülemeyen deneyimler ve sonuçlar için rahat bölgeleri terk etme cesaretinin temeli olarak tanımlanmıştır. Değişme ile başa çıkabilen öğrenciler, öğretmenler veya yöneticiler; başkalarıyla empati kurma; böylece hem etik yapıya hem de örgüte sadakat duyma; adalet duygusu ile güçlü bir şekilde bağlantılı olarak onların ihtiyaçlarını belirleme yeteneğine sahiptirler. Dayanıklılık, hem demokratik ilişki deneyimleriyle inşa edilmekte hem de güçlendirildiğinde yaratıcı problem çözme ve değişmeyi başarı ile gerçekleştirme çabasını garanti etmektedir.

2.15. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın konusu ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan diğer araştırmalar incelenmektedir. Okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlar konusunda yapılan aynı içerikte bir çalışma bulunmamasından dolayı değişme, değişme süreci, değişme ile başa çıkma, liderlik, yönetsel davranışlar, yönetsel yaklaşımlar ve roller, tutumlar ve yeterlikler ile Mintzberg'in yönetici rollerinin ele alındığı çalışmalara odaklanılmaktadır.

2.15.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar. Kurşunoğlu (2006) tarafından yüksek lisans tez araştırması olarak yapılan "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları" adlı çalışmanın amacı ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel değişmeye karşı

tutumlarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma Denizli il merkezinde görev yapan toplam 342 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda; örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının “orta” düzeyde olduğu, tutumlar cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, branş değişkeni ele alındığında branş öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutum ortalamalarının sınıf öğretmenlerine oranla fazla olduğu ortaya konmuştur.

Kahraman (2019), “Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzı, Örgüt DNA’sı ve Örgütsel Değişimin Okullardaki Korku Kültürüne Etkisi” başlıklı doktora çalışmasında, yöneticilerin yönetim tarzının okullardaki korku kültürü üzerindeki etkisi ve bu etkide örgüt DNA’sı ve örgütsel değişimin etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırmada; yönetim tarzının korku kültürü üzerinde büyük etkilerinin olduğu, demokratik yönetim tarzının korku kültürü düzeyini azalttığı bulgularına ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin yönetim tarzında; cinsiyet ve kıdem değişkeni açısından manidar bir farklılık ortaya çıkmazken okul kademesi açısından anaokulu ve ilkokul yöneticilerinin, ortaokul ve lise yöneticilerine oranla daha demokratik oldukları görülmüştür.

Altun ve Özdemir (2017), okul müdürlerinin yönetsel davranışlarını belirlemek ve bu davranışları 2008 TALIS (Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) araştırması ile karşılaştırmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya, Adana ilinde görev yapan 130 okul müdürü katkıda bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin yönetsel liderlik stili ile öğretimsel liderlik stiline birbirlerine yakın ve yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yöneticilerin bürokratik yönetim anlayışının da en yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan okul müdürlerinin yönetsel davranışları ile 2008 TALIS araştırmasındaki yönetsel davranışlar arasında çok büyük benzerlikler olduğu bulunmuştur.

Çelikten (2004), okul yöneticilerinin görevleri ve sorumluluklarıyla yaptıkları etkinliklerin ne derece örtüştüğünü belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada okul yöneticisinin en çok zaman ayırdığı üç yönetim işlevinin; genel yönetim, planlama, gezinti; en az zaman harcadığı yönetim işlevlerinin ise üst yönetim, okul-çevre ilişkileri ve kendini geliştirme olduğunu ortaya koymuştur.

Erdoğan (2006), okul yöneticilerinin yönetsel tutumları ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, İstanbul’da görev yapan 92 öğretmen yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri, görevlerine insan ilişkilerinden daha fazla önem vermektedirler.

Yakut (2006), okul müdürlerinin görev tanımlarındaki davranışları gösterme düzeylerini ve bu davranışların öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre manidar farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin görev tanımlarındaki davranışları gösterme düzeyleri genel olarak orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre de manidar farklılıklara rastlanmamıştır.

Polat ve Küçük (2012), okul yöneticilerinin yönetim süreçlerine dair yönetsel davranışlarının demokratiklik düzeylerini sınıf öğretmenlerinin algılarına göre belirleyebilmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya, Kastamonu İlinde görev yapan 121 sınıf öğretmeni katkı sunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin davranışlarını “demokratik” olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular; daha az kıdemli öğretmenlere nazaran daha kıdemli öğretmenlerin, yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin yönetsel davranışlarını daha demokratik olarak algıladıkları anlaşılmıştır.

Demirtaş ve Yıldırım (2010), etkili okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarını belirlemek için nitel bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya, 14 okul müdürü katılmıştır. Okul

müdürlerinin kendi ifadelerine göre, okul müdürlerini etkili kılan özellik ve davranışları; empati, doğru iletişim, motivasyon, demokratik tutumlar, gelişme ve değişmeye önem verme, çalışanlarına güven, veli bilgilendirme, ekip çalışması, planlı çalışma, kurslar, sosyal ve sportif etkinlikler, bakım ve onarım işleri, okula yeni birimler kazandırmak şeklinde ifade etmişlerdir.

Aşit (2009), okul müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarındaki davranışları gösterme düzeylerini öğretmenlerin algılarına göre saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada İstanbul İlinde görev yapan 187 öğretmen yer almıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin mevzuatta bulunan görev tanımlarına dair katılmama eğiliminin, “çok yüksek” derecede olduğu görev tanımı yoktur. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin mevzuatta yazılı görev tanımları ve yerine getirdikleri görevler arasında “doğru orantılı” bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Arslantaş ve Özkan (2014), etkili okullardaki yönetici özelliklerinin yöneticiler ve öğretmenlerin gözünden değerlendirilmesi amacıyla bir çalışma ortaya koymuşlardır. Araştırmada, Kilis’te görev yapmakta olan 34 okul yöneticisi ve 229 öğretmen yer almıştır. Araştırmanın sonucunda etkili okullardaki yönetici özelliklerinin sırayla; ortak bir amaç oluşturma, iş ortamının kalitesini geliştirme ve öğretmenlere her konuda liderlik etme olduğu belirlenmiştir.

Kozak (2016), okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarını tespit etmek ve bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, Denizli İlinde görev yapan 467 öğretmen yer almıştır. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin gösterdikleri yönetsel davranışların klasik yönetim anlayışındansa neoklasik yönetim anlayışına daha uygun olduğunu göstermiştir. Ek olarak okul yöneticilerinin Z-kuramı, sistem yaklaşımı ve insan ilişkileri yaklaşımlarını “çok” düzeyde; durumsal yaklaşımı “orta” düzeyde; bilimsel ve bürokratik anlayışı “az” düzeyde sergiledikleri anlaşılmıştır.

Fırat (2015) ve Terzioğlu (2019) benzer iki çalışma yaparak okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetsel yetkinlikleri ile hesap verebilirlik seviyelerini ortaya koymuşlardır. Bu iki farklı araştırmanın sonuçları da oldukça benzer çıkmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerine bakıldığında okul yöneticilerinin yönetsel yetkinlikleri “çok yetkin” düzeydedir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında ise okul yöneticilerinin yönetsel yetkinlikleri “yetkin” düzeyde olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak her iki grubun görüşlerine göre de okul yöneticilerinin hesap verebilirlik seviyeleri ile yönetsel yetkinlikleri arasında manidar bir ilişki vardır.

Özdemir (2016) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin yönetsel davranışları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri yönetsel davranışları “çoğu zaman” sergilemektedirler. Okul müdürlerinin en sık sergiledikleri yönetsel davranış, “düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma” davranışı olarak ortaya çıkmıştır. En az gösterdikleri yönetsel davranış ise “sınıf içi uygulamalara dâhil olma” davranışdır. Ayrıca, okul müdürlerinin mevcut okulda çalışma süresi ve öğretmenlerin cinsiyeti gibi değişkenlerle onların yönetsel davranışları sergileme düzeyleri arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Türkiye' deki eğitim yöneticilerinin yeterliklerini saptamayı amaçlayan ilk araştırmayı yapan Bursalıoğlu (1995) olmuştur. Yapılan çalışmada eğitim yöneticilerinin yüksek derecede göstermeleri gereken üç yeterlik alanı; yetki ve sorumluluk, okulun maddi bakımı ve liderlik davranışları olarak belirtilmiştir.

Yalçınkaya (1998), “İlkokul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Rollerini”ni araştırdığı çalışmada bu rolleri; program ve öğretim, okul işletmeciliği, okul-çevre ilişkileri ve yardımcı hizmetler olarak açıklamıştır. Ayrıca çalışmadaki grupların, yöneticilerin rollerindeki “madde” ögesini, “insan ögesi”nden daha çok önemsedikleri anlaşılmıştır.

Yaradibi (1991), yaptığı “Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Davranışlarının Öğretmen

Bağlılığına Etkisi” isimli araştırmasında; yöneticilerin, öğretmenleri kendilerine bağlamada hangi yönetsel davranışlarının ne kadar etkili olduğunu test etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; otoriterliğin bağlılığı azalttığı, etkililiğin ve coşkunsal yansızlığın bağlılığı arttırdığı görülmüştür.

Akdeniz (1979), lise müdürlerinin yeterlikleri ile alakalı yaptığı çalışmada müdürlerin sergiledikleri yeterliklere dair görev alanları ile sergilemeleri gereken yeterliklere ilişkin görev alanlarının farklı olduğunu bulmuştur. Ayrıca, çalışmada; planlama, örgütleme, karar, iletişim, eşgüdüm, yetenek, sorumluluk, değerlendirme, öğrenci kişilik hizmetleri, okul-çevre ilişkileri, demirbaş kullanımı ve korunması, araştırma geliştirme olacak şekilde 14 tane yeterlik alanı tespit edilmiştir (Aktaran: Özyiğit, 2003: 24).

Açıklan (1987), yapmış olduğu çalışmada okul müdürlerinin gerekli yeterlikleri kazanma düzeylerinde, hizmet içi eğitime dair beklentilerinin “yüksek” olduğunu, ancak klasik hizmet öncesi yeterlik kazanma biçimlerinin “orta” düzeyde benimsendiğini ortaya koymuştur.

Artan (1986), "Örgütsel Stres Kaynakları ve Yöneticiler" başlıklı çalışmada yöneticilerin karşılaştıkları stres kaynakları, bu kaynakların onlarda yarattığı stres, stresli ortamlardaki rahatsızlık dereceleri ve kaygı durumlarını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tehlikeli boyutlara varan stres puanları görülmemiştir. Kaygı puanlarının da Türkiye ortalamasının altında olduğu görülmüştür.

Çelik (2002), “Okul Kültürü ve Yönetim” adlı çalışmada, okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki ilişkilerin okulun atmosferinde, çalışanların verimi ve moralinde birinci derecede etkili olduğunu; bir okul yöneticisinin o okulu, yine o okulun amaçlarına uygun olarak hayatta tutmak zorunda olduğunu ortaya koymuştur.

Kabadayı (1982), okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin görüşleri hakkında yaptığı çalışmada; öğretmenlerin en fazla otonomi alanında, en az da sosyal

alanda okul müdürlerinin liderlik davranışlarıyla gereksinim karşılamada yetersizliklerini algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Otonominin göstergeleri olarak; rolleri sergilerken kendi kendilerine yön verme, bağımsız çalışma, çalışma ortamını kontrol etme ve kendi kendine karar verme fırsatına sahip olma gösterilmiştir.

Sarıtaş (1991), ilkokul yöneticilerinin yeterliklerini incelediği çalışmasında, yöneticilerin etkileme yolları olarak; yetki kullanımı, uzmanlık gücü, kişilikten yararlanmayı kullandıklarını belirtmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul yöneticilerinin, öğretmenleri çoğu zaman etkilemekte oldukları ve etkileme yollarından çoğunu aktif olarak kullandıkları anlaşılmıştır.

Binbaşıoğlu (1983), eğitim yöneticiliği ile ilgili çalışmasında iyi bir eğitim yöneticisinde bulunması şart olan nitelikleri sıralayarak; iyi bir okul yöneticiliği üzerine yapılmış araştırmaların, iyi bir okul yöneticisinin iyi bir lider olması gerektiği konusunu vurguladıklarını belirtmiştir.

Ayan (2000), yaptığı bir araştırmada kadın öğretmenlerin okul yöneticilikleri ve öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Sonuçlara göre kadın öğretmenler büyük çoğunlukla yönetici olmak konusunda istekli değildir.

Üstündağ (1975), çalışmasında müdürlerin çalışmalarında gösterdikleri liderlik davranışları ve gösterilmesi gerektiğini düşündükleri ideal liderlik davranışları konusunda müdürlerle öğretmenlerin algılarının farklı olduğunu ortaya koymuştur.

Alıç (1985), yaptığı çalışmasında okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin moral düzeyleri arasında manidar bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Özyiğit (2003), "Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Yeterlikleri" başlıklı çalışmasının sonuçlarına göre okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu otoriter yönetim anlayışını benimsemekte ve yönetmeliklere harfiyen uymakta, emin olmadıkları konularda hemen

amirlerine danışarak “hata” payını, bir diğer deyişle kendi sorumluluklarını asgariye indirmektedirler.

Tekyıl (2003), ilkokullarda görev yapan yöneticilerin davranışları ile öğretmenlerin verimliliği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, yöneticilerin yöneticilik davranışlarıyla öğretmen algılamaları arasında; öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, medeni durumu, mesleki kıdem ve kursa katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark görülmediğini belirtmiştir.

Zaimağaoğlu (2003), yönetimde stres ve başa çıkma yolları üzerine yaptığı çalışma ile okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarını ve bunlarla başa çıkma yollarını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda örgütsel çevrede bulunan pek çok derecede stres kaynağının okul yöneticilerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Gökçe (2013), yaptığı çalışma ile ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarına yönelik gözlem ve beklentilerini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre; gözlem boyutunda en çok sergilenen roller karar temelli roller olarak ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla bilgiye dayalı roller ve kişilerarası roller takip etmektedir. Beklenti boyutuna gelindiğinde ise ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin en yüksek beklentilerinin ortaya çıktığı roller karar temelli roller olarak belirlenmiştir. Sonra kişilerarası roller ve bilgiye dayalı roller takip etmiştir. Beklentilerin karşılanma düzeylerinde ise ilk sırayı yine karar temelli roller almıştır. Daha sonra kişilerarası roller ve bilgiye dayalı roller yer almaktadır. Araştırma sonuçlarında, okul müdürlerinin önemli buldukları roller ve bu rolleri gerçekleştirme düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle okul müdürleri kendi beklentilerinin yüksek olduğu rolleri bile yeterince göstermekte başarılı olamamaktadırlar.

2.15.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar. Anghelachea ve Bentea (2011) “Eğitimde Yaşanan Değişimler ve Öğretmenlerin Değişmeye İlişkin Tutumları” başlıklı çalışmalarında,

öğretmenlerin değişmeye yönelik dirençlerinin derecesini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre yaş değişkeni açısından katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılar görülmüştür. Ayrıca katılımcıların değişmeye dair korkularını yenebilmeleri için bir ön eğitim almaları gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Drucker (1994), “Etkin Yöneticilik” başlıklı çalışmasında, etkili yöneticilikte bilginin önemini vurgulayarak etkin yöneticiliğin öğrenilebileceğini belirtmiştir.

Brenner (2013) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile değişmeye dair tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlikleri ile değişmeye dair tutumları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Tutumlar arasında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılar olduğu görülmüştür. Diğer demografik değişkenler açısından tutumlar arasında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığı anlaşılmıştır.

Lazaridou ve Iordanides (2011) çalışmalarında, okul müdürlerinin okulun tam verimliliğe ulaşmasındaki rollerini araştırmışlardır. Araştırmaya Yunanistan’daki liselerde görev yapan 109 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, görevlerinin belirsiz olması ve hangi stratejilerin teşvik edilmesi gerektiğinin belirsizliği şeklinde iki ana belirsizliğin okul verimliliğini gölgelediği ortaya çıkmıştır. Çalışmada, bu belirsizliklerin ortadan kaldırılabilmesi için yapılması gerekenlerle ilgili de öneriler sunulmuştur.

Khan ve Iqbal (2014), çalışmalarında okul müdürlerinin girişimsel rollerinin, okulların etkinliğinde farklılık oluşturup oluşturmadığını öğretmenlerin bakış açılarından değerlendirmeye çalışmışlardır. Araştırmada 270 öğretmenden yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okul müdürlerini okulun etkinliğini artırma konusunda önemli katkılar sağlayan kişiler olarak görmektedirler. Okul müdürlerinin; liderlik davranışları göstererek, okulun iç ve dış paydaşlarını karar sürecine dâhil ederek, yazılı ve sözlü

geribildirimler sağlayarak, okulun vizyonunu hedefler aracılığıyla ileterek okulların etkinliğini artırma konusunda oldukça etkili oldukları ortaya çıkmıştır.

Stringer ve Hourani (2016) yaptıkları çalışmalarında, okul müdürlerinin zaman içerisinde değişen rolleri ve sorumluluklarını ele almışlardır. Araştırmada da bahsedildiği üzere ADEC (2010) tarafından sunulan “Yeni Okul Modeli” sonucunda müfredat ve öğrenim-öğretimde değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişikliklerle birlikte okul müdürleri için “okul müdürleri profesyonel standartları” ile “performans değerlendirme” isimli yeni belgeler de ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın amacı, ortaya çıkan bu yeni belgelerle gelişen okul müdürlerinin yeni rollerini ve sorumluluklarını incelemektir. Çalışmada 16 okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak okul müdürlerinin rolleri ve sorumluluklarının, Abu Dhabi Eğitim Konseyi (ADEC) tarafından belirlenen 5 profesyonel standart ve 18 boyut ile uyumlu oldukları anlaşılmıştır.

Snyder ve Jonson (1984) çalışmalarında, okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken becerileri belirleyerek onları etkili öğretim liderleri olarak yetiştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticiler, öğretim liderliğini önemli bir görev olarak algılamaktadırlar ancak kendilerini bu konuda yeterli görmemektedirler.

"Yeni Öğretim Liderliği Modeli" isimli çalışmasında Toplin'e göre (akt. Tekyıl, 2003: 36), öğretmenleri geliştirmek niyetinde olan yöneticilerin bazı davranışlar geliştirmeleri ve sonrasında bunları uygulamaları gerekmektedir.

Akarsu (2003) yaptığı çalışmada, KKTC ve Türkiye'deki okul yöneticilerinin yöneticilik niteliklerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; ilkokul, ortaokul ve lise müdürleri ve müdür yardımcılarının uzlaşmacı ve denge gözetken yönetsel davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre bu okul yöneticilerinin, okulların eğitim kalitesini arttırmaktan ziyade mevcut düzeni korumaktan yana oldukları belirtilmiş, bu

nedenle de okullarında değişmeyi gerekleştiremediklerine dikkat çekilmiştir. Hem KKTC hem de Türkiye için benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Çetinsoy (2003), KKTC’deki okullarda görev yapan kadın okul yöneticilerin yöneticilik özelliklerini araştırdığı çalışmasında yasal yöneticilik görevlerinin ne düzeyde yapıldığını ortaya koymuştur. Çalışmada 52 kadın okul yöneticisi yer almıştır. Sonuçlara göre bu yöneticilerin % 83’ü “orta yolcu”, % 10’u “takım yöneticiliği” ve % 7’si “zayıf yönetim” özellikleri göstermektedirler. Bu yöneticilerden müdür olarak görev yapanların % 85’inin “orta yolcu”, % 6’sının “takım yöneticiliği” ve % 9’unun da “zayıf yönetim” özellikleri sergiledikleri saptanmıştır. Müdür yardımcısı olarak görev yapanlardan % 12’sinin “zayıf yönetim”, % 77’sinin “orta yolcu” ve % 12’sinin ise “takım yöneticiliği” özellikleri gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Aytekin (2002), okul müdürlerinin yönetsel davranışları ile ilgili yaptığı çalışmasında, ilkokullarda görev yapmakta olan müdürlerin yönetsel davranış biçimlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçları, ilkokul müdürlerinin yönetsel davranış biçimleri değerlendirildiğinde orta yol ve uzlaşmacı yöneticilik davranışları sergilediklerini göstermiştir.

Martin ve Willower (1981), lise yöneticilerinin yönetsel davranışlarını inceledikleri çalışmalarında, okul müdürlerinin sergiledikleri faaliyetleri Mintzberg’in yönetici rolleri açısından ele almışlardır. Araştırma kapsamında 5 lise müdürü ile yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre özel sektörde çalışan yöneticiler için geçerli olan yönetici rollerinin bütünü kamudaki okullarda görev yapan yöneticiler için de aynı şekilde geçerlidir ve okul yöneticileri bu rolleri gündelik faaliyetlerini yerine getirirken sergilemektedirler.

Yöneticilerin yönetsel faaliyetlerine dair yapılan diğer araştırma Mech (1997) tarafından yükseköğretim kurumlarında yapılmıştır. Bu çalışma ile yöneticilerin yönetimle ilgili rollerini

kişisel ve organizasyonel özelliklerin nasıl etkilediğine bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticiler sırasıyla liderlik, kaynak ayırımı ve yayıcılık, gözetleme, girişimcilik, problem çözücü, temsilcilik, birleştiricilik, sözcülük ve müzakereci faaliyetlerini sergilemektedirler. Yönetici rolleri ise kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller olarak sıralanmış ve vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, kurum içi veya dışından atanma, özel veya resmi kurumda çalışıyor olma, toplu sözleşmenin olup olmaması değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmazken; yöneticilerin kişisel özellikleri, organizasyonel özellikler, rol grupları, çalışan sayısı, yöneticinin yaşı ve kurumun büyüklüğü arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Saah (2017) yaptığı nicel çalışmada Güney Afrika'da yöneticilik yapan akademik personellerin sergiledikleri rolleri, Mintzberg'in yönetici rolleri kapsamında değerlendirmiş ve yöneticilerin bu rolleri hangi düzeyde yerine getirdiklerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, Mintzberg'in yönetici rollerinden kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli rollerin hepsinin yükseköğretimde görev yapan akademik yöneticiler tarafından kullanıldığı saptanmıştır.

Anderson (2002) tarafından yapılan başka bir çalışmada yükseköğretimdeki yöneticilerin görevlerini icra ederken Mintzberg'in yönetici rollerinden hangilerini kullandıkları ve en çok hangi rolün vurgulandığı araştırılmıştır. Araştırmada 250 akademik eğitimden sorumlu üst personel yer almıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki Mintzberg'in yönetici rollerinden 10'u da yöneticiler tarafından kullanılmaktadır. En çok vurgulanan roller ise liderlik, birleştirici ve yayıcılık rolleri olarak ortaya çıkmıştır. Çeşitli değişkenler açısından değerlendirme yapıldığında cinsiyet, yaş ve tecrübe konusunda araştırma grupları arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Ramezani, Khabiri, Alvani ve Tondnevis (2011) gerçekleştirdikleri karşılaştırmalı ve analitik çalışmalarında, spor federasyonlarında görev yapan yöneticilerin Mintzberg'in

yönetici rollerinden hangilerini yerine getirmeleri gerektiğine ve bu rollerden hangilerinin yerine getirilmesinin daha önemli olduğuna odaklanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticiler tarafından 10 rolün tamamının yerine getirilmesi beklenmektedir. Yerine getirilmesi gereken en önemli rolün ise kaynak ayırımı rolü olduğu belirtilmektedir. Yaş, tecrübe ve eğitim düzeyi değişkenlerine bakıldığında yönetici rollerine verilen öneme dair anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem (Mixed Method) kullanılarak modellenmiştir. Bu çalışmada kullanılan karma yöntem deseni ise, Christensen, Johnson ve Turner'in (2015) isimlendirmesi ile eş zamanlı eşit statülü desen veya Creswell'in (2009, s. 16) isimlendirmesi ile yakınsayan paralel desendir (Çelik ve Buluç, 2018). Karma yöntem desenleri, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte ya da sırasıyla kullanılmasına izin veren desenlerdir (Creswell, 2012; Creswell ve Plano Clark, 2014).

Burada, nicel ve nitel veriler genellikle aynı zamanda toplanarak analiz edilir. Veri analizi ise çoğunlukla ayrı ayrı yapılır. Bu tasarım araştırma sonuçlarını test etmek ve kuvvetlendirmek amacıyla oldukça yararlıdır.

Morgan'ın (2013) savunduğu pragmatik anlayışa göre, bir durumun incelenmesi için en uygun anlayış hangisi ise onun tercih edilmesi önerilmektedir. Tashakkori ve Teddlie (1989, 2003), pragmatik anlayışı temel alan karma yöntem deseninde her iki yöntem bilim yaklaşımının da kullanılabilmesini, araştırma sürecinin araştırma sorularına odaklanarak yürütülebileceğini ve böylelikle sonuçlandırılabilmesini vurgulamışlardır. Başka bir deyişle, pragmatik anlayış, araştırmanın amacına ve biraraya getirilen desenlerin doğasına uygun hareket edilmesine dayanmaktadır.

Karma yöntem desenleri, minimum bir nicel (sayısal veri toplamak için tasarlanmış) ve bir nitel (kelime toplamak için tasarlanmış) yöntemi içeren şekilde tasarlanır. Böylece, araştırmacı nitel veya nicel araştırma yöntemleri arasında tercihte bulunmak durumunda kalmaz, iki yöntemi harmanlayarak kullanabilir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989; akt.

Plano Clark ve Ivankova, 2018, s.64). Brewer ve Hunter (1989), karma yöntemi çoklu yöntemlerin bir araştırma sürecinde bir arada kullanılması olarak tanımlamışlardır (Kocaman-Karoglu, 2015).

Bu araştırmanın nicel boyutu, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tarama modelinde çoğunlukla tercih edilen anket tekniğine başvurulmuştur. Betimsel araştırma, var olan bir olayı nicel ya da nitel açıdan betimler (Balcı, 2005). Bu modelde ilişkinin varlık ya da yokluk durumu belirlenmeye çalışılır. Bu sayede örneklemden yola çıkılarak evren hakkında bilgilere ulaşılır.

Araştırmacının, genel bir bakış açısı oluşturmasını sağlar. Bu modelde sonuçlar, grafikler ve yüzde tabloları ile gösterilir (Büyüköztürk, 2013).

Araştırmada, nicel araştırma yöntemine ek olarak, araştırmaya katılanların görüşlerini derinlemesine incelemek amacı ile nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, geleneksel araştırma yöntemlerinin aksine düşünme süreçleri, duygular ve bakış açıları gibi aktarılması yahut öğrenilmesi zor olan olgulara dair daha fazla ayrıntının elde edilmesini sağlayan bir araştırma türüdür (Strauss ve Corbin, 1998). Ayrıca nitel veriler, genel, betimsel veya deneysel araştırma desenleri gibi nicel araştırma yöntemlerinin daha da güçlendirilmesi amacıyla da kullanılabilir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009).

Karma yöntem; geniş kapsamlı araştırmalar ile derinlikli anlamların ve teyitlerin sağlanması için, bir araştırmacının nicel ve nitel araştırma yöntemlerini ve bunlara bakış açılarını, veri toplama, analiz ve çıkarım tekniklerini bir arada kullandığı araştırma türü olarak ifade edilebilir (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Bu desende amaç, nitel ve nicel desenlerin avantajlarını kullanarak bir olgunun daha derin, detaylı ve kapsamlı anlaşılmasını sağlamaktır (Mills ve Gay, 2016). Karma yöntem deseninde araştırma sorusu, çoklu veri elde

etme yoluyla hem daha iyi ve derin şekilde anlaşılırken hem de daha detaylı biçimde cevaplanmaktadır. Bu çalışmanın karma araştırma yöntemi kullanılarak yapılmasının nedeni ise hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinin sağladığı avantajlardan faydalanmak ve araştırma sürecinde sağlıklı verilerin elde edilmesinde ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirmektir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın evreni ve örnekleme ile ilgili açıklamalarda bulunmaktadır. Çalışmanın hem nicel hem de nitel boyutu olmasından dolayı bu farklı boyutlara dair evren ve örneklem konularına ayrı şekilde yer verilmiştir.

3.2.1. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin evren ve örneklem. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin evrenini Bursa ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve özel tüm ilkökul, ortaokul ve liselerdeki yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Evren; Nilüfer, Osmangazi, Mudanya, Yıldırım, Gemlik, Gürsu, İnegöl, Kestel, Mustafakemalpaşa, Karacabey, İnegöl, İznik ilçelerinden seçilen 803 okulda bulunan toplam 40.150 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu, uygun (kolay ulaşılabilirlik) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun Örnekleme; araştırmacıya hız ve pratiklik kazandıran bir yöntemdir. Bu yöntem ile araştırmacı, erişilmesi kolay ve kendine yakın olan durumu seçer (Şimşek ve Yıldırım, 2016).

Araştırmanın örnekleme, 2018 - 2019 eğitim - öğretim yılında, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan ve çalışmaya gönüllülük esasına göre katılan toplam 588 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır. Ancak, toplanan anketlerden eksik ve hatalı doldurma nedeniyle geçersiz sayılan 24 anket elenerek, verilerin analizi 564 ölçek üzerinden gerçekleştirilmiştir. Cohen ve diğerleri (2000)'ne göre örneklem, evreni temsil eder

niteliktedir (Can, 2018: 28). Araştırmanın örnekleme ilişkin veriler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler			
Değişkenler	Alt Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	279	49,6
	Erkek	285	50,4
Eğitim Durumu	Ön lisans	3	,5
	Lisans	542	96,3
	Yüksek Lisans	17	3,0
	Doktora	2	,2
Kurum	İlkokul	226	39,9
	Ortaokul	154	27,8
	Lise	184	32,4
Görev	Öğretmen	450	80,1
	Müdür Yardımcısı	79	13,9
	Okul Müdürü	35	6,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	217	38,4
	Diğer	347	61,6
Yaş	25'ten az	23	3,9
	25-30	162	28,8
	31-40	227	40,4
	41-55	136	24,2
	56-60	14	2,5
	60+	2	,2
Kıdem	5 yıldan az	110	19,4
	6-10 yıl	157	27,8
	11-15 yıl	135	24,0
	16-20 yıl	97	17,3
	21-25 yıl	45	8,0
	25+ yıl	20	3,6
Mesleki kurslara katılma durumu	Hiç katılmadım	37	6,6
	Bir kez katıldım	111	19,6
	Birden fazla katıldım	416	73,8

Değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma durumu	Katıldım	278	49,5
	Katılmadım	286	50,5
Toplam		564	100

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine bakıldığında; % 49,6'sının kadın, % 50,4'ünün erkek olduğu; % 0,5'inin önlisans, % 96,3'ünün lisans, % 3,0'ünün yüksek lisans, % 0,2'sinin doktora mezunu olduğu; % 39,9'unun ilkokullarda, % 27,8'inin ortaokullarda, % 32,4'ünün liselerde görev yaptığı; % 80,1'inin öğretmen, % 13,9'unun müdür yardımcısı, % 6,0'sinin okul müdürü olduğu; % 38,4'ünün sınıf öğretmeni, %61,6'sının diğer branş öğretmeni olduğu; % 3,9'unun 25'ten küçük, % 28,8'inin 25-30 yaş arasında, % 40,4'ünün 31-40 yaş arasında, % 24,2'sinin 41-55 yaş arasında, % 2,5'inin 56-60 yaş arasında, % 0,2'sinin 60 yaş üstünde olduğu; % 19,4'ünün 5 yıldan az, %27,8'inin 6-10 yıl arası, % 24,0'ünün 11-15 yıl arası, % 17,3'ünün 16-20 yıl arası, % 8,0'inin 21-25 yıl arası, % 3,6'sının 25 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip oldukları; % 6,6'sının mesleki kurslara daha önce hiç katılmadığı; % 19,6'sının 1 kez katıldığı, % 73,8'inin birden fazla kursa katıldığı; % 49,5'inin değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere daha önceden katıldığı ancak % 50,5'inin değişme konusunda hiçbir kurs, konferans ya da seminere katılmadığı görülmektedir.

3.2.2. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu. Çalışmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu 2018 - 2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Bursa İlinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinin her birinden belirlenmiş olan okullarda görev yapmakta olan toplam 33 okul yöneticisi ve öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel kısmına ilişkin çalışma grubu belirlenirken kapsamlı ve tatmin edici bir veri grubunun elde edilmesini sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik yönteminden faydalanılmıştır (Patton, 2002). Bu örnekleme yönteminin temel amacı ise araştırılan konuya

dair görüş belirtebilecek katılımcıların sayısının en üst düzeye çıkarılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Burada belirtilen örnekleme yöntemi aracılığıyla çalışma grubu oluşturulurken çalışmanın nicel kapsamı alanındaki kişisel özellikler değişkenlerinin aynı şekilde nitel boyutta da benimsenmesi ve bu değişkenlere dair çeşitliliği en üst seviyede yansıtabilecek bir çalışma grubu oluşturulmasına uğraşılmıştır. Bu kapsamda cinsiyet, eğitim durumu, kurum, görev, branş, yaş, mesleki kıdem, mesleki kurslara katılma durumu, değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma durumu bağımsız değişkenleri çalışma grubu oluşturulurken ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin gerçek isimleri verilmemiş olup “Katılımcı 1=K1, Katılımcı 2=K2, Katılımcı 3=K3, ...” şeklinde kod isimler ve kısaltmaları kullanılmıştır. Araştırmada yer alan yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgileri aşağıda Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4

Araştırmanın nitel boyutuna katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel özellikleri

Yönetici ve öğretmenlerin kişisel özellikleri										
No	Kod	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Kurum	Görev	Branş	Yaş	Mesleki Kıdem	Mesleki Kurs Katılımı	Değişme Kurs Katılımı
1	K1	Erkek	Lisans	İlkokul	Öğretmen	Diğer	31-40	6-10	1 kez	Katılımdım
2	K2	Kadın	Yüksek Lisans	Lise	Müdür Yard.	Diğer	31-40	11-15	1den fazla	Katılımdım
3	K3	Erkek	Lisans	Lise	Öğretmen	Diğer	31-40	6-10	1den fazla	Katılımdım
4	K4	Erkek	Lisans	Ortaokul	Öğretmen	Diğer	31-40	6-10	1den fazla	Katılımdım
5	K5	Kadın	Lisans	Ortaokul	Öğretmen	Diğer	41-55	21-25	1den fazla	Katıldım
6	K6	Kadın	Lisans	Ortaokul	Öğretmen	Diğer	25’ten az	5 yıldan az	1den fazla	Katılımdım
7	K7	Erkek	Lisans	Lise	Öğretmen	Diğer	25-30	5 yıldan az	1 kez	Katılımdım
8	K8	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	Öğretmen	Sınıf	31-40	11-15	1den fazla	Katıldım
9	K9	Kadın	Lisans	Lise	Müdür	Diğer	41-	16-20	1den	Katıldım

					Yard.		55		fazla	m
10	K10	Erkek	Lisans	İlkokul	Öğretmen	Sınıf	31-40	11-15	1den fazla	Katıldı m
11	K11	Kadın	Lisans	İlkokul	Öğretmen	Sınıf	41-55	21-25	1den fazla	Katıldı m
12	K12	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	Öğretmen	Diğer	25-30	5 yıldan az	1den fazla	Katılmadım
13	K13	Kadın	Lisans	Ortaokul	Öğretmen	Diğer	31-40	16-20	1den fazla	Katılmadım
14	K14	Erkek	Lisans	Ortaokul	Öğretmen	Diğer	31-40	11-15	1 kez	Katılmadım
15	K15	Erkek	Lisans	İlkokul	Öğretmen	Sınıf	31-40	16-20	1den fazla	Katılmadım
16	K16	Erkek	Lisans	Lise	Müdür Yard.	Diğer	41-55	21-25	1den fazla	Katıldı m
17	K17	Kadın	Lisans	Lise	Öğretmen	Diğer	25-30	5 yıldan az	1den fazla	Katılmadım
18	K18	Erkek	Lisans	Ortaokul	Müdür Yard.	Diğer	31-40	11-15	1den fazla	Katılmadım
19	K19	Erkek	Lisans	Lise	Müdür Yard.	Diğer	41-55	16-20	1den fazla	Katılmadım
20	K20	Erkek	Lisans	Lise	Okul Müdürü	Diğer	31-40	11-15	1den fazla	Katılmadım
21	K21	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	Okul Müdürü	Diğer	41-55	21-25	1den fazla	Katılmadım
22	K22	Erkek	Lisans	Lise	Okul Müdürü	Diğer	41-55	25+	1den fazla	Katıldı m
23	K23	Erkek	Lisans	Lise	Okul Müdürü	Diğer	41-55	21-25	1den fazla	Katıldı m
24	K24	Erkek	Lisans	Lise	Öğretmen	Diğer	41-55	21-25	1den fazla	Katıldı m
25	K25	Erkek	Lisans	Lise	Okul Müdürü	Diğer	41-55	25+	1den fazla	Katıldı m
26	K26	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	Okul Müdürü	Diğer	56-60	25+	1den fazla	Katıldı m
27	K27	Erkek	Lisans	Lise	Okul Müdürü	Diğer	56-60	25+	1den fazla	Katıldı m
28	K28	Erkek	Lisans	Lise	Öğretmen	Diğer	56-60	25+	1den fazla	Katılmadım
29	K29	Erkek	Lisans	İlkokul	Okul Müdürü	Sınıf	41-55	25+	1den fazla	Katıldı m
30	K30	Erkek	Lisans	Lise	Öğretmen	Diğer	41-55	21-25	1den fazla	Katılmadım
31	K31	Erkek	Lisans	Lise	Öğretmen	Diğer	41-55	25+	1den fazla	Katıldı m
32	K32	Erkek	Lisans	Ortaokul	Okul Müdürü	Diğer	60+	25+	1den fazla	Katıldı m
33	K33	Kadın	Yüksek Lisans	Ortaokul	Okul Müdürü	Diğer	31-40	11-15	1den fazla	Katıldı m

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan yönetici ve öğretmenler cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde 34 öğretmenin 9'unun kadın, 25'inin erkek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerden 28 tanesi lisans, 6 tanesi yüksek lisans mezunudur. Kurum değişkenine bakıldığında öğretmenlerin 7'sinin ilkokullarda, 8'inin ortaokullarda, 18'inin liselerde çalıştığı anlaşılmaktadır. Görev değişkenine bakıldığında katılımcıların 18'i öğretmen, 5'i müdür yardımcısı, 10'u okul müdürü olarak görülmektedir. Öğretmenlerin hangi branşta görev yaptıklarına dair değişkene bakıldığında sınıf öğretmeni sayısı 5, diğer branş öğretmeni sayısı da 29 olarak görülmektedir. Öğretmenlerin yaş grupları aralıklarına ilişkin bir inceleme yapıldığında öğretmenlerden 1'i 25'ten küçük, 3'ü 25-30 yaş arasında, 12'si 31-40 yaş arasında, 13'ü 41-55 yaş arasında, 3'ü 56-60 yaş arasında, 1'inin de 60 yaş üstünde olduğu orantaya çıkmaktadır. Öğretmenlerden 4'ü 5 yıldan az, 3'ü 6-10 yıl arası, 7'si 11-15 yıl arası, 4'ü 16-20 yıl arası, 7'si 21-25 yıl arası, 8'i 25 yıldan fazla mesleki kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerden 3 tanesinin mesleki kurslara daha önce sadece 1 kez katıldığı, 30'unun ise birden fazla kursa katıldığı anlaşılmaktadır. Değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma durumu değişkenine ilişkin öğretmenlerin dağılımlarına bakıldığında 16'sının daha önceden katıldığı ancak 17'sinin değişme konusunda hiçbir kurs, konferans ya da seminere katılmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

3.3.1. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplama aracı. Araştırmada, Turku Uygulamalı Bilimler Üniversitesi tarafından geliştirilen "The INCODE Barometer" esas alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve uyarlanarak Türkçe'ye çevirilen "Okul Yöneticilerinin Değişme Sürecindeki Yönetsel Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 7'li Likert tipinde bir ölçektir. Araştırmada kullanılan ölçek, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ilişkin 9 maddeden oluşan kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde katılımcıların; okul yöneticilerinin, değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya

yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlara dair görüşlerini belirleyen 29 adet gözleme yönelik ifadeler bulunmaktadır. Üçüncü bölümde katılımcıların; okul yöneticilerinin, değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlara dair görüşlerini belirleyen 29 adet beklentiye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Dördüncü bölümde ise nitel verileri toplamak amacıyla hazırlanmış 7 adet açık uçlu sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış form bulunmaktadır.

“Okul Yöneticilerinin Değişme Sürecindeki Yönetsel Davranışları Ölçeği” kendi içinde oluşturulan üç alt boyut olarak ele alınmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin boyutlarına ilişkin numaralar aşağıda gösterilmiştir:

- Bireysel davranışlar: 1 - 12 arası 12 madde
- Kişilerarası davranışlar: 13 – 23 arası 11 madde
- Ağ Kurma / Örgülenim davranışları: 24 – 29 arası 6 madde

Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yine ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için madde-toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha katsayıları belirlenmiştir. Faktör sayısında bir kesinliğin oluşturulabilmesi amacıyla Varimax döndürme işlemine başvurulmuştur. Ölçeğin ilk kısmında yani gözlem bölümündeki maddelerin faktörler açısından yük değerlerinin 0.908 - 0.955 değerleri arasında yer aldığı ve ikinci kısımda yani beklenti bölümündeki maddelerin faktörlerinin yük değerlerinin de 0.863 - 0.949 değerleri arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu değerlerden yola çıkılarak ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına ihtiyaç duyulmadığı anlaşılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2001). Beklenti ve gözlem olarak iki bölümden oluşan ölçeğin ilk bölümü yani gözlem bölümünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .995 ve ikinci bölümü yani beklenti bölümünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .994 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin gözlem boyutuna ait faktör analizi verileri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Gözlem boyutuna ait faktör analizi verileri

	Maddeler başlangıç özdeğerleri			Kareler toplamı ekstraksiyonu			Maddeler Matriksi	
	Total	Varyans yüzdesi	Toplanmış yüzde	Total	Varyans yüzdesi	Toplanmış yüzde		Faktör 1
1	25,309	87,272	87,272	25,309	87,272	87,272	g18	,955
2	,393	1,357	88,629				g25	,952
3	,306	1,054	89,683				g16	,951
4	,243	,837	90,520				g14	,948
5	,218	,751	91,271				g23	,948
6	,207	,714	91,985				g29	,947
7	,186	,641	92,626				g20	,945
8	,175	,602	93,228				g15	,944
9	,156	,538	93,766				g26	,943
10	,144	,498	94,264				g17	,943
11	,141	,487	94,751				g13	,939
12	,133	,460	95,211				g22	,938
13	,124	,429	95,640				g8	,936
14	,113	,390	96,030				g6	,935
15	,111	,382	96,412				g3	,934
16	,105	,363	96,775				g7	,933
17	,098	,337	97,112				g11	,933
18	,095	,326	97,439				g5	,933
19	,090	,311	97,750				g4	,929
20	,086	,297	98,047				g2	,928

21	,081	,278	98,325	g10	,927
22	,076	,263	98,588	g12	,926
23	,071	,245	98,832	g28	,926
24	,069	,239	99,071	g19	,925
25	,060	,205	99,276	g9	,920
26	,059	,202	99,478	g21	,918
27	,055	,190	99,668	g1	,915
28	,052	,178	99,846	g24	,909
29	,045	,154	100,000	g27	,908

Araştırmada kullanılan ölçeğin beklenti boyutuna ait faktör analizi verileri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Beklenti boyutuna ait faktör analizi verileri

	Maddeler başlangıç özdeğerleri			Kareler toplamı ekstraksiyonu			Maddeler Matrisi	
	Total	Varyans yüzdesi	Toplanmış yüzde	Total	Varyans yüzdesi	Toplanmış yüzde	Faktör 1	
1	24,674	85,082	85,082	24,674	85,082	85,082	b19	,949
2	,643	2,218	87,300				b29	,949
3	,489	1,685	88,985				b10	,946
4	,330	1,138	90,123				b13	,944
5	,308	1,064	91,187				b9	,944
6	,270	,929	92,116				b27	,942
7	,249	,859	92,975				b28	,942
8	,228	,786	93,762				b15	,941

9	,182	,628	94,390	b24	,935
10	,179	,617	95,007	b20	,935
11	,145	,501	95,508	b6	,934
12	,140	,484	95,992	b14	,933
13	,129	,444	96,436	b18	,933
14	,123	,425	96,862	b25	,932
15	,108	,374	97,235	b2	,926
16	,091	,315	97,551	b26	,925
17	,087	,299	97,850	b1	,922
18	,083	,285	98,135	b4	,921
19	,071	,245	98,380	b16	,920
20	,068	,234	98,614	b3	,919
21	,067	,231	98,845	b12	,917
22	,062	,212	99,057	b23	,915
23	,054	,185	99,242	b22	,908
24	,051	,176	99,418	b17	,901
25	,044	,150	99,568	b8	,896
26	,036	,126	99,694	b21	,893
27	,034	,118	99,812	b7	,880
28	,030	,105	99,917	b5	,879
29	,024	,083	100,000	b11	,863

Araştırmalarda Cronbach Alpha değerinin 0,70 ve üstü olması, kullanılan ölçeğin güvenilirlik düzeyi olarak kabul edilmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 89). “Okul Yöneticilerinin Değişme Sürecindeki Yönetsel Davranışları Ölçeği”nin güvenilirlik katsayısı

(α) 0,976 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçekleri oluşturan maddelerin iç güvenilirliğinin “yüksek derecede güvenilir” olduğunu göstermektedir.

Yine araştırmacı tarafından yapılan çalışmada ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizinin yapılması için de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterlik testi ve Barlett Küresellik Testi (Barlett test of sphericity) uygulanmıştır. Bunun sonucunda birinci bölümdeki gözlem ve ikinci bölümdeki beklenti verilerinin çok değişkenli normal olan bir dağılım içinde oldukları saptanmıştır (1.bölüm: $\chi^2=31867,316$, $p=0.000$; 2.bölüm: $\chi^2=32584,251$, $p=0.000$). Ölçekte ilk bölümden elde edilen KMO değeri 0.988 ve ikinci bölümden elde edilen KMO değeri ise 0.974 olarak saptanmıştır. Ortaya çıkan bu değerler ise KMO örnekleme yeterlik testi için kabul edilen 0.60 değerinden büyük olmasından dolayı faktör analizinin yapılabileceği belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2001). Ölçek üzerinde yapılan işlemler sonucunda hem beklenti hem de gözlem kısımlarında tek faktörlü bir yapının ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Araştırma katılımcılarının gözlemlerini içeren ilk bölümdeki sonuçlara göre faktörün varyansı açıklama yüzdesini % 87,272 ve ikinci bölümden elde sonuçlar ise faktör varyansının açıklama yüzdesini % 85,082 olarak göstermiştir.

3.3.2. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veri toplama aracı. Çalışmanın nitel kısmında okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına dair görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bundan dolayı da yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin konuya dair görüşlerinin ortaya çıkarılmasına uğraşmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini uygulamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve bu form okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak için uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin yapılandırılmış görüşmeye göre daha esnek bir yapıya sahip olup, yapılandırılmamış görüşmeye göre ise daha

çok standartlara ve kurallara bağı bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir (Karasar, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulması planlanan sorular önceden belirlenmekle beraber yapılan görüşme kapsamında görüşme gerçekleşirken araştırmacı yeni sorular sorabilmekte veya soruları değiştirip yeniden şekillendirebilmektedir (Wengraf, 2001). Bu şekilde araştırmada çalışılan araştırma grubunun görüşlerinin ve düşüncelerinin dinamikleri olan kavramların ve değerlerin derinlemesine irdelenmesine fırsat sağlanılmaktadır (Ritchie, Lewis, Nicholls & Ormston, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeler vasıtasıyla yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin olumlu yanlarından yararlanılabileceği ifade edilmektedir ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla analizlerin kolayca yapılabilmesi, katılımcılara kendilerini daha iyi ifade etme olanağı sunulması ve ihtiyaç duyulduğunda detaylı bir şekilde bilgi edinilebilmesi gibi avantajlarından dolayı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008).

Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken araştırmacı tarafından “Okul Yöneticilerinin Değişme Sürecindeki Yönetsel Davranışları Ölçeği” içerisinde bulunan maddeler göz önünde bulundurulmuş; yönetim süreçleri ve değişme sürecinin işleyişi ile ilgili gerekli literatür incelemesi gerçekleştirilmiştir. Açık sistem, kuantum ve yönetim süreçleri açısından temalar oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın nitel boyutu için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması için birtakım işlemler gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini sağlamak amacıyla eğitim yönetimi alanında bulunan üç uzmana ve bir dil uzmanına danışılmıştır. Alınan geri dönütler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formunun içeriğinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerden sonra ise görüşme formu Bursa ilindeki okullarda görev yapan iki ilkokul, iki ortaokul ve iki lise öğretmeni olmak üzere toplam altı öğretmene uygulanmıştır. Bu öğretmenlerden elde edilen veriler analizlerde kullanılmamıştır. Pilot

uygulamada ortaya çıkan problemler çözülmüştür. Pilot uygulama sırasında araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formundaki sorulardan bir kısmını anlamakta zorlandığı anlaşılmıştır ve o soruların örnekler verilerek daha somut ve anlaşılır bir hale getirilmesi gerektiği farkedilmiştir. Ortaya çıkan bu problemler giderilip görüşme formu araştırmada kullanılacağı son haline getirilmiştir. Veri toplama araçlarının pilot çalışmayla test edilmesi doğrudan araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini ilgilendiren bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bunun yanı sıra nitel ölçme aracıyla elde edilen nitel veriler için yapılan kodlamalar ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi için uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bu çerçevede tutarlılığa ilişkin yapılan incelemede “Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Elde edilen sonuçlar kabul edilebilen değer olan .70 değerinin üstünde çıkmıştır (.87). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda okul yöneticilerinin, değişme sürecindeki sonuçları uygun aralıklarla değerlendirip değerlendirmedikleri; değişme sürecinde esnek planlar yapabiliyor yapamadıkları; değişimin yaratacağı olası sonuçları değişme sürecinden etkilenenlerle paylaşıp paylaşmadıkları; değişimin okulun bir zorunluluğu olduğuna dair süreçten etkilenen bireyleri ikna edebilip edemedikleri; okulla-egitimle ilgili ve okula - eğitime uygun değişmeler önerip önermedikleri; değişme öncesinde okulun gereksinimlerini ciddi bir değerlendirmeye tabi tutup tutmadıkları; değişme sürecinde çevreyi dikkate alıp almadıklarına dair sorular bulunmaktadır. Nitel veri toplama aracı ekler bölümünde yer almaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın bu bölümünde çalışma kapsamında toplanan nicel ve nitel verilerin toplanma ve çözümlenme sürecinde yapılan bütün işlemler detaylı bir şekilde anlatılmaktadır.

3.4.1. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin analizi. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde farklı istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Analizlerin yapılmasında “SPSS for Windows 23 istatistik paket programı” kullanılmıştır. Toplanan veriler bu programa işlenmiş ve yapılması gereken istatistiksel çözümler bu program üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde kişisel bilgiler bölümünde “yüzde ve frekans”, 7’li likert tipi maddelerden elde edilen verilerin analizinde ise “aritmetik ortalama ve standart sapma” yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılması gereken istatistiki yöntemlerin belirlenebilmesi için öncelikle normallik dağılımı analizine başvurulmuştur. Verilerin normallik sınaması Kolmogorov – Smirnov testi ile yapılmış ve Kolmogorov - Smirnov testinin de p değeri $p < 0.05$ olduğundan normal dağılım sağlanmadığı görülmüştür. Veriler normal dağılmadığı için analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Non-parametrik testlerde istatistiksel hesaplamalarda ortalamadan ziyade ortanca, gerçek puan değerlerinden ziyade sıralama puan değerleri kullanılarak analiz yapılmaktadır (Özdamar, 2004). Normal dağılım göstermeyen verilere parametrik testler uygulamak doğru sonuçlar elde edilmesini engelleyecektir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 183). İki bağımsız gurubun dağılımlarının istatistiksel olarak anlamlılık düzeylerini belirlemek için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testine başvurulmuştur. İki den fazla bağımsız grup verilerinin anlamlılık düzeylerini saptamak için ise Kruskal-Wallis testine başvurulmuştur. Bu analizler sonucunda verilerin, ölçeğin beklenti ve gözlem boyutlarında normal bir dağılım göstermediği görülmüştür. Beklenti boyutunda uygulanan normallik analizi sonucunda Çarpıklık (Skewness) katsayısı değerinin -4,584 ve Basıklık (Kurtosis) katsayısı değerinin 24,330 olduğu anlaşılmıştır. Gözlem boyutunda ise uygulanan normallik analizi sonucunda Çarpıklık (Skewness) katsayısı değerinin ,248 ve Basıklık (Kurtosis) katsayı değerinin -,899 olduğu görülmüştür. Normallik analizinde elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanabilmesi için ± 1 aralığında olması gerektiği alanyazında belirtilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner &

Barret, 2004). Bu yüzden elde edilen veri setinin beklenti ve gözlem bölümlerinde non-parametrik bir dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Yine beklenti ve gözlem bölümleri için başvurulan normallik testi olan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları $p=.000<.05$ değerini göstermektedir. Bu test sonucunda elde edilen p değeri $\alpha=.05$ ' den büyük olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve küçük çıktığında ise normal dağılım göstermediği alanyazında kabul görmektedir (Mertler & Vannatta, 2005). Araştırmada toplanan beklenti bölümü verilerinin ve gözlem bölümü verilerinin $p=.000<.05$ değerini göstermesi sebebiyle bu bölümlerdeki verilerin non-parametrik bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin beklenti ve gözlem boyutundaki grup ortalamalarının ilgili bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir farka sahip olup olmadığının belirlenmesi için yine non-parametrik testler uygulanmıştır. Bağımsız değişkenlerden cinsiyet, branş, değişme konusunda seminer ya da kurs alıp almama değişkenlerinde Mann-Whitney U testi; eğitim durumu, kurum, görev, yaş, kıdem, mesleki kurslara katılma durumu değişkenlerinde ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

“Okul Yöneticilerinin Değişme Sürecindeki Yönetsel Davranışları Ölçeği”

içerisindeki her bir parametre için; “Gözlem İndeksi” (Gİ) ve bununla birlikte “Beklenti İndeksi” (Bİ)ne ilişkin istatistiki değerler hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda elde edilen “Gözlem İndeksi” ve “Beklenti İndeksi” değerleri kullanılarak “Gerçek Gözlem İndeksi” (GGİ) değerleri elde edilmiştir (Shoura & Singh, 1998). “Gözlem İndeksi” ve “Beklenti İndeksi” değerleri, parametrelerin toplanması ile oluşan puanların aritmetik ortalaması olmaktadır.

$$GI = \frac{\sum_{q=1}^n S_q}{n}$$

$$GGI = \frac{GI}{BI} k_1$$

“Gerçek Gözlem İndeksi”nden sağlanan değerler “ $GGİ=(Gİ/Bİ)X k$ ” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında “Uygunluk faktörü” (k) sabit değeri 0.70 olarak kabul edilmiştir.

- $Gİ$ = Gözlem İndeksi
- $Bİ$ = Beklenti İndeksi
- n = Madde sayısı
- Sq = Bir kişinin bir kategorideki aldığı puan
- k = Uygunluk katsayısı

3.4.2. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin analizi. Çalışmanın nitel boyutu kapsamındaki verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 2018 - 2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Bursa İlinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinin her birinden belirlenmiş olan okullarda görevli toplam 33 okul yöneticisi ve öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlarda ve önceden randevu ayarlanarak onların müsait oldukları zaman aralıklarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında veri kayıplarının önlenmesi amacıyla kayıt cihazı kullanılmıştır ve yazılı notlar alınmıştır.

Görüşmelerin ardından kayıt cihazıyla elde edilen ses kayıtları ve görüşme sırasında tutulan yazılı notlar ayrı metin dosyalarında yazıya aktarılmıştır. Bu dosyalarda yazıya dökülen cevaplar incelenmiştir, yazıya geçirilen notlar dikkatlice irdelenmiştir ve kodlamalar yapılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi, frekans analizi ve betimsel analiz tekniklerine başvurulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri analiz edilirken katılımcılara dair (Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3...) gibi kod isimler kullanılmış ve (K1, K2, K3...) gibi kod isim kısaltmaları yapılmıştır. İçerik analizi toplanan verilerin tanımlanmasının ve bu verilerin içindeki kavramların ve ilişkilerin belirlenmesinin

amaçlandığı bir araştırma tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmadaki içerik analizinde verilerin analizi; verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması şeklinde dört aşamada yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Frekans analizi yapılırken temalar ve kodların ne sıklıkta tekrar edildiklerine bakılmış, buna göre frekanslar saptanmıştır. Betimsel analiz ise araştırmada elde edilen verilerin önceden belirlenen temalar kapsamında yorumlandığı bir araştırma tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada yapılan betimsel analiz; tematik çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olarak dört basamakta gerçekleştirilmiştir. Bu betimsel analiz gerçekleştirilirken Türnüklü (2000) tarafından ortaya koyulan; verilerin azaltılması, verilerin sunulması, sonuçların çıkarılması ve bunların doğrulanması şeklinde üç adet basamak kullanılmıştır. Sonraki aşamada veriler sunulurken direkt alıntılar yapılmıştır. Bu yapılırken farklı görüşlerin saptanıp sunulması amaçlanmıştır. Veriler sunulurken temalara uygun olanlar açıklayıcı bir şekilde ifade edilmiştir. Son olarak da çeşitlilik ve uç örnekler için ölçütler değerlendirilmiştir (Ünver, Bümen & Başbay, 2010).

4. Bölüm

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına ve alt problemlerine yanıt bulmak için toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Yapılan tez çalışmasında uygulanan ölçeğin istatistiksel analizleri ve her alt probleme ilişkin elde edilen bulguların tabloları ve bu bulgulara ait yorumlar araştırmanın alt problemlerinin sırasına uygun olarak bu bölümde yer almaktadır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi olarak $\alpha=0.05$ kabul edilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın birinci alt problemi; “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemleri nasıldır?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak “Okul Yöneticilerinin Değişme Sürecindeki Yönetsel Davranışları Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler üzerinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin bulunmasını içeren istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular elde edilmiştir ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.1.1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerine dair bulgular ve yorumlar. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemleri

Gözlemler	Genel
Yönetsel davranışlar	

	\bar{x}	Ss
Bireysel	4,00	1,55
Kişilerarası	3,97	1,59
Ağ Kurma / Örgülenim	4,09	1,56

Yukarıdaki Tablo 7’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerine bakıldığında, bireysel davranışlara dair gözlemlerin (=4,00), kişilerarası davranışlara yönelik gözlemlerin (=3,97) ve ağ kurma / örgülenim davranışlarına dair gözlemlerin (=4,09) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ağ kurma/örgülenim davranışları en üst düzeyde ve daha sonra da sırasıyla bireysel davranışlar ve kişilerarası davranışlar gözlemlenmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın ikinci alt problemi; “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentileri nasıldır?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt probleme yönelik olarak “Okul Yöneticilerinin Değişme Sürecindeki Yönetsel Davranışları Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler üzerinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin bulunmasını içeren istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular elde edilmiştir ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.2.1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerine dair bulgular ve yorumlar. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentileri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentileri

Beklentiler		
Yönetsel davranışlar	Genel	
	\bar{x}	Ss
Bireysel	6,80	0,59
Kişilerarası	6,81	0,58
Ağ Kurma / Örgülenim	6,83	0,59

Yukarıdaki Tablo 8’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerine bakıldığında en yüksek beklentinin ağ kurma/örgülenim davranışlarında (=6,83) olduğu görülmektedir. Kişilerarası davranışlara yönelik beklentilerin (=6,81) ve bireysel davranışlara dair beklentilerin (=6,80) değerlerinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre ağ kurma/örgülenim davranışlarına yönelik beklentiler en üst düzeyde ve daha sonra da sırasıyla kişilerarası davranışlar ve bireysel davranışlara yönelik beklentiler görülebilmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın üçüncü alt problemi; “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemleri; cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, kurumlarına, görevlerine, branşlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, mesleki kurslara katılma durumlarına, değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt probleme yönelik olarak “Okul Yöneticilerinin Değişme Sürecindeki Yönetsel Davranışları Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular elde edilmiştir ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.3.1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik

gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Okul yöneticileri ve öğretmenleri gözlemlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması

(Mann Whitney U testi sonuçları)

Gözlemler				
	cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra top.
gözlembireysel	kadin	279	290,66	81094,50
	erkek	285	272,47	77108,50
	Total	564		
gözlemkisilerarası	kadin	279	290,36	81010,50
	erkek	285	272,77	77192,50
	Total	564		
gözlemagkurma	kadin	279	289,07	80651,50
	erkek	285	274,03	77551,50
	Total	564		
gözlemtoplamortalama	kadin	279	290,10	80938,50
	erkek	285	273,02	77264,50
	Total	564		

(Mann Whitney U testi sonuçları)

	gözbireysel	gözkisilerarası	gözagkurma	göztoplama
Mann-Whitney U	36922,500	37006,500	37365,500	37078,500

Wilcoxon W	77108,500	77192,500	77551,500	77264,500
Z	-1,328	-1,285	-1,099	-1,247
Asymp. Sig. (2-tailed)	,184	,199	,272	,212

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemleri cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında kadınların ve erkeklerin görüşleri arasında manidar bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Gözlem boyutu alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde de bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma/örgülenim davranışlarına dair kadın öğretmenlerin gözlemleri ile erkek öğretmenlerin gözlemleri arasında manidar bir farklılaşmaya rastlanmamaktadır ($p>.05$).

4.3.2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemlerinin eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler	egitim	N	Sıra ort.
gözlembireysel	onlisans	3	188,00

	lisans	542	280,25
	yukseklisans	17	337,85
	doktora	2	280,00
	Total	564	
gözlemkisilerarası	onlisans	3	113,33
	lisans	542	280,15
	yukseklisans	17	350,26
	doktora	2	350,00
	Total	564	
gözlemagkurma	onlisans	3	134,17
	lisans	542	279,67
	yukseklisans	17	357,79
	doktora	2	415,50
	Total	564	
gözlemtoplamortalama	onlisans	3	145,17
	lisans	542	280,10
	yukseklisans	17	346,74
	doktora	2	341,00
	Total	564	

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

	gözbireysel	gözkisilerarası	gözagkurma	göztoplam
Chi-Square	3,077	6,487	6,987	5,035
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,380	,090	,072	,169

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırılması yapıldığında ölçeğin gözlem boyutu genelinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Benzer şekilde gözlem boyutunun alt boyutlarına inilip eğitim durumu değişkeni bakımından bir değerlendirme yapıldığında da bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma/örgülenim davranışları kapsamında eğitim durumu değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

4.3.3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin kurum değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin kurum değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve kurum değişkenine ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemlerinin kurum değişkeni açısından karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler			
	kurum	N	Sıra ort.
gözlembireysel	ilkokul	226	298,34
	ortaokul	154	266,88
	lise	184	273,30
	Total	564	
gözlemkisilerarası	ilkokul	226	297,09

	ortaokul	154	268,28
	lise	184	273,64
	Total	564	
gözlemagkurma	ilkokul	226	297,39
	ortaokul	154	263,57
	lise	184	277,31
	Total	564	
gözlemtoplamortalama	ilkokul	226	298,13
	ortaokul	154	266,21
	lise	184	274,14
	Total	564	

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

	gözbireysel	gözkisilerarası	gözagkurma	göztoplama
Chi-Square	4,142	3,528	4,177	4,107
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,126	,171	,124	,128

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin kurum değişkeni açısından karşılaştırılması yapıldığında ölçeğin gözlem boyutu genelinde manidar bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Aynı şekilde gözlem boyutunun alt boyutlarına inilip kurum değişkeni bakımından bir değerlendirme yapıldığında da bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma/örgülenim davranışları kapsamında kurum değişkenine ilişkin manidar bir farklılık görülmemiştir ($p > .05$).

4.3.4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin görev değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin görev değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve görev değişkenine ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin gözlemlerinin görev değişkeni açısından karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler			
	gorev	N	Sıra ort.
gözlembireysel	ogretmen	450	270,13
	muduryardimcisi	79	367,60
	okulmuduru	35	234,43
	Total	564	
gözlemkisilerarası	ogretmen	450	270,67
	muduryardimcisi	79	359,13
	okulmuduru	35	246,75
	Total	564	
gözlemagkurma	ogretmen	450	270,96
	muduryardimcisi	79	357,74
	okulmuduru	35	246,07
	Total	564	

	ogretmen	450	270,55
gözlemtoplamortalama	muduryardimcisi	79	362,47
	okulmuduru	35	240,71
	Total	564	

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

	gözbireysel	gözkisilerarası	gözagkurma	göztoplam
Chi-Square	27,010	21,403	20,750	23,596
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemleri görev değişkeni kapsamında değerlendirildiğinde elde edilen bulgular incelendiğinde ölçeğin gözlem boyutunun toplamında anlamlı bir farklılığın meydana geldiği görülmektedir ($p<.05$). Ölçeğin gözlem boyutundaki bu anlamlı farklılığın kaynağının bulunması için çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Karşılaştırma testi olarak yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda ölçeğin genelindeki anlamlı farklılığın hem müdür yardımcıları ile okul müdürleri hem de müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında olduğu görülmektedir ($p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında da bu farklılığın müdür yardımcıları lehine olduğu farkedilmektedir.

Bireysel davranışlar alt boyutuna dair analiz sonuçlarına bakıldığında manidar bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir ($p<.05$). Yine bu oluşan manidar farklılığın yönünün belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testine başvurulmuştur. Bunun sonucunda da hem müdür yardımcıları ile okul müdürleri hem de müdür yardımcıları ile öğretmenlerin görüşleri

arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($p<.05$). Sıra ortalamaları değerlendirildiğinde de bu farklılığın müdür yardımcıları lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Kişilerarası davranışlar alt boyutuna gelindiğinde ise yine gruplar arasında manidar bir farklılığın var olduğu ifade edilmelidir ($p<.05$). Bu anlamlı farklılığın ise yine hem müdür yardımcıları ile okul müdürleri hem de müdür yardımcıları ile öğretmenlerin olduğu gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p<.05$). Bu farklılığın da sıra ortalamalarına göre müdür yardımcıları lehine olduğu görülmektedir.

Son alt boyut olan ağ kurma / örgülenim davranışlarında da anlamlı bir farklılığa rastlanmaktadır ($p<.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise bu farklılığın da diğer alt boyutlarda olduğu gibi yine hem müdür yardımcıları ile okul müdürleri hem de müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında meydana geldiği anlaşılmaktadır ($p<.05$). Farklılıkta ise müdür yardımcılarının sıra ortalamalarına bakıldığında onların gözlemlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.5. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin branş değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve branş değişkenine ilişkin bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemlerinin branş değişkeni açısından karşılaştırılması

(Mann Whitney U testi sonuçları)

Gözlemler

	brans	N	Sıra ort.	Sıra top.
gözlembireysel	sinifogretmeni	217	290,50	62748,00
	diğer	347	275,88	95455,00
	Total	564		
gözlemkisilerarası	sinifogretmeni	217	292,83	63251,00
	diğer	347	274,43	94952,00
	Total	564		
gözlemagkurma	sinifogretmeni	217	290,40	62726,50
	diğer	347	275,94	95476,50
	Total	564		
gözlemtoplamortalama	sinifogretmeni	217	291,76	63020,50
	diğer	347	275,09	95182,50
	Total	564		

(Mann Whitney U testi sonuçları)

	gözbireysel	gözkisilerarası	gözagkurma	göztoplam
Mann-Whitney U	35424,000	34921,000	35445,500	35151,500
Wilcoxon W	95455,000	94952,000	95476,500	95182,500
Z	-1,039	-1,307	-1,028	-1,184
Asymp. Sig. (2-tailed)	,299	,191	,304	,236

Tablo 13'te okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin branş değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili olarak elde edilen bulgular gösterilmektedir. Burada sunulan bulgulara bakıldığında branş değişkeni ile ilişkili olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemlerinde genel bağlamda anlamlı bir farklılık

görülmemektedir ($p>.05$). Ölçeğin gözlem boyutunun alt boyutları olan bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma/örgülenim davranışları boyutlarında da branş değişkenine ilişkin olarak okul yöneticileri ve öğretmen gözlemleri arasında manidar bir farklılığa rastlanmamaktadır ($p>.05$).

4.3.6. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve yaş değişkenine ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemlerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler			
	yaş	N	Sıra ort.
gözlembireysel	25tenaz	23	383,61
	25-30	162	251,23
	31-40	227	275,22
	41-55	136	309,00
	56-60	14	307,96
	60ustu	2	254,50
	Total	564	
gözlemkisilerarası	25tenaz	23	398,75

	25-30	162	249,97
	31-40	227	276,41
	41-55	136	304,29
	56-60	14	320,11
	60ustu	2	327,00
	Total	564	
	25tenaz	23	384,43
	25-30	162	250,77
	31-40	227	276,83
gözlemagkurma	41-55	136	304,43
	56-60	14	321,75
	60ustu	2	375,50
	Total	564	
	25tenaz	23	389,98
	25-30	162	250,47
	31-40	227	276,01
gözlemtoplamortalama	41-55	136	306,27
	56-60	14	316,11
	60ustu	2	315,50
	Total	564	

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

	gözbireysel	gözkisilerarası	gözagkurma	göztoplam
Chi-Square	18,985	21,368	18,778	19,843
df	5	5	5	5

Asymp. Sig.	,002	,001	,002	,001
-------------	------	------	------	------

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin yaş değişkeni açısından Tablo 14'te elde edilen bulgulara göre analizi yapıldığında gözlem boyutundaki görüşlere dair farklı yaşlardaki gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmaktadır ($p < .05$). Gözlem boyutundaki bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun ortaya çıkarılması için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır ve bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yapılan *Tamhane's T2 Testi sonuçlarında* gözlem boyutunun geneline bakıldığında anlamlı farkın hem yaşı 25ten az olanlar ve 25-30 yaş arasındaki gruplar ($p = .003 < .05$) hem de yaşı 25ten az olanlar ve 31-40 yaş arasındaki gruplar ($p = .030 < .05$) arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir. Burada görülen farklılıkta yaşı 25ten az olanlar grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir. Gözlem boyutunun genelinde ikinci anlamlı farklılık ise 41-55 yaş arasındakiler ve 25-30 yaş arasındaki gruplar arasında olduğu görülmektedir ($p = .017 < .05$). Bu farklılıkta 41-55 yaş arasındakiler grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin 41-55 yaş arasındakiler grubunda daha üst düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Gözlem boyutundaki alt boyutlara ilişkin bir analiz yapıldığında; bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılıkların gözlemlendiğinin belirtilmesi gerekmektedir ($p < .05$).

Bireysel davranışlar alt boyutundaki anlamlı farklılığın hem yaşı 25ten az olanlar ve 25-30 yaş arasındaki gruplar ($p = .005 < .05$) hem de yaşı 25ten az olanlar ve 31-40 yaş arasındaki gruplar ($p = .05$) arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir. Burada görülen farklılıkta da yaşı 25ten az olanlar grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir. Bu alt

boyuttaki bir diğ er anlamlı farklılık 41-55 yaş arasındakiler ve 25-30 yaş arasındakiler grupları arasında bulunmaktadır ($p=.011<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise bu manidar farklılıkta 41-55 yaş arasındakiler grubunun gözlemlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kişilerarası davranışlar alt boyutu çerçevesinde bir değerlendirme yapıldığında ise hem yaşı 25ten az olanlar ve 25-30 yaş arasındaki gruplar ($p=.001<.05$) hem de yaşı 25ten az olanlar ve 31-40 yaş arasındaki gruplar ($p=.012<.05$) arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir. Bu alt boyutta diğ er anlamlı farklılığın görüldüğü gruplar ise 41-55 yaş arasındakiler ve 25-30 yaş arasındakiler grupları olarak ortaya çıkmaktadır ($p=.027<.05$). Burada da yine 41-55 yaş arasındakiler grubunun sıra ortalamaları 25-30 yaş arasındakiler grubundan yüksek görünmektedir.

Son olarak ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutu ele alındığında ilk olarak yaşı 25ten az olanlar ve 25-30 yaş arasındakiler grupları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır ($p=.009<.05$). Görülen bu farklılık ise sıra ortalamaları daha yüksek olan yaşı 25ten az olanlar grubu lehine olmaktadır. Son manidar farklılığın aralarında oluştuğu gruplar ise 41-55 yaş arasındakiler ve 25-30 yaş arasındakiler grupları olarak görülmektedir ($p=.033<.05$). Burada meydana gelen farklılıkta da 41-55 yaş arasındakiler grubu daha yüksek olan sıra ortalamaları ile daha önde görünmektedir.

4.3.7. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değışme sürecinde değışme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin mesleki kıdem değışkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değışme sürecinde değışme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin mesleki kıdem değışkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve mesleki kıdem değışkenine ilişkin bulgular Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler			
	kidem	N	Sıra ort.
gözlembireysel	5yildanaz	110	284,51
	6-10yil	157	260,86
	11-15yil	135	281,52
	16-20yil	97	267,31
	21-25yil	45	329,78
	25ustu	20	386,15
	Total	564	
gözlemkisilerarası	5yildanaz	110	286,75
	6-10yil	157	258,41
	11-15yil	135	281,59
	16-20yil	97	271,27
	21-25yil	45	326,66
	25ustu	20	380,40
	Total	564	
gözlemagkurma	5yildanaz	110	285,85
	6-10yil	157	256,97
	11-15yil	135	286,93
	16-20yil	97	268,94

	21-25yil	45	322,53
	25ustu	20	381,08
	Total	564	
	5yildanaz	110	285,59
	6-10yil	157	259,38
	11-15yil	135	282,37
gözlemtoplammortalama	16-20yil	97	269,06
	21-25yil	45	327,49
	25ustu	20	382,75
	Total	564	

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

	gözbireysel	gözkisilerarası	gözagkurma	göztoplama
Chi-Square	15,596	14,565	14,795	14,927
df	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,008	,012	,011	,011

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından Tablo 15'te elde edilen bulgulara göre analizi yapıldığında gözlem boyutundaki görüşlere dair farklı mesleki kıdem yılına sahip gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmaktadır ($p < .05$). Gözlem boyutundaki bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun ortaya çıkarılması için çoklu karşılaştırma testi (*Tamhane's T2*) yapılmıştır ve bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Gözlem boyutunun geneli değerlendirildiğinde anlamlı farkın mesleki kıdemi 25 yıl üstü olanlar ve 6-10 yıl arasındaki gruplar arasında bulunduğu görülmektedir ($p = .05$). Burada

görülen farklılıkta mesleki kıdemi 25 yıl üstü olan grubun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerinin de daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir.

Gözlem boyutundaki alt boyutlara ilişkin bir analiz yapıldığında; bireysel davranışlar ve kişilerarası davranışlar alt boyutlarında anlamlı farklılıkların gözlemlendiğinin belirtilmesi gerekmektedir ($p=.05$).

Bireysel davranışlar alt boyutundaki anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 25 yıl üstü olanlar ve 6-10 yıl arasındaki gruplar arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p=.05$). Burada görülen farklılıkta mesleki kıdemi 25 yıl üstü olan grubun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir.

Kişilerarası davranışlar alt boyutu için değerlendirme yapıldığında ise anlamlı farklılığın yine mesleki kıdemi 25 yıl üstü olanlar ve 6-10 yıl arasındaki gruplar arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p=.05$). Burada da yine mesleki kıdemi 25 yıl üstü olan grubun sıra ortalamaları mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olanlar grubundan yüksek görünmektedir.

4.3.8. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin mesleki kurslara katılma durumları değişkenine göre karşılaştırılması.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin mesleki kurslara katılma durumları değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve mesleki kurslara katılma durumları değişkenine ilişkin bulgular Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemlerinin mesleki kurslara katılma durumları

değişkeni açısından karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler			
	meslekikurs	N	Sıra ort.
gözlembireysel	hic	37	367,43
	birkez	111	255,66
	birdenfazla	416	280,69
	Total	564	
gözlemkisilerarası	hic	37	373,69
	birkez	111	255,10
	birdenfazla	416	280,28
	Total	564	
gözlemagkurma	hic	37	374,01
	birkez	111	251,89
	birdenfazla	416	281,10
	Total	564	
gözlemtoplamortalama	hic	37	372,76
	birkez	111	254,36
	birdenfazla	416	280,56
	Total	564	

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

	gözbireysel	gözkisilerarası	gözagkurma	göztoplama
Chi-Square	13,167	14,871	15,703	14,776
df	2	2	2	2

Asymp. Sig.	,001	,001	,000	,001
-------------	------	------	------	------

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin mesleki kurslara katılma durumları değişkeni açısından Tablo 16’da elde edilen bulgulara göre analizi yapıldığında gözlem boyutundaki görüşlere dair farklı sayılarda mesleki kurslara katılma durumuna sahip gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmaktadır ($p < .05$). Gözlem boyutundaki bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun ortaya çıkarılması için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır ve *Tamhane’s T2 Testi sonuçları* ile bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Gözlem boyutunun geneline bakıldığında ilk anlamlı farkın mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubu ile mesleki kurslara bir kez katılanlar grubu arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p < .05$). Burada görülen farklılıkta mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir. Gözlem boyutunun genelinde ikinci anlamlı farklılık ise mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubu ve birden fazla mesleki kursa katılanlar grupları arasında olduğu görülmektedir ($p = .003 < .05$). Bu farklılıkta mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubunda daha üst düzeyde olduğunu söylemek gerekmektedir.

Gözlem boyutundaki alt boyutlara ilişkin bir analiz yapıldığında; bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılıkların gözlemlendiğinin belirtilmesi gerekmektedir ($p < .05$).

Bireysel davranışlar alt boyutundaki anlamlı farklılığın mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubu ile mesleki kurslara bir kez katılanlar grubu arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p < .05$). Burada görülen farklılıkta mesleki

kurslara hiç katılmayanlar grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir. Bu alt boyuttaki bir diğer anlamlı fark mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubu ve birden fazla mesleki kursa katılanlar grupları arasında bulunmaktadır ($p=.007<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise bu manidar farklılıkta mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubunun gözlemlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kişilerarası davranışlar alt boyutu çerçevesinde bir değerlendirme yapıldığında ise yine mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubu ile mesleki kurslara bir kez katılanlar grubu arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p<.05$). Bu alt boyutta diğer anlamlı farklılığın görüldüğü gruplar da yine mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubu ve birden fazla mesleki kursa katılanlar grupları olarak ortaya çıkmaktadır ($p=.002<.05$). Burada da yine mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubunun sıra ortalamaları birden fazla mesleki kursa katılanlar grubundan yüksek görünmektedir.

Son olarak ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutu ele alındığında ilk anlamlı farkın mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubu ile mesleki kurslara bir kez katılanlar grubu arasında ortaya çıktığı anlaşılmaktadır ($p<.05$). Görülen bu farklılık sıra ortalamaları daha yüksek olan mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubu lehine olmaktadır. Son anlamlı farklılığın aralarında olduğu gruplar ise mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubu ve birden fazla mesleki kursa katılanlar grupları olarak görülmektedir ($p=.002<.05$). Burada meydana gelen farklılıkta da mesleki kurslara hiç katılmayanlar grubu daha yüksek olan sıra ortalamaları ile daha önde görünmektedir.

4.3.9. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin

değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkenine ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemlerinin değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkeni açısından karşılaştırılması

(Mann Whitney U testi sonuçları)

Gözlemler				
	degismekurs	N	Sıra ort.	Sıra top.
gözlembireysel	katildim	278	263,63	73289,50
	katilmadim	286	298,99	84913,50
	Total	564		
gözlemkisilerarası	katildim	278	262,13	72871,50
	katilmadim	286	300,46	85331,50
	Total	564		
gözlemagkurma	katildim	278	264,49	73527,50
	katilmadim	286	298,15	84675,50
	Total	564		
gözlemtoplamortalama	katildim	278	263,13	73149,00
	katilmadim	286	299,49	85054,00
	Total	564		

(Mann Whitney U testi sonuçları)

	gözbireysel	gözkisilerarası	gözagkurma	göztoplam
Mann-Whitney U	34508,500	34090,500	34746,500	34368,000
Wilcoxon W	73289,500	72871,500	73527,500	73149,000
Z	-2,582	-2,799	-2,460	-2,654
Asymp. Sig. (2-tailed)	,010	,005	,014	,008

Tablo 17’de sunulan bulgulara bakıldığında okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkeni açısından manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir (U=34368, p<.05). Sıra ortalamaları daha yüksek olan değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere hiç katılmayan öğretmenlerin gözlemlerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Gözlemlerin alt boyutunda yer almakta olan bireysel davranışlara bakıldığında da anlamlı bir farklılığın değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere daha önce katılan öğretmenler ve hiç katılmayanlar grupları arasında olduğu anlaşılmaktadır (U=34508,5, p<.05). Buradaki grupların sıra ortalamalarına bakıldığında değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere hiç katılmayanların gözlemlerinin katılanlara göre daha yüksek olduğu fark edilmektedir.

Kişilerarası davranışlar alt boyutuna dair bir analiz yapıldığında ise yine değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere daha önce katılan öğretmenler ve hiç katılmayanlar grupları arasında anlamlı bir farklılığın meydana geldiği görülmektedir (U=34090,5, p<.05). İki grup arasındaki sıra ortalamalarına bakıldığında değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere hiç katılmayanların gözlemlerinin katılanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutuna geldiğimizde ise anlamlı bir farklılığın değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere daha önce katılan öğretmenler ve hiç katılmayanlar grupları arasında olduğu görülmektedir ($U=34746,5$, $p<.05$). Sıra ortamlarına bakıldığında da yine değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere hiç katılmayanların gözlemlerinin katılanlara göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın dördüncü alt problemi; “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentileri; cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, kurumlarına, görevlerine, branşlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, mesleki kurslara katılma durumlarına, değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt probleme yönelik olarak “Okul Yöneticilerinin Değişme Sürecindeki Yönetsel Davranışları Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular elde edilmiştir ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.4.1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin cinsiyet değişkeni açısından

*karşılaştırılması**(Mann Whitney U testi sonuçları)*

Beklentiler				
	cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra top.
beklentitoplamaortalama	kadin	279	276,19	77057,50
	erkek	285	286,73	81145,50
	Total	564		
beklentibireysel	kadin	279	277,43	77402,50
	erkek	285	285,51	80800,50
	Total	564		
beklentikisilerarası	kadin	279	276,11	77034,50
	erkek	285	286,81	81168,50
	Total	564		
beklentiagkurma	kadin	279	283,10	78985,00
	erkek	285	279,92	79218,00
	Total	564		

(Mann Whitney U testi sonuçları)

	bektoplama	bekbireysel	bekkisilerarası	bekagkurma
Mann-Whitney U	37997,500	38342,500	37974,500	39032,000
Wilcoxon W	77057,500	77402,500	77034,500	79218,000
Z	-1,045	-,832	-1,154	-,374
Asymp. Sig. (2-tailed)	,296	,406	,249	,708

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentileri cinsiyet

değişkeni açısından ele alındığında kadınların ve erkeklerin görüşleri arasında manidar bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Beklenti boyutu alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde de bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma / örgülenim davranışlarına dair kadın öğretmenlerin beklentileri ile erkek öğretmenlerin beklentileri arasında manidar bir farklılaşmaya rastlanmamaktadır ($p>.05$).

4.4.2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler			
	egitim	N	Sıra ort.
beklentitoplamaortalama	onlisans	3	193,00
	lisans	542	284,34
	yukseklisans	17	216,12
	doktora	2	203,75
	Total	564	
beklentibireysel	onlisans	3	183,17
	lisans	542	284,11

	yukseklisans	17	226,74
	doktora	2	188,75
	Total	564	
	onlisans	3	254,83
	lisans	542	283,84
beklentikisilerarası	yukseklisans	17	219,71
	doktora	2	215,50
	Total	564	
	onlisans	3	323,50
	lisans	542	282,38
beklentiagkurma	yukseklisans	17	241,18
	doktora	2	323,50
	Total	564	

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

	bektoplam	bek bireysel	bek kisilerarası	bek agkurma
Chi-Square	7,871	7,599	6,508	3,636
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,049	,055	,089	,304

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentileri eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde elde edilen bulgular incelendiğinde ölçeğin beklenti boyutunun toplamında anlamlı bir farklılığın meydana geldiği görülmektedir ($p < .05$). Ölçeğin beklenti boyutundaki bu anlamlı farklılığın kaynağının bulunması için çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır ve bulgular *Tamhane's T2 Testi sonuçları* ile yorumlanmıştır.

Beklenti boyutunun geneline bakıldığında toplamdaki bu anlamlı farklılığın önlisans mezunları grubu ile lisans mezunları grubu arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p=.014<.05$). Burada görülen farklılıkta lisans mezunları grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan beklentilerinin daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir. Beklenti boyutundaki alt boyutlar olan bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutlarının hiçbirinde eğitim düzeyi değişkenine ilişkin olarak okul yöneticileri ve öğretmen beklentileri arasında manidar bir farklılığa rastlanmamaktadır ($p>.05$).

4.4.3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin kurum değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin kurum değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve kurum değişkenine ilişkin bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin kurum değişkeni açısından karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler	kurum	N	Sıra ort.
beklentitoplamortalama	ilkokul	226	293,17
	ortaokul	154	290,49
	lise	184	259,43
	Total	564	

beklentibireysel	ilkokul	226	293,15
	ortaokul	154	286,39
	lise	184	262,97
	Total	564	
beklentikisilerarası	ilkokul	226	288,18
	ortaokul	154	292,28
	lise	184	264,04
	Total	564	
beklentiagkurma	ilkokul	226	289,13
	ortaokul	154	289,56
	lise	184	265,20
	Total	564	

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

	bektoplama	bekbireysel	bekkisilerarası	bekagkurma
Chi-Square	9,209	7,279	6,909	7,052
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,010	,026	,032	,029

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentileri kurum değişkeni açısından değerlendirildiğinde elde edilen bulgular incelendiğinde ölçeğin beklenti boyutunun toplamında anlamlı bir farklılığın meydana geldiği görülmektedir ($p < .05$). Beklenti boyutunda görülen bu manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla *Tamhane's T2 Testi* ile çoklu karşılaştırma yapılmıştır ve bu farklılığın ilk olarak beklenti boyutunun genelinde ve ortaokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde

çalışan öğretmenler grupları arasında ortaya çıktığı görülmektedir ($p=.041<.05$). Bu farklılıkta ortaokullarda çalışanlar grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan beklentilerin ortaokullarda çalışanlar grubunda daha üst düzeyde olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Beklenti boyutundaki alt boyutlara ilişkin bir analiz yapıldığında; bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılıkların gözlemlendiğinin belirtilmesi gerekmektedir ($p<.05$).

Bireysel davranışlar alt boyutundaki anlamlı farklılığın ortaokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler grupları arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p=.031<.05$). Burada görülen farklılıkta ortaokullarda çalışanlar grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan beklentilerinin daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir.

Kişilerarası davranışlar alt boyutu çerçevesinde bir değerlendirme yapıldığında ise anlayış farkının yine ortaokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler grupları arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p=.031<.05$). Burada da yine ortaokullarda çalışan öğretmenler grubunun sıra ortalamaları liselerde çalışan öğretmenler grubundan yüksek görünmektedir.

Son olarak ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutu ele alındığında anlamlı farkın tekrardan ortaokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler grupları arasında ortaya çıktığı anlaşılmaktadır ($p=.044<.05$). Görülen bu farklılık sıra ortalamaları daha yüksek olan ortaokullarda çalışan öğretmenler grubu lehine olmaktadır.

4.4.4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin görev değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik

gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin görev değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve görev değişkenine ilişkin bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin görev değişkeni açısından karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler			
	gorev	N	Sıra ort.
beklentitoplamaortalama	ogretmen	450	282,13
	muduryardimcisi	79	292,06
	okulmuduru	35	248,97
	Total	564	
beklentibireysel	ogretmen	450	280,87
	muduryardimcisi	79	292,62
	okulmuduru	35	264,35
	Total	564	
beklentikisilerarası	ogretmen	450	282,46
	muduryardimcisi	79	285,51
	okulmuduru	35	259,66
	Total	564	
beklentiagkurma	ogretmen	450	282,51
	muduryardimcisi	79	285,17
	okulmuduru	35	259,69
	Total	564	

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

	bektoplam	bek bireysel	bek kişilerarası	bek ağ kurma
Chi-Square	3,135	1,492	1,478	1,743
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,209	,474	,478	,418

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin görev değişkeni açısından karşılaştırılması yapıldığında ölçeğin beklenti boyutu genelinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Benzer şekilde beklenti boyutunun alt boyutlarına inilip görev değişkeni bakımından bir değerlendirme yapıldığında da bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma/örgülenim davranışları kapsamında görev değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

4.4.5. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin branş değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve branş değişkenine ilişkin bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin branş değişkeni açısından karşılaştırılması

(Mann Whitney U testi sonuçları)

Beklentiler

	brans	N	Sıra ort.	Sıra top.
beklentitoplamortalama	sinifogretmeni	217	293,32	63356,50
	diger	347	274,12	94846,50
	Total	564		
beklentibireysel	sinifogretmeni	217	293,42	63378,00
	diger	347	274,06	94825,00
	Total	564		
beklentikisilerarası	sinifogretmeni	217	288,74	62367,50
	diger	347	276,98	95835,50
	Total	564		
beklentiagkurma	sinifogretmeni	217	287,54	62108,50
	diger	347	277,73	96094,50
	Total	564		

(Mann Whitney U testi sonuçları)

	bektoplam	bekbireysel	bekkisilerarası	bekagkurma
Mann-Whitney U	34815,500	34794,000	35804,500	36063,500
Wilcoxon W	94846,500	94825,000	95835,500	96094,500
Z	-1,851	-1,937	-1,233	-1,123
Asymp. Sig. (2-tailed)	,064	,053	,218	,261

Tablo 22’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin brans değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili olarak elde edilen bulgular gösterilmektedir. Burada sunulan bulgulara bakıldığında brans değişkeni ile ilişkili olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinde genel bağlamda anlamlı bir farklılık

görülmemektedir ($p>.05$). Ölçeğin beklenti boyutunun alt boyutları olan bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma/örgülenim davranışları boyutlarında da branş değişkenine ilişkin olarak okul yöneticileri ve öğretmen beklentileri arasında manidar bir farklılığa rastlanmamaktadır ($p>.05$).

4.4.6. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve yaş değişkenine ilişkin bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler			
	yaş	N	Sıra ort.
	25tenaz	23	231,64
	25-30	162	312,76
	31-40	227	280,95
beklentitoplamaortalama	41-55	136	254,35
	56-60	14	266,25
	60ustu	2	346,00
	Total	564	
beklentibireysel	25tenaz	23	238,61

	25-30	162	311,57
	31-40	227	278,09
	41-55	136	258,26
	56-60	14	277,82
	60ustu	2	340,00
	Total	564	
	25tenaz	23	241,95
	25-30	162	305,03
	31-40	227	277,40
beklentikisilerarası	41-55	136	267,04
	56-60	14	274,61
	60ustu	2	333,50
	Total	564	
	25tenaz	23	257,52
	25-30	162	307,66
	31-40	227	278,71
beklentiagkurma	41-55	136	261,93
	56-60	14	248,82
	60ustu	2	323,50
	Total	564	

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

	bektoplama	bek bireysel	bek kisilerarası	bek agkurma
Chi-Square	22,420	20,085	13,205	19,131
df	5	5	5	5

Asymp. Sig.	,000	,001	,022	,002
-------------	------	------	------	------

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin yaş değişkeni açısından Tablo 23'te elde edilen bulgulara göre analizi yapıldığında beklenti boyutundaki görüşlere dair farklı yaşlardaki gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmaktadır ($p < .05$). Beklenti boyutundaki bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun ortaya çıkarılması için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır ve bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Tamhane's T2 testi ile ortaya çıkarılmıştır.

Beklenti boyutunun geneline bakıldığında ilk anlamlı farkın 25-30 yaş arasındakiler ve yaşı 25ten az olanlar grupları arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p = .040 < .05$). Burada görülen farklılıkta 25-30 yaş arasındakiler grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan beklentilerinin daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir. Beklenti boyutunun genelinde diğer anlamlı farklılıkların ise yaşı 60 üstü olanlar ve 25-30 yaş arasındakiler ($p = .050$), yaşı 60 üstü olanlar ve 31-40 yaş arasındakiler ($p = .000 < .05$), yaşı 60 üstü olanlar ve 41-55 yaş arasındakiler ($p = .001 < .05$) grupları arasında ortaya çıktığı saptanmaktadır. Sıra ortalamaları ele alındığında beklenti puanları açısından yaşı 60 üstü olanlar diğer gruplara göre daha yüksek puanlara sahip olarak görünmektedir.

Beklenti boyutundaki alt boyutlara ilişkin bir analiz yapıldığında; bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılıkların gözlemlendiğinin belirtilmesi gerekmektedir ($p < .05$).

Bireysel davranışlar alt boyutundaki ilk anlamlı farklılığın 25-30 yaş arasındakiler ve 31-40 yaş arasındakiler grupları arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p = .014 < .05$). Bu alt boyuttaki ikinci anlamlı farklılık ise yine 25-30 yaş arasındakiler ve 41-55 yaş arasındakiler grupları arasında bulunmaktadır ($p = .033 < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise bu manidar farklılıklarda 25-30 yaş arasındakiler

grubunun gözlemlerinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttaki diğer anlamlı farklılıkların ise yaşı 60 üstü olanlar ve 25-30 yaş arasındakiler ($p=.032<.05$), yaşı 60 üstü olanlar ve 31-40 yaş arasındakiler ($p=.000<.05$), yaşı 60 üstü olanlar ve 41-55 yaş arasındakiler ($p=.000<.05$) grupları arasında ortaya çıktığı saptanmaktadır. Sıra ortalamaları ele alındığında beklenti puanları açısından yaşı 60 üstü olanlar daha yüksek olan sıra ortalamaları ile daha önde görünmektedir.

Kişilerarası davranışlar alt boyutu çerçevesinde bir değerlendirme yapıldığında ise anlamlı farklılıkların; hem 60 yaş üstü olanlar ve 25-30 yaş arasındakiler ($p=.048<.05$), hem 60 yaş üstü olanlar ve 31-40 yaş arasındakiler ($p=.000<.05$), hem de 60 yaş üstü olanlar ve 41-55 yaş arasındaki gruplar ($p=.001<.05$) arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir. Burada da yine 60 yaş üstü olanlar grubunun sıra ortalamaları karşılaştırılan diğer grupların hepsinden yüksek görünmektedir.

Son olarak ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutu ele alındığında ilk olarak yaşı 60 üstü olanlar ve 31-40 yaş arasındakiler grupları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır ($p=.000<.05$). Görülen bu farklılık ise sıra ortalamaları daha yüksek olan yaşı 60 üstü olanlar grubu lehine olmaktadır. Son manidar farklılığın aralarında olduğu gruplar ise yine yaşı 60 üstü olanlar ve 41-55 yaş arasındakiler grupları olarak görülmektedir ($p=.001<.05$). Burada meydana gelen farklılıkta da yaşı 60 üstü olanlar grubu daha yüksek olan sıra ortalamaları ile daha önde görünmektedir.

4.4.7. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin mesleki kıdem değişkeni

açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin mesleki kıdem değişkeni açısından karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler			
	kidem	N	Sıra ort.
beklentitoplamortalama	5yıldanaz	110	285,29
	6-10yil	157	305,48
	11-15yil	135	281,81
	16-20yil	97	289,04
	21-25yil	45	197,16
	25ustu	20	224,93
	Total	564	
beklentibireysel	5yıldanaz	110	289,18
	6-10yil	157	303,02
	11-15yil	135	278,41
	16-20yil	97	283,79
	21-25yil	45	209,23
	25ustu	20	244,08
	Total	564	
beklentikisilerarası	5yıldanaz	110	280,15
	6-10yil	157	301,37
	11-15yil	135	279,30

	16-20yil	97	288,92
	21-25yil	45	220,74
	25ustu	20	249,45
	Total	564	
beklentiagkurma	5yildanaz	110	289,36
	6-10yil	157	305,63
	11-15yil	135	275,40
	16-20yil	97	277,19
	21-25yil	45	223,61
	25ustu	20	242,78
	Total	564	

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

	bektoplama	bek bireysel	bek kisilerarası	bek agkurma
Chi-Square	33,614	25,875	21,035	28,121
df	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,000	,000	,001	,000

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin mesleki kıdem değişkeni açısından Tablo 24’te elde edilen bulgulara göre analizi yapıldığında beklenti boyutundaki görüşlere dair farklı mesleki kıdem yılına sahip gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmaktadır ($p < .05$). Beklenti boyutundaki bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun ortaya çıkarılması için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Beklenti boyutunun geneli değerlendirildiğinde ilk anlamlı farkın mesleki kıdemi 5 yıldan az olanlar ve mesleki kıdemi 25 yıl üstü olanlar grupları arasında bulunduğu görülmektedir

($p=.010<.05$). Burada görülen farklılıkta mesleki kıdemi 25 yıl üstü olan grubun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan beklentilerinin de daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir. Beklenti boyutunun genelindeki ikinci anlamlı fark mesleki kıdemi 6-10 yıl arasındakiler ve 21-25 yıl arasında olanlar grupları arasında olduğu görülmektedir ($p=.012<.05$). Mesleki kıdemi 21-25 yıl arasında olan grubun sıra ortalamaları mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olanlar grubundan yüksek görünmektedir. Üçüncü anlamlı fark mesleki kıdemi 6-10 yıl arasındakiler ve mesleki kıdemi 25 yıl üstü olanlar arasında ortaya çıkmıştır ($p=.002<.05$). Buradaki farklılıkta mesleki kıdemi 25 yıl üstü olan grubun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan beklentilerinin de daha üst düzeyde olduğu belirtilmelidir. Beklenti boyutunun genelindeki bir diğer anlamlı farkın mesleki kıdemi 11-15 yıl arasındakiler ve mesleki kıdemi 25 yıl üstü olanlar grupları arasında meydana geldiği gözlemlenmiştir($p=.012<.05$). Burada da mesleki kıdemi 25 yıl üstü olan grubun sıra ortalamaları mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olanlar grubundan yüksek görünmektedir. Beklenti boyutunun genelindeki son anlamlı farklılığın ise kıdem yılı 16-20 arasında olanlar ve mesleki kıdemi 25 yıl üstü olanlar arasında bulunduğu görülmektedir ($p=.005<.05$). Burada görülen farklılıkta da mesleki kıdemi 25 yıl üstü olan grubun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan beklentilerinin de daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir.

Beklenti boyutundaki alt boyutlara ilişkin bir analiz yapıldığında; bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutlarında anlamlı farklılıkların gözlemlendiğinin belirtilmesi gerekmektedir ($p<.05$).

Bireysel davranışlar alt boyutundaki ilk anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 5 yıldan az olanlar ve mesleki kıdemi 21-25 yıl arasında olanlar grupları arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p=.000<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise bu manidar farklılıkta kıdemi 5 yıldan az olanlar grubunun beklentilerinin kıdemi 21-25 yıl arasında olanlar grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt

boyuttaki diğer anlamlı farklılıkların ise kıdemi 6-10 arasında olanlar ve 21-25 yıl arasındakiler ($p=.000<.05$), kıdemi 6-10 arasında olanlar ve kıdem yılı 25 üstü olanlar ($p=.014<.05$), kıdem yılı 11-15 arasında olanlar ve 21-25 yıl arasındakiler ($p=.002<.05$), kıdem yılı 16-20 arasında olanlar ve 21-25 yıl arasındakiler ($p=.002<.05$) grupları arasında ortaya çıktığı saptanmıştır. Sıra ortalamaları ele alındığında beklenti puanları açısından kıdemi 6-10 arasında olanlar, kıdem yılı 25 üstü olanlardan; kıdem yılı 11-15 arasında olanlar ile kıdem yılı 16-20 arasında olanlar ise kıdemi 21-25 yıl arasında olanlardan daha yüksek olan sıra ortalamaları ile daha önde görünmektedirler.

Kişilerarası davranışlar alt boyutundaki ilk anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 5 yıldan az olanlar ve mesleki kıdemi 21-25 yıl arasında olanlar grupları arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p=.006<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise bu manidar farklılığın kıdemi 5 yıldan az olanlar grubunun lehine olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttaki diğer anlamlı farklılıkların ise kıdemi 6-10 arasında olanlar ve 21-25 yıl arasındakiler ($p=.000<.05$), kıdemi 6-10 arasında olanlar ve kıdem yılı 25 üstü olanlar ($p=.024<.05$), kıdem yılı 11-15 arasında olanlar ve 21-25 yıl arasındakiler ($p=.006<.05$), kıdem yılı 16-20 arasında olanlar ve 21-25 yıl arasındakiler ($p=.002<.05$) grupları arasında ortaya çıktığı saptanmıştır. Burada da yine beklenti puanları açısından kıdemi 6-10 arasında olanlar grubunun sıra ortalamaları, kıdem yılı 25 üstü olanlardan; kıdem yılı 11-15 arasında olanlar grubu ile kıdem yılı 16-20 arasında olanlar gruplarının sıra ortalamaları ise kıdemi 21-25 yıl arasında olanlardan daha yüksek görünmektedir.

Son olarak ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutu ele alındığında ilk anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 5 yıldan az olanlar ve mesleki kıdemi 21-25 yıl arasında olanlar grupları arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p=.001<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise bu manidar farklılıkta kıdemi 5 yıldan az olanlar grubunun beklentilerinin kıdemi 21-25 yıl arasında olanlar grubundan daha yüksek

olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttaki ikinci anlamlı farklılık kıdemi 6-10 yıl arasında olanlar ve kıdemi 11-15 yıl arasındakiler ($p=.004<.05$), kıdemi 6-10 yıl arasında olanlar ve kıdemi 11-15 yıl arasındakiler ($p=.010<.05$), kıdem yılı 6-10 arasında olanlar ve 21-25 yıl arasındakiler ($p=.000<.05$), kıdemi 6-10 arasında olanlar ve kıdem yılı 25 üstü olanlar ($p=.001<.05$) grupları arasında ortaya çıktığı görülmüştür. Burada beklenti puanları açısından kıdemi 6-10 arasında olanlar grubunun sıra ortalamaları ikili karşılaştırma yapılan diğer grupların hepsinden daha yüksek görünmektedir. Ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutundaki diğer anlamlı farklılıkların ise kıdem yılı 11-15 arasında olanlar ve 21-25 yıl arasındakiler ($p=.011<.05$), kıdem yılı 16-20 arasında olanlar ve 21-25 yıl arasındakiler ($p=.012<.05$) grupları arasında ortaya çıktığı saptanmıştır. Sıra ortalamaları ele alındığında beklenti puanları açısından kıdem yılı 11-15 arasında olanlar ile kıdem yılı 16-20 arasında olanların, kıdemi 21-25 yıl arasında olanlardan daha yüksek olan sıra ortalamaları ile daha önde görünmektedirler. Sonuç olarak her iki grupla karşılaştırıldığında sıralama puanları kıdemi 21-25 yıl arasında olanların aleyhinedir.

4.4.8. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin mesleki kurslara katılma durumları değişkenine göre karşılaştırılması.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin mesleki kurslara katılma durumları değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve mesleki kurslara katılma durumları değişkenine ilişkin bulgular Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin mesleki kurslara katılma durumları değişkeni açısından karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler			
	meslekikurs	N	Sıra ort
beklentitoplamortalama	hic	37	262,54
	birkez	111	299,85
	birdenfazla	416	278,33
	Total	564	
beklentibireysel	hic	37	256,69
	birkez	111	301,21
	birdenfazla	416	278,49
	Total	564	
beklentikisilerarası	hic	37	264,57
	birkez	111	292,93
	birdenfazla	416	279,98
	Total	564	
beklentiagkurma	hic	37	282,24
	birkez	111	295,60
	birdenfazla	416	277,70
	Total	564	

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

	bektoplama	bekbireysel	bekkisilerarası	bekagkurma
Chi-Square	3,811	5,219	2,144	2,752
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,149	,074	,342	,253

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin mesleki kurslara katılma durumları değişkeni açısından karşılaştırılması yapıldığında ölçeğin beklenti boyutu genelinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Benzer şekilde beklenti boyutunun alt boyutlarına inilip mesleki kurslara katılma durumları değişkeni bakımından bir değerlendirme yapıldığında da bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma / örgülenim davranışları kapsamında mesleki kurslara katılma durumları değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

4.4.9. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkenine göre karşılaştırılması. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkenine ilişkin bulgular Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkeni açısından karşılaştırılması

(Mann Whitney U testi sonuçları)

Beklentiler				
	degismekurs	N	Sıra ort.	Sıra top.
beklentitoplamortalama	katildim	278	295,60	82176,00
	katilmadim	286	267,70	76027,00

	Total	564		
	katildim	278	295,07	82029,50
beklentibireysel	katılmadım	286	268,22	76173,50
	Total	564		
	katildim	278	291,42	81014,50
beklentikisilerarası	katılmadım	286	271,79	77188,50
	Total	564		
	katildim	278	291,27	80973,00
beklentiagkurma	katılmadım	286	271,94	77230,00
	Total	564		

(Mann Whitney U testi sonuçları)

	bektoplam	bekbireysel	bekkisilerarası	bekagkurma
Mann-Whitney U	35557,000	35703,500	36718,500	36760,000
Wilcoxon W	76027,000	76173,500	77188,500	77230,000
Z	-2,764	-2,762	-2,115	-2,275
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006	,006	,034	,023

Tablo 26’da sunulan bulgulara bakıldığında okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkeni açısından manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir (U=35557, p<.05). Sıra ortalamaları daha yüksek olan değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Beklentilerin alt boyutunda yer almakta olan bireysel davranışlara bakıldığında da anlamlı bir farklılığın değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılan öğretmenler ve hiç katılmayanlar grupları arasında olduğu anlaşılmaktadır ($U=35703,5$, $p<.05$). Buradaki grupların sıra ortamlarına bakıldığında değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılanların beklentilerinin hiç katılmayanlara göre daha yüksek olduğu fark edilmektedir.

Kişilerarası davranışlar alt boyutuna dair bir analiz yapıldığında ise yine değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılan öğretmenler ve hiç katılmayanlar grupları arasında anlamlı bir farklılığın meydana geldiği görülmektedir ($U=36718,5$, $p<.05$). İki grup arasındaki sıra ortamlarına bakıldığında değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılanların beklentilerinin hiç katılmayanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutuna geldiğimizde ise anlamlı bir farklılığın değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere daha önce katılan öğretmenler ve hiç katılmayanlar grupları arasında olduğu görülmektedir ($U=36760$, $p<.05$). Sıra ortamlarına bakıldığında da yine değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılanların beklentilerinin hiç katılmayanlara göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu çalışmanın beşinci alt problemi; “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentileri hangi düzeyde karşılanmaktadır?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak “Okul Yöneticilerinin Değişme Sürecindeki Yönetsel Davranışları Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular elde edilmiştir ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin yönetsel davranış parametreleri açısından değerlendirilmesinin yapılması için istatistiksel işlemler yapılmıştır ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 27

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemlerinin ve beklentilerinin yönetsel davranış parametreleri açısından değerlendirilmesi

Yönetsel davranış parametreleri			
	Gİ	Bİ	GGİ/GDİ
Davranışlar	(X)	(X)	(%)
Bireysel Davranışlar	4,00	6,80	41,10
Kişilerarası Davranışlar	3,97	6,81	40,80
Ağ Kurma / Örgülenim Davranışları	4,09	6,83	41,90

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin yönetsel davranış parametreleri açısından değerlendirilmesi yapıldığında okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin yarısının bile okul yöneticileri tarafından karşılanmadığı elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. En yüksek oranda beklentilerin karşılandığı davranışlar ağ kurma / örgülenim davranışları (% 41,90) ve en alt düzeyde beklentilerin karşılandığı davranışlar ise kişilerarası davranışlar (% 40,80) olarak ortaya çıkmaktadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu çalışmanın altıncı alt problemi; “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt

probleme yönelik olarak “Okul Yöneticilerinin Değişme Sürecindeki Yönetsel Davranışları Ölçeği” ne ek olarak geliştirilen 7 adet açık uçlu sorunun bulunduğu görüşme formu uygulanarak elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular elde edilmiştir ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.6.1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin karar verme davranışı hakkındaki görüşleri. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar aracılığıyla okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin karar verme davranışı hakkındaki yönetici ve öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Tablo 28’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları kapsamındaki karar verme davranışı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar sonucunda oluşan tematik ve kavramsal kodlamalara yer verilmiştir.

Tablo 28

Yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin karar verme davranışı hakkındaki görüşleri

Tema	Kavramsal kod	Frekans
Karar verme	Olumlu görüşler	3
(1, 5, 6’ncı sorular)	Olumsuz görüşler	30

Yukarıdaki Tablo 28’de okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin karar verme davranışına dair ortaya koydukları eylemlere ve davranışlara yönelik okullarda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Yönetici

ve öğretmenlerden sadece 3'ü okul yöneticilerinin değişme sürecinde karar verme davranışını uygun bir şekilde yerine getirdiklerini, 30'u ise okul yöneticilerinin bu davranışı uygun bir şekilde yerine getiremediklerini ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin karar verme davranışını etkili bir şekilde yerine getirdiğini ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir: *“Değerlendirmeler normal şekilde yapılmaktadır. Yapmaları gerekenleri yapmaktadırlar.”* (Katılımcı 25). *“Değerlendirmeler yapıyorlar. Gerektiğinde makul öneriler sunuyor ve kararlar alıyorlar.”* (Katılımcı 30). *“Karar verme davranışları yeterlidir. Gereksinimleri değerlendirmektedirler.”* (Katılımcı 17).

Okul yöneticilerinin karar verme davranışını etkili bir şekilde getirmediğini, diğer bir deyişle ihtiyaç analizi yapamadıklarını ve değerlendirme becerilerinin yeterli olmadığını aktaran katılımcılardan bazılarının görüşleri ise şöyledir: *“Değişme sürecindeki sonuçları genelde değerlendirmiyorlar. İnsiyatif almaktan korkuyorlar. Sorun ve ihtiyaç analizlerini sağlıklı bir değerlendirme ile yapmıyorlar ve maalesef sağlıklı kararlar almıyorlar.”* (Katılımcı 3). *“Pek çaba göstermiyorlar.”* (Katılımcı 1). *“Değişme sürecindeki sonuçları uygun aralıklarla değerlendirmelidirler ancak bunu etkili biçimde yapamamaktadırlar. Önermelidirler ancak bu konuda da okul yöneticileri yetersiz kalmaktadır bununla beraber yapılan öneriler de dikkate alınmamaktadır. Okulun gereksinimlerin yöneticiler ciddi bir değerlendirmeye tabi tutmamaktadır. Örneğin okul fiziksel anlamında altyapısal değişime ihtiyacı varsa yönetici oradan işe başlamalıdır ama çoğunlukla böyle olmamaktadır.”* (Katılımcı 12). *“Neredeyse hepsi süreci iyi yönetememekte ve değerlendirmeleri de yapmamaktadırlar. Değişmeye kapalı oldukları için buna yönelik öneriler de sunmamaktadırlar. Gerek görmemektedirler.”* (Katılımcı 33). *“Uygulanmamaktadır ancak Puko döngüsünü uygulanmalıdır. Süreç demokratik olarak zorlanmalıdır. Analiz yapılmalı öncelikler belirlendikten sonra başlanmalıdır.”* (Katılımcı 29). *“Okullarda değişme ile ilgili herhangi bir durum olduğunu düşünmüyorum. Genel anlamda değerlendirmeler yapılmıyor.”*

Ancak sonuçlarla ilgili genel değerlendirmelerin belirli aralıklarla paydaşlarla birlikte yapılması çok daha etkin sonuçların alınmasına yol açacak ve riskleri en aza indirecektir.” (Katılımcı 15). *“Yetersiz.”* (Katılımcı 10). *“Çoğu sadece mevcut durumu koruma çabasında. Okulun gereksinimlerini değil de siyasi değişimleri daha çok ön planda tutuyorlar. Sadece en başta ve en sonda genel bir değerlendirme yapıyorlar.”* (Katılımcı 2). *“Ancak kendini yenileyen zamanın gereklerini yerine getiren ve araştırmacı yöneticiler önermelerde bulunabilir. Geleneksel yöntemlerle yöneticilik yapan kişiler ancak kopya önermeler veya uygulamalar ortaya koyabilir. Karar verme çalışmaları da maalesef ve genel olarak değerlendirmelere tabi olmadan yapılmaktadır.”* (Katılımcı 16). *“Bir yöneticinin değişim ve yeniliklerin sonuçlarını öngörebilmesi ve öngördüğü sonuçlara göre planlar hazırlaması gerekir. Ama bu planların beklenmeyen sonuçlara cevap vermemesi ihtimaline karşı, yönetici değişimi adım adım takip etmeli ve karşılaşılabileceği herhangi bir soruna karşılık önlem almalıdır. Yöneticiler sadece okulun mimarisi üzerine değil çok farklı alanlarda da değişim yaratabilirler. Örneğin; Okulda halk eğitim başlığı altında kurslar açılabilir. Bu kurslar sadece akademik anlamda değil sanatla ilgili kurslar da olabilir. Bu sayede öğrencilerin akademik başarısı olduğu kadar sosyal becerileri de gelişim gösterir. Ya da öğrenci davranış sorunları hakkında sadece rehber öğretmeninden yardım almak yerine, okulda düzenli olarak pedagojik seminerler düzenlenebilir. Hem öğretmenler hem öğrenciler bundan faydalanabilir ve belki birçok sorun daha oluşmadan çözüme kavuşabilir. Bunu da soyut bir değişim olarak adlandırabiliriz. Sonuç olarak yöneticinin değişim konusuna geniş bir açıdan bakması ve yenilikçi olması herkes adına faydalı olacaktır. Değişim öncesi bir analiz yapılması tabiki daha mantıklı olur. Böylece değişime ihtiyaç olmayan bir alana gereksiz harcama yapılmaz ya da önceliği olan bir alana planlamanın ilk sıralarında yer verilir. Bu da özellikle zamanı ekonomik kullanmaya yardımcı olur. Ancak yöneticilerimizin çoğu bu şekilde hareket etmemektedirler.”* (Katılımcı 4). *“Okul müdürü 4 yıllık planlar yapabiliyor. Okul kültürü,*

yenilikçi iklim oluşturma ve sonuçlarını alma için yeterli zaman değil. Değişim için çok yazı çizi işleri isteniyor. Felsefe otursa şekilden uzak oluruz. Okul yöneticisinin vizyonuna kalmış biraz.” (Katılımcı 22). “Yeteri kadar çaba sarfedilmiyor.” (Katılımcı 8). “Karar verme sürecinde inisiyatif almalılar ancak göreceli tutum sergiliyorlar.” (Katılımcı 5). “Süreci belirli aralıklarla kontrol etmeliler. Değişmeler öğretmenler tarafından uygulanacağı için önermeler birlikte yapılmalıdır. Öncesindeki araştırmayı iyi yapmalıdırlar.” (Katılımcı 13). “Vasat. Tekliflere açık ve yenilikçi olmalılar ama değiller. Ciddi bir değerlendirme olmadığını düşünüyorum.” (Katılımcı 14). “Süreç tutarlı ve düzenli olarak değerlendirilmelidir ve kararlar verilmelidir.” (Katılımcı 9). “Değişimi görebilmek uzun bir süreçtir. Biraz sabır ister dolayısıyla 6 aylık süreçlerde kendi içinde değerlendirme yapılabilir. Değişme sürecinde okul müdürlerin yetkileri arttırılmalı ve belli kararları verebilmelidirler. Değerlendirmeler de belirli, mesela 6 aylık, periyotlarla yapılmalıdır.” (Katılımcı 20). “Okul yöneticilerinin değişime katkı sunmaları bugünkü sistemde mümkün değildir. Kendi çalışma arkadaşını bile seçme hakkı olmıyan bir okul müdürü hangi değişimi sağlayabilir. Sınav ve mülakata dayalı yönetici ataması yapıldığı sürece, devletin müdürü yerine iktidarın müdürü olduğu sürece, tüm yönetim makamları siyaseten atandığı sürece eğitimin sorunları çözülemez.” (Katılımcı 27). “Değişim süreçlerini aralıklı olarak değerlendirilerek, paydaşların katılım durumları sorgulanmalıdır. Paydaşlar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkiler gözlenerek gerekli yeni adımlar atılmalıdır. Değişimlerde mutlaka sahadaki okul yöneticilerin görüşleri alınmalıdır. Değişim için tüm imkânlar dikkate alınmalıdır.” (Katılımcı 32). “Karar verme sürecinde görüş paylaşımları önemli ancak çoğu zaman dikkate alınmadığını ifade edebiliriz. Okulların ihtiyaçları göz önünde tutmaları ancak hazırlıklar daha geniş pencereden geçirilmelidir.” (Katılımcı 26).

4.6.2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme

düzeylerine ilişkin planlama davranışı hakkındaki görüşleri. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar aracılığıyla okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin planlama davranışı hakkındaki yönetici ve öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Tablo 29’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları kapsamındaki planlama davranışı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar sonucunda oluşan tematik ve kavramsal kodlamalara yer verilmiştir.

Tablo 29

Yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin planlama davranışı hakkındaki görüşleri

Tema	Kavramsal kod	Frekans
Planlama (2’nci soru)	Olumlu görüşler	3
	Olumsuz görüşler	30

Okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin planlama davranışına gelindiğinde ve Tablo 29’da öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ifade edilme sıklığı açısından etkili planlama yapılması (f=4) olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, Katılımcı 22 okul yöneticilerinin etkili planlama yapabilmesi ile ilgili görüşünü şu şekilde ortaya koymuştur: *“Yöneticiler değişime hemen uyum sağlamaktadırlar ve planlar yaparak hızlı şekilde harekete geçebilmektedirler.”* Katılımcı 17 ve Katılımcı 30 ise sadece *“Planlar yapmaktadırlar.”* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin planlama davranışı ile ilgili olarak

ortaya koyulan olumsuz görüşlerin ifade sıklığına bakıldığında (f=30) olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu konuda Katılımcı 1 *“Pek çaba göstermiyorlar.”*, Katılımcı 2 *“Yapamıyorlar.”*, Katılımcı 3 *“Esnek plan yapmaktan kaçınıyorlar.”* demiştir. Yine planlamanın okul yöneticileri tarafından etkili şekilde yapılamadığını belirten Katılımcı 19 *“Mevzuat izin vermiyor”* şeklinde kısa bir açıklamada bulunmuştur. Katılımcı 27 ise benzer görüşler dile getirerek *“Okul yöneticilerinin elinde hiç bir yetki yoktur. Sadece ilçe Milli eğitim müdürlüğünden gelen talimatları uygulamaya çalışmaktadırlar.”* demiştir. *“Maalesef böyle bir sansleri yok, sistemden dolayı.”* diye belirten Katılımcı 33 de diğer benzer ifadeleri desteklemiştir. Katılımcı 32 *“Yapabilmelidirler ancak yapmıyorlar. Yapılan planlar esnek olmalı gidişat kontrol edilerek gerekli değişiklikler yapılmalıdır.”* ifadesiyle görüşünü bildirmiştir. Katılımcı 14 *“Planlama yok. Herşey beklentilerin altında ve yetersiz.”* şeklinde fikrini belirtmiş ve olumsuz durumu dile getirmiştir. Katılımcı 24 *“Farklı planlar yapılırken sadece okul değil öğretmen-aile -öğrenci üçgenini kollamaları lazımdır. Gelişmelere göre yapılan planı idareciler güncellemelidirler.”* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Katılımcı 4 ise *“Değişim süreci içerisinde beklenmeyen, planlanmayan durumlar ortaya çıkabilir ya da hali hazırdaki plan yeterli olmayabilir. Bu durumda planların yeniden gözden geçirilmesi ve o zaman dilimindeki bağlama uyarlanması gerekir. Yeni, sıfırdan bir plan yaratmak yerine; eski planın esnek olup uyarlanması daha ekonomik olacaktır.”* diyerek düşüncesini dile getirmiştir. *“Esneklik gereklidir. Değişimin kendi hızı var ancak müdürler herşeyin kendi planlarına göre gitmesini istemektedirler.”* diyen Katılımcı 12, *“Esneklik olmalıdır. Sosyo ekonomik, sosyo kültürel şartlar bu konuda etkilidir. Süreçte şartlara göre esnek planlar yapılmalıdır.”* diyen Katılımcı 20, *“Esnek planlar olmalı. Her zaman alternatif çözümleri olmalıdır.”* diyen Katılımcı 9 planlama yapılmadığını belirtmekle birlikte esnek planlar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra Katılımcı 8 *“Yeteri kadar çaba sarfedilmiyor. Okul yöneticileri her türlü fikre açık olmalı.”* demiştir. Katılımcı 7 *“Tek*

tarafli ya da tek olay üzerine gitmenin riskli olduğunu düşünüyorum... Farklı planların ya da seçeneklerin de eklenmesi, her türlü duruma karşı tedbir alınmasının en iyisi olduğunu düşünmekteyim.” diyerek düşüncelerini açıklamıştır. Son olarak Katılımcı 16 “*Yöneticiler arasında Duruma göre tavır alma veya sorun karşısında doğaçlama çözümler üretme genel bir davranış biçimi haline gelmiş durumda. Ancak her duruma karşı ongorülen planların olması veya tedbirler alınması daha etkin olacaktır.*” ifadesiyle görüşünü bildirmiştir.

4.6.3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin çevre ile iletişim kurma davranışı hakkındaki görüşleri. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar aracılığıyla okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin çevre ile iletişim kurma davranışı hakkındaki yönetici ve öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Tablo 30’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları kapsamındaki çevre ile iletişim kurma davranışı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar sonucunda oluşan tematik ve kavramsal kodlamalara yer verilmiştir.

Tablo 30

Yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin çevre ile iletişim kurma davranışı hakkındaki görüşleri

Tema	Kavramsal kod	Frekans
Çevre ile iletişim kurma	Olumlu görüşler	3
(3, 4, 7’nci sorular)	Olumsuz görüşler	30

Tablo 30'a dair bir inceleme yapıldığında okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışların birinin de çevre ile iletişim kurma davranışı olduğu görülmektedir. Tablo 30'da okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin çevre ile iletişim kurma davranışına dair öğretmen görüşleri ortaya koyulmuştur. Çevre ile etkili bir iletişim kurulması davranışına dair olumlu görüşlerin ifade sıklığı (f=3) ve olumsuz görüşlerin ifade sıklığı ise (f=30) olarak saptanmıştır. Olumlu görüşlerden bazıları kısaca şu şekildedir: *“Okul kadrosuyla iletişim sağlamaktadırlar. İkna etmeye çalışıyorlardır. Çevrenin koşulları değerlendiriliyor.”* (Katılımcı 17). *“Müdürlerin, bu konudaki davranışları olumludur. Kimseyi ikna etmeleri gerekmez, diğer herkes değişim sonucu herşeyi anlayacaktır. Bir okul müdürü, çevreyi dikkate almalı ama etkilenmemelidir”* (Katılımcı 25). *“Okul yöneticileri, değişmenin yaratacağı olası sonuçları değişme sürecinden etkilenenlerle paylaşıyorlar. İlgileniyor ve dikkate alıyorlar.”* (Katılımcı 30).

Okul yöneticilerinin çevre ile iletişim kurma davranışını etkili bir şekilde yerine getirmediğini, diğer bir deyişle değişimin etki ve sonuçlarını paydaşlara aktaramadıklarını, ikna kabiliyetlerinin yeterli olmadığını ve çevreyi dikkate almadıklarını aktaran katılımcılardan bazılarının görüşleri ise şöyledir: *“Çok kısıtlı. Böyle bir çabaları yok, öncelikle kendileri de ikna olmuş değiller. Pek dikkate aldıkları söylenemez. Sadece yarış ortamı oluşan durumlarda çevreyi rakip olarak görmektedirler.”* (Katılımcı 33). *“Değişim yok ki paylaşımı olsun. Herşey yetersiz. Yeteri kadar çaba sarfedilmiyor”* (Katılımcı 27). *“Pek de umurlarında değil. İkna etme gibi bir çabaları yok. Nasılsa ben dedim yapılacak tavırları var. Zaten değişimleri çevre şartları elverdiği şekilde yapıyorlar. Okulla birlikte çevreyi de değiştirme değil de çevreye en uygun değişimi uygulayıp okulu çevreye uydurma çabaları daha baskın.”* (Katılımcı 2). *“Süreç içerisinde değişimle ilgili görüş bildirilmelidir. Bu şekilde mevcut durum çok daha iyi olabilirdi. Değişim kaçınılmaz olduğu için olumlu*

yönlerinin fazla olması iknayı arttıracaktır. Bir okul yöneticisi çevreyi değiştirecekse biraz gözü kara olmalıdır.” (Katılımcı 13). “Bizimle sonuçlar hakkında web üzerinden bazı paylaşımlar haricinde paylaşım yapılmadı. Pek ikna kabiliyetimiz olduğunu düşünmüyorum. Çevre dikkate alınsa idi yeni okul binamız bu durumda olmazdı diye düşünüyorum.” (Katılımcı 24). “Sağlıklı iç ve dış ilişkileri yoktur. Buna gerek duymuyorlar. Dış paydaşlarla değişim olduktan sonra bir paylaşım olmaktadır.” (Katılımcı 3). “Objektif ve şeffaf paylaşım olmalıdır. Açıklayıcı görüş bildirmelidirler. Çevre şartları dikkate alınmalıdır. Ancak bunların hiçbiri yapılmıyor. ” (Katılımcı 9). “Atılan adımların olası sonuçları, bu adımlardan etkilenecek kişilerle paylaşılmalı ki etkilenen kişiler de sonuçlara uygun planlar hazırlayabilsin. Örneğin; bir okulda resim dersi için bir kaç sınıf ayrıldı diyelim. Daha önce kendi sınıfında hiç ders yapmamış olan bir resim öğretmeni bu durumda öğrencilerinden resim defterinden daha farklı materyaller bekleyebilir ve kendisi de sınıfa daha farklı ürünler getirebilir. Bu konudan haberdar olması onun dönem başında ders planlarını değiştirmesi ve materyal olarak hazır olması için faydalı olur. Eğer değişimden etkilenecek kişiler bu değişime olumlu bakmıyorsa, yöneticinin onlarında fikirlerine başvurup uzlaşmacı bir tavır sergilemesi gerekir. Taraflar ortak bir noktada buluşmak için yapıcı bir üslup kullanılmalı. Özellikle yöneticinin tavrı despot olursa çözüme ulaşmak daha zor olur ve sorun bireysel bir meseleye dönüşüp git gide büyüyebilir. Yönetici çevreyi dikkate almalı ve taraflar uzlaşmacı tavır sergilemelidir. Örneğin, mimaride bir değişikliğe gidiliyorsa; yönetici, beden eğitimi öğretmenin spor salonu hakkındaki fikirlerini, resim öğretmenin resim sınıfı hakkında, müzik öğretmenin ses yalıtımı ya da müzik sınıfı hakkındaki fikirlerini dikkate almalıdır.” (Katılımcı 4). “Yapılan bu değişim süreci bir ekip çalışması olmalıdır ve her türlü riskin alınabilmesi için bu durumdan tabii ki de haberdar olması gerekmektedir. Değişim yönü genel anlamı ile iyi bir gidişat içinse tabii ki bu durumun haklılığını savunmalı ve bu yönde ikna edici olması gerekmektedir.” (Katılımcı 7). “Sonuçları paylaşma ve ne gibi yeniliklerin

olacağı konusunda iletişim eksikliği yalanlanmaktadır ve gerekli bilgilendirme yapılamamaktadır. Okul yöneticileri değişime dair okulun paydaşlarını ikna edebilmelidir ancak bu konuda yetersiz görünmektedirler. Çevre değişimin gerçekleşmesini doğrudan etkilemektedir. Eğer çevre değişime olumlu yaklaşmazsa değişimin gerçekleşmesi olumsuz etkilenir. Okul yöneticisi bulunduğu çevreyi de değişime uygun hale getirmeye ve değişime yönelik olumsuz algıyı kırmalıdır.” (Katılımcı 12). “Genelde değişme ile ilgili kararlar bireysel alındığı için olası sonuçlar da genel olarak bireysel olarak değerlendirilir. Çok yaygın olmasa da etkilenenlerle paylaşım yapan idareciler tüm riskleri eşit şekilde paylaştırarak paydaşlara sorumluluk yükler ve kendi yükünü hafifletir. Genelde kararlar yukarıda alınır ve uygulanır. İkna da alınan kararların uygulanması yönünde zorunlu yönlendirmelerle gerçekleşir. Bu konuda da ciddi eksiklikler olduğunu düşünüyorum.” (Katılımcı 16). “Liderlik, çıkar ilişkileri, sendikal ve hemşehricilik tutumları vasıflarına göre paylaşabiliyorlar. Değişimi gerçek kabul eden az oluyor. Diğerilerde değişik gözükyor. Değişim için bazı toplumsal değerlerin de değişmesi gerekiyor. Populizme kaçmadan çevre fikri ve desteği şart.” (Katılımcı 22). “Değişme sürecinden etkilenenler ile olası sonuçlar paylaşılmalıdır. İkna kabiliyeti olmalıdır. Mevcut şartlara adapte olabilmesi için ikna edilmeli ikna olmasa sistem dışına çıkarılmalıdır. Değişme sürecinde çevrenin de taleplerini dikkate almak sürecin ilerleyişini kolaylaştıracaktır.” (Katılımcı 23). “Yapılan çalışmalar belirli periyotlarla paydaşlara, aktarılması önemli. Dikta değil ikna ile muhatapları ikna edilebilir. Zaman dikkate alınmalıdır.” (Katılımcı 26). “Yöneticiler süreç ve sonuçlarla ilgili durumları periyodik olarak paylaşmalıdırlar. İkna süreci zayıf, kurumsal yapı bunu desteklemelidir. Okul, mutlaka çevresi ile gelişmeli yoksa sıkıntı oluşur.” (Katılımcı 29). “Değişiklikler tüm paydaşlar ile devamlı paylaşılmalıdır. Değişim için paydaşlar ile etkili iletişim kurulmalıdır. Çevre dikkate alınmakla birlikte okul çevreyi de etkileyecek örnek

adımlar atmalıdır. Ancak günümüzde bir okul yöneticisinin bunları pek de becerebildiği söylenemez. Çoğu siyasi veya kişisel kaygılar gütmektedirler.” (Katılımcı 32).

5. Bölüm

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde; araştırmanın temel problemi ve alt problemleri çerçevesinde ulaşılan bulgular tartışılmıştır ve elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Yorum

Bir örgütte ya da kurumda yöneticilik yapan kişiler sahip oldukları konum sebebiyle bazı davranışlar sergilemektedirler ve aynı zamanda onlardan bazı davranışları sergilemeleri talep edilmektedir. Yöneticilerin yerine getirdiği ve kendilerinden yerine getirilmesi beklenen davranışları “The INCODE Barometer Test” ile Konst & Jagiełło-Rusiłowski (2017) şu üç ana davranış olan “bireysel davranışlar”, “kişilerarası davranışlar” ve “ağ kurma / örgülenim davranışları” şeklinde ifade etmektedirler. Ayrıca bu davranışlar; Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarının içinde alt roller olarak bulunan kişilerarası rollerin içindeki “temsilcilik rolü”, “liderlik rolü”, “birleştirici rolü” ve “yayıcılık rolü”; bilgiye dayalı rollerin içindeki “gözetleme rolü”, “sözcülük rolü” ve “problem çözücü rolü”; karar temelli roller içinde “kaynak ayırımı rolü”, “müzakereci rolü” ve “girişimcilik rolü” ile de genel anlamda örtüşmektedir.

Konst & Jagiełło-Rusiłowski (2017) tarafından oluşturulan “The INCODE Barometer Test” ile ortaya konulan üç ana davranış ile ilgili çalışmalar çok olmamakla birlikte Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarının farklı sektörlerde bulunan ve farklı örgütsel yapılanmalara sahip olan kurumlar çerçevesinde ele alındığı alanyazında görülmektedir (Guo, 2002; Hugh, 1999; Karlsen, Gottschalk & Andersen, 2002; Mace, 2013; Mayo, 1983; Osuala, 1992; Rüzgar, 2018). Yöneticiler farklı sektörlerde ve alanlarda olmalarına karşın yöneticilik pozisyonu kapsamında bu rolleri ve davranışları yerine getirmektedirler. Eğitimde ve okullarda da okul yöneticilerine dair onların yerine getirmesi gereken davranışlar ve davranışlarla ilişkili beceriler ve yeterliklerle ilgili alanyazında

çalışmalar bulunmaktadır (Karadağ, 2011; Kombıçak, 2008; Odden, 1995; Özyurt, 2010; Şahin, 2000; Şener, 2004). Bu çalışmada ise “The INCODE Barometer Test” bir değişme yöneticisi olarak okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlar ve buna yönelik beklentilerin belirlenmesi bağlamında ele alınmaktadır ve okul yöneticilerinin bu davranışları yerine getirme düzeylerinin değerlendirilmesinin yapılmasına çalışılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenler, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarından “*ağ kurma / örgülenim*” davranışlarını en üst düzeyde sergilediklerini belirtmişlerdir. Daha sonra da sırasıyla bireysel davranışlar ve kişilerarası davranışlar gözlemlenmektedir. Bu durum, okul müdürlerinin okulun vizyon ve misyonunu temsil eden yüzü, değişimi gerçekleştirme ile hedefe ulaşmada karar ve uygulama merci olarak görülmeleri ve ilgili davranışları daha çok yerine getirmeleri gerektiği düşüncesi ile açıklanabilir. Anderson (2002), yükseköğretim kurumlarındaki yöneticilere ilişkin yaptığı çalışmada o kurumlardaki yöneticilere en çok önem verdikleri ve vurgu yaptıkları roller sorulmuştur. Alınan cevaplarda ise vurgulanan rollerin “liderlik, birleştirici ve yayıcılık rolü” görülmüştür. Bu sonuçlar da “The INCODE Barometer Test” sonuçları ile bu çalışmanın sonucunda öne çıkan “*ağ kurma / örgülenim*” davranışları ile örtüşmektedir. Semerci & Ergeneli (2018) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Araştırma, işe ilişkin öz-yeterlik algısı daha yüksek olan katılımcıların örgüt içinde ve dışında daha çok ağ kurma davranışlarında bulduklarını göstermektedir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde, kendisini işi ile ilgili konularda yeterli gören bireylerin, işte gerekli kaynaklara ulaşmak için diğer bireylerle ilişki kurmaya daha istekli olacakları, böylece işleri için gerekenlere ulaşarak daha başarılı olacakları, bunun sonucunda bir sonraki seferde ağ kurma davranışı konusunda daha cesur davranabilecekleri söylenebilir.

Bu çalışmanın verileri ile uyuşmayan bazı araştırmalar da alanyazında bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin değişme sürecinde hangi işlere yoğunlukla harcadıklarına dair bir inceleme yapmaya çalışan araştırmalara bakıldığında okul yöneticilerinin çoğunlukla “temsilcilik rolü” kapsamında değerlendirilebilecek olan evrak ve doküman işleri, rutin ve bürokratik faaliyetlerin yerine getirilmesi gibi eylemlere zamanlarının çoğunu ayırdıkları ve eğitimsel ve öğretimsel liderlik gibi faaliyetlere ise yeterince vakit ayıramadıkları görülmüştür (Aydın, 2016; Pynn, 1999; Şahin, 2007). Buradan da eğitim kurumlarında bürokratik ve rutin işleyişin devam ettirilmesi eksenli bir anlayışın “kişilerarası davranışlar” ve “bireysel davranışlar” gibi rollerin ön plana çıkmasına ve “ağ kurma / örgülenim” davranışlarının ise geri planda kalmasına sebep olduğu görülebilir. Gökçe (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilkökul müdürlerine kendilerinin en çok yerine getirdikleri roller sorulduğunda ise okul müdürleri en çok “karar temelli roller” rollerini yerine getirdiklerini ve en alt düzeyde de “bilgiye dayalı roller” rollerini gerçekleştirdiklerini aktarmışlardır. Bu sonuçlar da “kişilerarası davranışlar” ve “bireysel davranışlar” rollerinin ön planda olduğunun başka bir göstergesi olarak düşünülebilmektedir. Terzioğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler, okul yöneticilerinin daha çok “kişilerarası davranışları” benimsediklerini belirtmişlerdir.

Bu sonuç; okul yöneticilerinin “ağ kurma / örgülenim” davranışlarına önem verdiğini göstermekle birlikte böylelikle kurumlarını temsil etme, çevreyi etkileme ve değişme sürecine kurum içi ve kurum dışı bütün paydaşları dâhil etme çabalarının olduğu ve böylelikle değişime sürecinde dayanıklı olduklarından ve değişme ile başa çıkabildiklerinden, süreci gerçekleştirmede başarılı olma niyetinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Yorum

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilere bakıldığında

“ağ kurma / örgülenim” davranışlarının gerçekleştirilmesi en üst düzeyde beklenen davranışlar oldukları belirlenmiştir. İkinci sırada “kişilerarası” davranışlara yönelik beklentilerin geldiği ve en alt düzeyde beklentinin olduğu davranışın ise “bireysel” olarak ortaya çıktığı görülmüştür.

Bu çalışma ile benzer şekilde “The INCODE Barometer Test”teki üç davranışı ele alarak yapılan çalışmalar alanyazında mevcut değildir. En benzer çalışmalar yine Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarının kapsamında yapılanlar olarak göze çarpmaktadır. Avcı (2018)’nin yaptığı araştırma kapsamındaki öğretmenler değişme ihtiyacı belirlenirken bu ihtiyacın kurumun tüm paydaşları tarafından açıkça bilinmesi ve eğitim ilke ve kurallarına uygun olarak hareket edilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu beklentiler de tam olarak “ağ kurma / örgülenim” davranışlarına yönelik beklentiler ile uyumaktadır ve bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Sonuç olarak, eğitim örgütlerinde yapılması planlanan değişikliklerde insani ve etik değerleri uyulması, değişimin okula ve topluma etkilerinin hesaba katılması, çok kültürlü ortamlarda çalışılabilmesi ve deneyimlere saygı duyulması örgüt dinamiklerini olumlu yönde destekleyecektir. Değişme sürecinde değişimin gerçekleştirilmesi açısından katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın sonuçlarından farklı sonuçlara ulaşan bazı çalışmalar da mevcuttur. Gökçe (2013) ilkokul müdürleri ile ilgili yaptığı çalışmada roller açısından farklı bir sonuca ulaşmıştır ve çalışmada okul müdürleri kendilerine dair en üst düzeyde beklentinin olduğu rolleri “karar temelli roller” yani bu çalışmadaki “bireysel davranışlar” olarak aktarmışlardır. Yine Gökçe (2013)’nin çalışmasında en çok beklentinin olduğu alt rol ise “problem çözücü rolü” ve en alt düzeyde beklentinin olduğu rol de “temsilcilik rolü” olarak bulunmuştur. Bu roller ise bu çalışmadaki “ağ kurma / örgülenim” davranışları ile örtüşmektedir ve böylelikle bu sonuç da bu çalışmada elde edilen veriler ile çelişmektedir. Benzer şekilde Terzioğlu (2019) araştırmasında Gökçe (2013)’nin sonuçlarına benzer ancak bu çalışmanın sonuçları ile

uyuşmayan veriler elde etmiştir. Terzioğlu (2019)'nun çalışmasındaki şekliyle en alt düzeyde beklentiye sahip olunan “temsilcilik rolü” bu çalışmadaki “ağ kurma / örgülenim” davranışlarına karşılık gelmektedir ve yine bu çalışmada en üst düzeydeki beklentilere sahiptir. Terzioğlu (2019)'nun elde ettiği ve yorumladığı sonuçların aksine bu sonuç göstermektedir ki okul yöneticileri ve öğretmenler bu davranışı rutin bulmamakta, değişme sürecinin en gerekli işleri ve eylemleri ile ilişkili görmektedir. Değişme sürecinde karşılaşılan zorlukları en üst merci olarak okul yöneticilerinin kendilerinin çözmesi gerektiğine değil de çevreyi de sürece dâhil etmeleri gerektiğine dair bir algıya sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Beklentilerle ilgili burada incelenen araştırmalara bakıldığında ağ kurma / örgülenim davranışlarına yönelik bir vurgu bulunmamakla beraber, farklı kuruluş amaçlarına ve hedeflerine, kurum felsefelerine, işleyişlere sahip örgütlerde çalışan yöneticilere dair beklentilerin de farklı olabileceği ifade edilmelidir. Ancak değişme ihtiyacı ortaya çıktığında hangi kurum olursa olsun kurum ve çalışanların etkileşim içinde olduğu çevre dikkate alınarak gerekli incelemelerin yapılmasının daha doğru olacağı konusunda hemfikir olduğu görülmektedir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Yorum

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinde cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç; okul yöneticilerinin öğretmenlere cinsiyet açısından bir ayırım yapmadan yaklaştığı şeklinde yorumlanabilir. Kahraman (2019) ve Sustam (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da aynı sonuca ulaşılmıştır.

Yavuz (2019) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin, yöneticilerinin sergilediği yönetsel yaklaşıma ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin daha otoriter daha ilgisiz ve daha karşı koruyucu yönetim tarzını benimsediği, kadın öğretmenlerin ise okul müdürlerinin “İşbirlikli Yönetim Tarzı”nı benimsediği sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yapılan taramada özellikle cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin mesleki yeterlik inançlarının kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusu, Çakır, Erkuş ve Kılıç (2004) ve Şeker, Deniz ve Görgeç (2005)’in araştırmalarında görülmektedir. Ancak, Savran ve Çakıroğlu (2001), Zengin (2003), Erişen ve Çeliköz (2003), Çakır (2005), Çakır, Kan ve Sünbül (2006) ve Akbaş ve Çelikkaleli (2006)’nin bulgularıyla farklılık göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran kendilerini mesleki yeterlik inançları açısından daha yeterli olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Diğer bir deyişle, kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilme yeteneklerine ve dolayısıyla değişmeyi gerçekleştirebileceklerine olan inançları konusunda kendilerini erkeklere göre daha yeterli görmektedirler.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin mesleklerini icra ederken birçok farklı değişkenden bağımsız olarak kendilerini oldukça yeterli görmeleri değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik davranışlarının da yüksek olması ve dayanıklı olmaları da değişme sürecinin gerçekleşmesi açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Kendilerine güvenleri yüksek olan, dayanıklı, değişme ile başa çıkabilen ve yüksek donanımlı öğretmenlerin kendilerine olan öz güveninin yüksek olacağı ve değişme sürecinin gerçekleşmesini sağlayacak kadar güçlü olacakları ve bilgi toplumunun arzu ettiği etkili vatandaşları yetiştirme sürecinde eğitim sistemimize olumlu katkıları olacağı düşünülebilir.

Eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırılması yapıldığında okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bununla benzer sonuçlar içermeyen bir araştırmada okul yöneticilerinin

liderliğine ilişkin bir çalışma gerçekleştiren Sezer, Akan ve Ada (2014), yüksek lisans eğitim düzeyinde bulunan öğretmenlerin lisans düzeyinde bulunan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikle ilgili rollerini daha başarılı bir şekilde yerine getirdiklerini düşündükleri sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak öğretmenlerin eğitim düzeyinin yüksek ya da düşük olmasının yöneticilerin rollerini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini gözlemlerken onların kriterlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Kılınç (2020) yaptığı benzer bir araştırmasında farklı sonuçlara ulaşarak yöneticilerin sergilediği yönetsel yaklaşımlarına ilişkin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerinin benzerlik gösterdiğini; lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin daha çok demokratik yönetim tarzına sahip olduklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. İşeri (2019) ve Sustam (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin kurum değişkeni açısından karşılaştırılması yapıldığında da ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin gözlemleri arasında manidar bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Bu çalışmanın aksine Kahraman (2019) yaptığı araştırmada; okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşlerinin okul kademesi değişkeni açısından anlamlı bir fark bulmuştur. Bu çalışmadaki sonuca dayanarak kurum ve kademe farketmeksizin bütün kurumlardaki okul yöneticilerinin değişme sürecinde aynı davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmadaki görev bağımsız değişkeni açısından çalışmadaki gruplar arasında anlamlı bir farklılığın meydana geldiği ortaya çıkmıştır. Bu anlamlı farklılığın hem müdür yardımcıları ile okul müdürleri hem de müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Sıra ortalamalarına bakıldığında da müdür yardımcılarının gözlemlerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Onlara göre okul yöneticileri değişme sürecinde değişme ile başa

çıkmaaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları daha iyi bir düzeyde yerine getirmektedirler. Bu da müdür yardımcılarının okulda öğretmenlerden ve müdürlerden daha çok vakit geçirmesi, her iki tarafla da daha çok iletişim kurmak durumunda olması ve daha çok gözlem yapma olanağına sahip olması gibi sebeplere bağlanabilir. Alanyazında benzer çalışmalar bulunmadığından bir karşılaştırma yapmak mümkün değildir.

Okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerine branş değişkeni açısından bakıldığına sınıf öğretmenleri ve diğer branşlar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Terci (2008) de benzer bir çalışmasında yönetici yeterlik algılarına ilişkin bir farklılaşmanın branş değişkeni açısından görülmediğini ortaya koymuştur. Birbirinden farklı çalışmalarında Terzioğlu (2019) ve Kılınç (2020) ise bu çalışmadaki sonuçların aksine branş değişkeni açısından anlamlı farklılıklar saptamışlardır. Yaptığı çalışmada Kılınç (2020) sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerini branş öğretmenlerinden daha demokratik gördüklerini, branş öğretmenlerinin okul yöneticilerini sınıf öğretmenlerinden daha fazla otoriter ve ilgisiz gördüklerini ortaya koymuştur. Branş öğretmenleri genellikle ortaokul ve liselerde görev yapmaktadırlar ve bu kademelerde çeşitli sınavların olması, çevrenin okuldan beklentisi ve akademik başarı kaygısı okullarda değişmeyi zorunlu kıldığından okul müdürleri öğretmenlerden daha fazla çalışma ve dayanıklılık beklemektedirler. Kılınç (2020) bu durumu okul müdürünün bu beklentisinin öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu şeklinde yorumlamıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik gözlemlerinin yaş değişkeni açısından analizi yapıldığında gözlem boyutundaki görüşlere dair farklı yaşlardaki gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hem yaşı 25ten az olanlar ve 25-30 yaş arasındaki gruplar hem de yaşı 25ten az olanlar ve 31-40 yaş

arasındaki gruplar arasında meydana geldiği görülmüştür. Burada görülen farklılıkta yaşı 25'ten az olanlar grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir. Gözlem boyutunun genelinde ikinci anlamlı farklılık ise 41-55 yaş arasındakiler ve 25-30 yaş arasındaki gruplar arasında olduğu görülmüştür. Bu farklılıkta 41-55 yaş arasındakiler grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin 41-55 yaş arasındakiler grubunda daha üst düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlara dayanarak öğretmenlerin genç ya da yaşlı olmasının okul yöneticilerinin değişme sürecinde gösterdikleri yönetsel davranışları gözlemlerken onların kriterlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca 41-55 yaş arasındaki öğretmenlerin daha deneyimli ve olgun gözlemler yapabildikleri söylenebilecekken yaşı 25'ten az olan öğretmenlerin genelde göreve yeni başlayanlar olduğu ve değişme ve gelişme gayretiyle hem diğer öğretmenleri hem de okul yöneticilerini daha yakından ve merakla gözlemledikleri şeklinde bir yorum da yapılabilir. Bundan da yaşın artmasıyla yönetici davranışlarına dair gözlem ve bilginin arttığı yorumunda bulunulabilir.

Okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemlerine ilişkin bir inceleme yapıldığında kıdem değişkeni ilgili olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ve 25 yıl üstü gibi daha yüksek kıdeme sahip olan okul yöneticisi ve öğretmenler okul yöneticilerinin yönetsel davranışları genelde ve alt boyutlarda daha üst düzeyde yerine getirdiklerini vurgulamışlardır. Muma, Smith ve Somers (2006) da mesleki kıdem açısından daha üstte bulunan yöneticilerin ilgili rol davranışlarını daha düşük mesleki kıdeme sahip olan yöneticilere göre daha sıklıkla yerine getirdiklerini benzer çalışmalarla göstermişlerdir. Sonuç olarak mesleki kıdemin yükselmesiyle değişme süreci ve yönetici davranışlarına dair gözlem ve bilginin arttığı belirtilebilir. Bu sonuçlarla uyumsuz çalışanlarında ise

Kahraman (2019) ve Sustam (2018) kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farka ulaşamamışlardır.

Araştırmada mesleki kurslara katılma durumları ve değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma bağımsız değişkenlerine birlikte bakıldığında gözlem boyutunun genelinde bütün gruplar arasında manidar farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıklarda mesleki kurslara ve özellikle değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere hiç katılmayanlar grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan bu grubun gözlemlerinin de üst düzeyde olduğu dikkat çekmiştir. Bu sonuçlara dayanarak mesleki kursların ve özelde değişme ile ilgili kursların / seminerlerin yeterli olmadığı ve yapılanların da nitelik açısından sıkıntıları olduğu söylenebilir. Benzer şekilde hizmetiçi kurs ve seminerlerin nitelik ve etkililik sorunları olduğunu ortaya koyan öğretmen görüşlerini içeren ve bu araştırmayı destekleyen başka araştırmalar mevcuttur (Güney, 2018; Nartgün, 2006; Uçar, 2005; Ülker, 2009). Bu sonuçlarla örtüşmeyen bazı araştırmalarda ise Şener (2004), Onural (2005) ve Terci (2008), yönetici yeterlik algılarının hizmetiçi kurslar ve seminerler alınmasıyla yükseldiğini gösteren çalışmalar ortaya koymuşlardır. Levent (2016) yaptığı “Öğretmenlerin Değişmeye Hazır Olma Durumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmada, öğretmenlerin değişmeye hazır olma durumlarına ilişkin algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve hizmetiçi eğitime katılıp katılmama durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Yorum

Çalışmanın dördüncü alt problemi; “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentileri; cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, kurumlarına, görevlerine, branşlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, mesleki kurslara katılma durumlarına, değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir ve gözlem boyutundakilerden oldukça farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentileri cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında kadınların ve erkeklerin görüşleri arasında manidar bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Mech (1997) yaptığı çalışmada elde ettiği sonuçlarla bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Okul yöneticilerinin rollerine dair yapılan benzer bir çalışmada yine Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) öğretmen görüşlerinde cinsiyete ilişkin bir farklılaşmanın bulunmadığını belirtmişlerdir. Anderson (2002) ve Yavuz (2006) gibi daha farklı sonuçlara ulaşmış benzer çalışmalar da alan yazında mevcuttur.

Eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentileri arasında anlamlı bir farklılığın meydana geldiği görülmüştür. Burada görülen farklılıkta lisans mezunları grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan beklentilerinin daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir. Benzer şekilde Ramezani, Khabiri, Alvani ve Tondnevis (2011), Mintzberg’in yönetici rolleri ile ilgili yaptıkları çalışmada yönetici rollerine dair beklentilerin eğitim düzeyi arttıkça arttığını ortaya koymuşlardır. Terzioğlu (2019) ise benzer çalışmasında tamamen farklı sonuçlara ulaşmış; bu sonuçları da farklı yapılarıdaki ve seviyelerdeki örgütlerde eğitim düzeyinin beklentiyi farklı şekilde etkileyebileceği şeklinde yorumlamıştır.

Bu çalışmada kurum değişkeni açısından okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentileri manidar bir şekilde birbirinden farklılaşmaktadır. Beklenti boyutundaki alt boyutlara ilişkin bir analiz yapıldığında; bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılıkların gözlemlendiğinin de belirtilmesi gerekmektedir. Burada görülen farklılıklarda

ortaokullarda çalışanlar grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan beklentilerinin daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir. Bu sonucun ise ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki okulların işleyişi ve bu okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin yaklaşımları arasındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir. Balgalmış & Baloğlu (2010), “Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri Açısından Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşırken Kılınç (2020) tam tersi sonuçlara ulaşmıştır.

Görev değişkeni açısından karşılaştırma yapıldığında okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İster öğretmen, ister müdür yardımcısı isterse okul müdürü olsun bütün gruplar aynı yüksek beklentilere sahiptirler. Bu sonuç da görevde bir yükselme olsa bile değişme sürecine ve bu süreçteki yönetici davranışlara dair beklentilerde bir değişme olmadığını ve beklentilerin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Balgalmış & Baloğlu (2010) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Araştırmada branş değişkeni açısından okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Terzioğlu (2019) da ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik yaptığı çalışmasında aynı sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin sınıf öğretmeni ya da farklı bir branş öğretmeni olmakla değişmediği anlamına gelmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin yaş

değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında beklenti puanları açısından yaşı 60 üstü olanlar diğer gruplara göre daha yüksek puanlara sahiptirler. Bu sonuca göre 60 yaş üstündeki öğretmenlerin beklentileri daha genç öğretmenlerden daha yüksektir. Burada da yaşı daha ileri olan öğretmenlerin yaşanmışlık ve tecrübelerine dayanarak özgüvenlerinin, algılarının ve gözlemlerinin dolayısıyla da beklentilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmada beklenti boyutundaki görüşlere dair farklı mesleki kıdem yılına sahip gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Beklenti boyutunun genelinde görülen farklılıkta mesleki kıdemi 25 yıl üstü olan grubun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan beklentilerinin de daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir. Beklenti boyutundaki alt boyutlara gelindiğinde; bireysel davranışlar, kişilerarası davranışlar ve ağ kurma / örgülenim davranışları alt boyutlarında da anlamlı farklılıkların gözlemlendiğinin belirtilmesi gerekmektedir. Sıra ortalamaları ele alındığında alt boyutların tümünde beklenti puanları açısından kıdemi 6-10 arasında olanlar, kıdem yılı 25 üstü olanlardan; kıdem yılı 11-15 arasında olanlar ile kıdem yılı 16-20 arasında olanlar ise kıdemi 21-25 yıl arasında olanlardan daha yüksek olan sıra ortalamaları ile daha yüksek beklentilere sahip olarak görünmektedirler. Celep & Konaklı (2012), Kızıldaş (2015), Baltacı (2016) da farklı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Muma, Smith ve Somers (2006) ve Anderson (2002) da araştırmaları sonucunda kıdem değişkeni açısından beklentiler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuşlar ancak daha kıdemli yöneticilerin beklentilerinin daha üst düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle mesleki kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin deneyim ve tecrübelerinin de yükseldiği, yöneticilere dair daha çok gözlem yapabilmeleri sebebiyle beklentilerinin de arttığı söylenebilecekken aynı zamanda ortalama bir kıdem yılına sahip öğretmenlerin de yeterli gözlemler yapabilmek için aslında yeterli zaman ve deneyime sahip olabilecekleri ve böylece onların beklentilerinin de yüksek olabileceği göz ardı edilmemelidir.

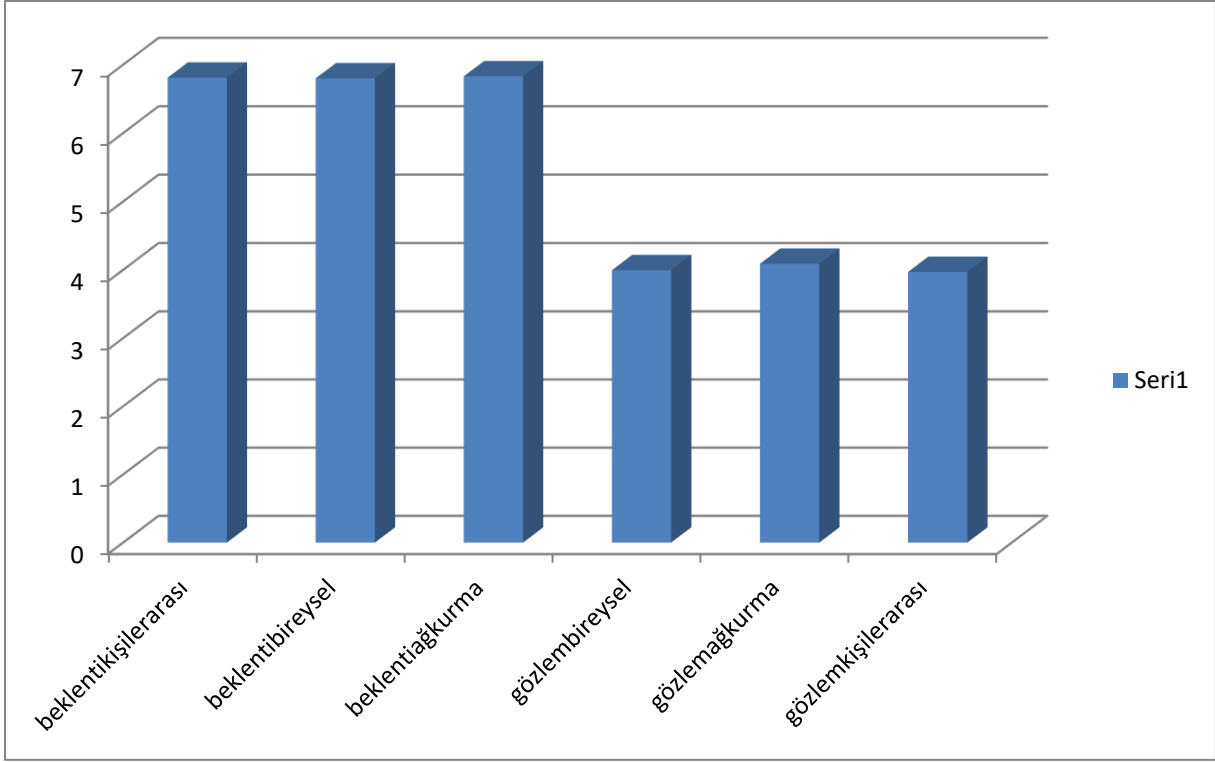
Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerinin mesleki kurslara katılma durumları ve değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma bağımsız değişkenleri açısından karşılaştırılması birlikte yapıldığında mesleki kurslara katılma değişkeni açısından manidar bir farklılık görülmezken sadece değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma değişkeni açısından manidar bir farklılık görülmüştür. Değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Hizmetiçi eğitim programlarının nitelik ve etkililik sorunları taşıdığını belirten ilkökul öğretmenlerinin görüşlerini içeren araştırmalar bulunmaktadır (Güney, 2018; Nartgün, 2006; Uçar, 2005; Ülker, 2009). Ancak bu araştırma sonuçları doğrultusunda değişme ile ilgili kurs, konferans ve seminerlerin az sayıda düzenlendiği, düzenlenenlere de çok az sayıda öğretmen ve yöneticinin katıldığı ama yine de düzenlenen bu kurs ve seminerlerin yeterli ve verimli geçtiği söylenebilir. Böylelikle de bu kurs ve seminerlere katılan öğretmen ve yöneticilerin değişme sürecine dair farkındalıklarının geliştiği, böylelikle de beklentilerinin yükseldiği düşünülebilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Yorum

Okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarına yönelik beklentilerin hangi düzeyde karşılandığı ile ilgili sonuçlara bakıldığında okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerinin yarısının bile okul yöneticileri tarafından karşılanmadığı görülmüştür. Gözlem ve beklenti indeksleri ile ilgili ortaya çıkan bu sonuç Şekil 3'te de verilmiştir. Gerçek gözlem indeksi ile ilgili sonuç ise Şekil 4'te açıkça görülmektedir.

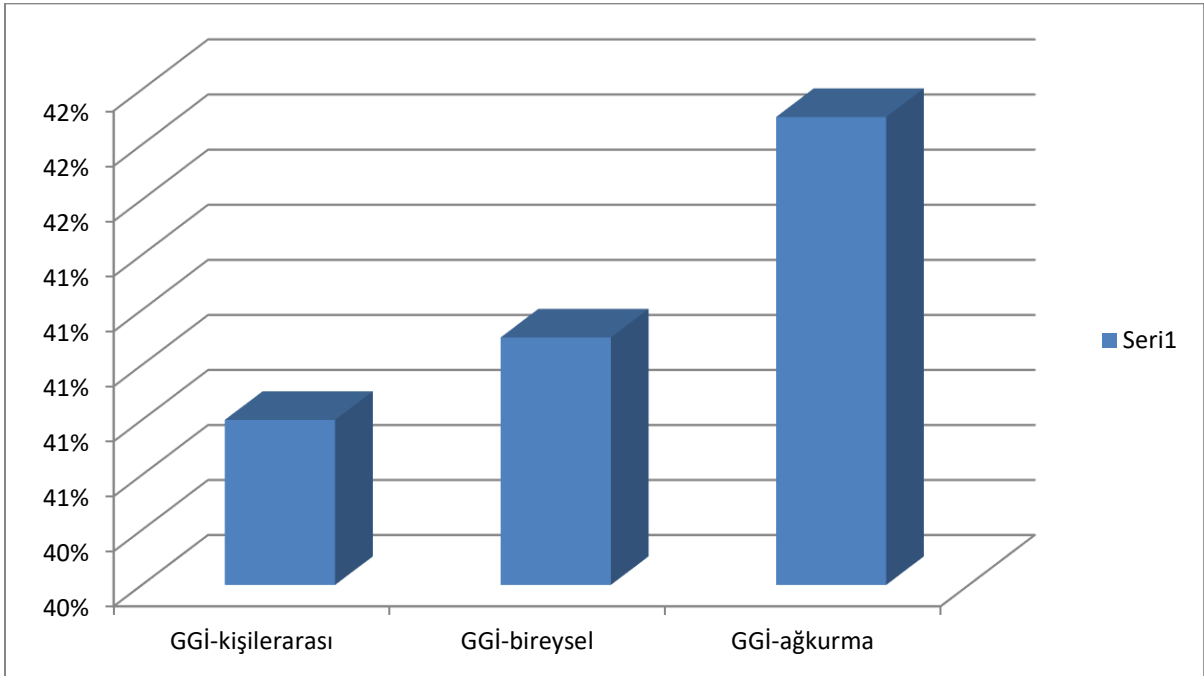
Şekil 3

Gözlem ve beklenti indeksi sonuçları



Şekil 4

Gerçek gözlem indeksi sonuçları



Sıralama olarak bakıldığında Şekil 4'te de görüldüğü üzere en yüksek oranda beklentilerin karşılandığı davranışlar ağ kurma / örgülenim davranışları (% 41,90), daha sonra bireysel davranışlar (% 41,10) ve en alt düzeyde beklentilerin karşılandığı davranışlar ise kişilerarası

davranışlar (% 40,80) olarak ortaya çıkmıştır. . Öte yandan yönetsel davranışlara yönelik beklentilerin çok yüksek olmasına rağmen yüzde yüz olmaması üzerinde düşünülmesi gereken bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu durum değişim ve değişme süreci konusundaki bilgi ve deneyimlerin yetersizliği ile açıklanabilir.

Terzioğlu (2019)'nun, Mintzberg'in yönetici rollerine yönelik beklentilerle ilgili çalışması sonucunda da genel roller boyutunda sıralamada ilk sırada "kişilerarası roller", alt roller boyutunda da "temsilcilik rolü" yer almıştır. Gökçe (2013) ise çalışmasında beklentilerin en yüksek oranda karşılandığı rolleri "karar temelli roller" olarak belirlemiştir. Okul yöneticileri tarafından liderlik rollerinin yeterince yerine getirilmediğinin gözlemlendiği benzer sonuçlara sahip çalışmalar alanyazında mevcuttur. Aktepe ve Buluç (2014), ilkokul yöneticilerinin okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yerine getirilmesi için gereken liderlik rollerini yerine getirmede bazı problemler yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Yine değişme sürecinde liderlik rollerinin yerine getirilmesi ile ilgili ilkokul yöneticilerinin geliştirilmesi gereken yönleri olduğu yapılan çalışmalarla gösterilmiştir (Maya, 2017).

Sürekli olarak doğal değişme sürecinin bir parçası olan okulların liderleri ve de bir değişme yöneticisi olan okul yöneticileri ile okullarda görev yapan öğretmenlerin faaliyetleri, görüşleri ve böylelikle beklentileri elbette birbirinden çok farklıdır. Dolayısıyla bu beklentilerin karşılanması ile ilgili görüşlerin farklılık göstermesi de çok doğaldır. Ancak sonuç olarak burda da görülmektedir ki okul yöneticileri değişme konusuna henüz çok yakın değillerdir ve değişme sürecinde aslında olmaları gerektiği kadar dayanıklı olamamaktadırlar. Bu da açık sistemin ve değişme sürecinin en temel öğelerinden biri olan okulların değişmesi ve gelişmesinin önündeki en büyük engellerden biridir. Ancak bunun başka bir temel sebebi olarak eğitim sisteminin merkeziyetçi ve bürokratik yapısı gösterilebilir. Günümüzde okul yöneticilerinden beklentiler çok geniştir ancak süreci yönetmek için sahip oldukları yetkiler aynı derecede geniş değildir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yetersiz olarak değerlendirmeleri oldukça olumsuz bir durumdur. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin değişme sürecinde yeterli ve dayanıklı olamamaları sistem açısından da oldukça zararlıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin, okul yöneticilerinin davranışlarına ilişkin beklentilerinin gözlemlerinden daha yüksek olması, merkeziyetçi Türk eğitim sisteminde okul yöneticilerinin aslında değişmeye ne kadar istekli oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Bununla birlikte, hem süreçleri planlamada hem de sürece uygun yöntemler belirleyerek daha etkili bir değişme süreci gerçekleştirmelerine olanak sağlayabilir. Böylelikle daha etkili ve verimli öğretim ortamlarının da önü açılabilir.

Oktaylar (2006) çalışmasında yeterliliği düşük olan bireylerin olaylarla baş edemediklerini, problemlere karşı yetersiz olduklarını, kendilerine güvenlerinin zayıf olduğunu, kendilerine karşı şüpheli olduklarını, umutsuzluk ve mutsuzluk içerisinde olduklarını, sıkça savunma mekanizmalarına başvurduklarını yani kısaca değişme sürecinde dayanıklı olmadıklarını belirtmiştir. Bu araştırma sonuçları Oktaylar (2006)'ın araştırmasını desteklemektedir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Yorum

Eğitimin çok yönlü bir girişim ve çok gruplu olması eğitim kurumlarında sistem yaklaşımını zorunlu kılmaktadır (Bursalıoğlu, 1978). Açık sistemin mükemmel bir örneği olan okullar çevre ile aktif olarak etkileşime girmektedirler, bu da hem çevrede hem de kurum içinde sürekli değişimlere neden olmaktadır.

Açık bir sistem olarak okullar değişme ve gelişime için çevre ile etkileşimde bir sistemdir. Çevre ile etkileşimlerinin giriş ve çıkışlarını yöneten ise okul yöneticileri olarak müdürlerdir. Okul yöneticileri, okulun hedeflerini etkili bir şekilde işlemek ve başarmak için çevre ile etkileşimlerinin giriş ve çıkışlarını yönetmek için davranışlar ve teknikler geliştirmelidir. Bir toplumsal açık sistem ve değişme yöneticisi olarak okul yöneticileri, ilgili

olduğu okulun içindekileri ve çevre örgütleriyle sürekli etkileşim içinde olmalıdır yoksa entropi kaçınılmazdır. Okul yöneticileri de dayanıklı olamayıp değişme sürecinde başarılı kararlar veremediğinde, etkili planlar yapamadığında ve çevreyle yeterli etkileşim kuramadığında örgüt yani okul yaşamını yitirir. Bu yüzden okul yöneticileri okulun iç ve dış çevresinin etkisiyle kararlarını biçimlendirerek kendine özgü vereceği kararlar ve dayanıklı duruşu ile de çevre örgütlerini etkilemek ve değişme sürecinin başarıyla gerçekleşmesini sağlamak durumundadır. Bir okul yöneticisi etkilediği ve etkilendiği diğer kişi ve kurumlarla bir “etkileşim takımı” kurar. Bu etkileşim takımı, okul yöneticisinin vereceği kararları doğrudan etkiler. Okul yöneticisi de takımındaki diğer kişi ve örgütlerin kararlarını etkiler. Bir örgüt, etkileşim takımındaki örgütlerin isteği olmadan kolay kolay değişmez, yenileşemez (Başaran, 1982). O halde okul yöneticileri, yönettikleri örgütler olarak okulları, çevresini etkileyen ve ondan etkilenen bir açık sistem olarak tasarlamak zorundadırlar (Argyris, 1964). Bundan dolayı okul yöneticileri değişmeye ayak uyduran bir okul düzeninin sağlanması açısından etkili karar verme, planlama ve çevre ile iletişim kurma doğrultusunda yoğun bir baskı altındadır ve okulda değişimin sağlanması konusunda kritik bir oyuncu olarak etkin, yeterli ve dayanıklı olmak durumundadırlar. Bu kapsamda değişen ve gelişen bir okul düzeni içerisinde okul yöneticileri, başarının artırılması için okul reformunun hayata geçirilmesinden ve ilerletilmesinden sorumlu tutulmaktadır (Fullan, 2001). İyi bir değişme yöneticisi olup, öğrenciler için daha iyi öğrenme ortamları ve süreçleri sağlamaya ve okulun vizyonunu gerçekleştirmeye çalışırken aileler, öğretmenler ve dış çevre gibi birçok farklı baskı odaklarına maruz kalmaktadırlar (White, 2006).

Açık sistemlerin önemli bir temsilcisi olarak kabul edilen okullarda görev yapan yöneticilerin içinde bulunulan çevre ile sürekli olarak etkileşim içinde olmaları gerektiği bilinmektedir. Okulların içinde buldukları çevre ile sürekli olarak etkileşim içinde olması ve çevrede ortaya çıkan değişim, dönüşüm ve gelişim süreçlerine uyum sağlayarak entropiden

uzaklaşabilmesi okul yöneticilerinin çevreye uyum sağlaması, kendilerini değiştirebilmesi ve geliştirebilmesine bağlıdır. Bu süreçte okul yöneticilerinin değişmeye ilişkin tutumlarının olumlu yönde yüksek olması ve değişmeye açık olmaları eğitim sisteminin kendisini yenileyerek süreklilik kazanmasında etkin bir rol oynayacağı düşünülebilir.

Açık sistemler olarak okullar çevreleriyle sürekli olarak etkileşim halindedirler. Devamlı olarak çevreden girdiler alır ve bunları çıktı olarak değişime uğratırlar (Hodgetts, 1975). Açık sistemler olarak okullar durağan değil, değişim, gelişim ve büyümeye açık olarak devamlı bir biçimde hayatta kalmak üzere düzenlenmişlerdir. Kapalı sistemlerin kendi içinde uyumlu olmasına karşın, açık sistemler çevreyle uyumu seçerler. Bunu sağlamak için pazarlama ve araştırma-geliştirme çalışmalarına özen gösterirler (Cole, 1993). Bu sebeple okul yöneticileri de aslında bir değişim yöneticisi olarak bu duruma ayak uydurabilmek ve değişim sürecinde dayanıklı olabilmek adına gerekli yönetimsel davranışları göstermelidirler. Katz ve Kahn (1977)'a göre bir açık sistemde girdi, değişim / dönüşüm ve çıktı sürekli bir özellik olarak bulunur. Dayanıklılık ve değişim süreci ile başa çıkabilme de bir açık sistem ve değişim yöneticisi olarak okul yöneticilerinde sürekli olarak bulunması gereken bir özelliktir. Okul yöneticileri sürekli beklenti, uyum ve dayanıklılık yoluyla sistem dengesini sağlamalı ve değişim sürecini başarılı bir şekilde yönetmelidirler. Sistem dinamiğinin işlemesi, üretme ve kazanma düzenlerinde görülür. Sistemler bu yolla negatif entropi sağlarlar ve birbirleri ile yarışır (Bursalıoğlu, 1978).

Sistem çevresine karşı gösterilen duyarlılık yoluyla sistem dengesinin sürekliliğini sağlar (Bursalıoğlu, 1978). Dışa bakış açısı bu nedenle bir bakıma çevresel isteklere, yani örgütün çevresiyle denge durumunu koruyabilmesi için gerekli koşullara duyarlılık demektir. Dışa bakış açısı bir bakıma da çevresel olanaklara, yani çevreyle daha yararlı ilişki kurma olasılıklarına duyarlılığı kapsar. Dışa bakış açısı ayrıca, gerek örgütlerden olan istekler,

gerekse örgütlere sağladığı olanaklar yönünden kendine özgü bir hareketlilik içinde olan çevredeki eğilim ve değişikliklere duyarlılığı gerektirir (Katz ve Kahn, 1977).

Her örgüt bir sistem olarak alt sistemlerden oluşmuştur. Bu alt sistemlerin gereksinimleri birbirinden farklıdır ve her birini oluşturan kişiler tipik olarak farklı işlerle uğraşırlar. Bu gibi alt sistem farklılıklarının birleştirilmesi ve uyum içine sokulması atılımları, önderliğin kaçınılmaz görevidir; gerçekten de alt sistemlerin eşgüdümlemesi ve denetimi, yönetsel alt sistemin temel işlevlerindedir. Bu işlevleri başarıyla yapmak, alt sistemlerin ve bunları oluşturan kişilerin değişmekte olan gereksinimlerini sürekli olarak bilmeyi ve anlamayı gerektirir (Katz ve Kahn, 1977). Bu da içe bakış açısı ile alt sistemlerdeki değişmelere ilişkin durumlar sürekli algı ve bilgi yoluyla sağlanır (Bursalıoğlu, 1978).

Okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri başlıca yönetsel davranışlara bakıldığında ise bunların etkili karar verme, planlama ve çevre ile iletişim kurma olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da okul yöneticilerinin bu davranışları değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada aslında bir değişme ve açık sistem yöneticisi olan okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin karar verme davranışına dair ortaya koydukları eylemleri ve davranışları hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin genel olarak başarısız bulduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin karar verme davranışını etkili bir şekilde yerine getirdiğini ifade eden görüşler oldukça azdır ve sadece okul yöneticilerinin bu davranışı normal ve yeterli şekilde gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin karar verme davranışını etkili bir şekilde yerine getirmediğini, diğer bir deyişle ihtiyaç analizi yapamadıklarını ve değerlendirme becerilerinin yeterli olmadığını aktararak olumsuz görüş bildirenler ise okul yöneticilerinin karar verme sürecinde etkili olmadıklarına, yetersiz kaldıklarına, inisiyatif almadıklarına, korktuklarına, değişmeye kapalı olduklarına ve süreçte demokratik olmadıklarına, siyasi kararlar aldıklarına, analiz

yapamadıklarına, geleneksel yöntemler kullandıklarına, günümüzdeki sistemde yetkilerinin çok dar olduğu gibi noktalara dikkat çekmişlerdir.

Okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları kapsamındaki planlama davranışı ile ilgili ise olumlu görüşler yine oldukça azdır. Yalnızca, okul yöneticilerinin değişime hemen uyum sağladıklarını ve planlar yaparak hızlı şekilde harekete geçebildiklerini çok kısa şekilde ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin etkili planlama davranışı sergilemediğini ifade eden olumsuz görüşler ise okul yöneticilerinin pek çaba göstermediklerine, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarına, esnek planlar yapmaktan kaçındıklarına, açık fikirli olmadıklarına, doğaçlama da yapamadıklarına, buna pek şanslarının olmadığına ve mevzuatın buna izin vermediğine vurgu yapmaktadırlar.

Okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin çevre ile iletişim kurma davranışı hakkındaki olumlu yönetici ve öğretmenlerin görüşleri de maalesef yine oldukça azdır. Okul yöneticilerinin, okul kadrosuyla iletişim sağladıklarını, onlarını ikna etmeye çalıştıklarını, çevrenin koşullarını değerlendirdiklerini belirtmişleridir. Ayrıca, olumlu görüş bildirenlerden bazıları okul yöneticilerinin aslında kimseyi ikna etmeleri gerekmediğini, diğer herkesin değişim sonucu herşeyi anlayacağını ileri sürmüştür. Çevre ile etkili iletişim kurma davranışı ile ilgili olumsuz görüşler ise okul yöneticilerinin çevre ile iletişim kurma davranışını etkili bir şekilde yerine getirmediğinden, diğer bir deyişle değişimin etki ve sonuçlarını paydaşlara aktaramadıklarından, ikna kabiliyetlerinin yeterli olmadığından ve çevreyi dikkate almadıklarından bahsetmektedirler. Olumsuz görüş bildirenler öncelikle okul yöneticilerinin bu konuda pek çaba sarfetmediklerini, ketum ve despot bir tavırlarının olduğunu, çevre ile paylaşımların varsa genelde değişimin sonucunda yapıldığını, objektif ve şeffaf olunmadığını, siyasi ve kişisel kaygıların güdüldüğünü vurgulamışlardır.

Yapılan farklı birçok çalışmada olduğu gibi Dönmez (2001) de okulların faaliyetlerini belirli bir mevzuata göre yürüttüklerini ve okul yöneticilerinin de bu mevzuattan dolayı kendi isteklerine göre değil; bu mevzuata göre hareket etmek zorunda kaldıklarını bildirmektedir. Öztürk ve Celep (2009) ise okul yöneticilerinin kurum içinde karar verme, planlama ve çevre ile iletişim kurma davranışlarıyla alakalı bazı boyutlarla ilgili davranışlarının “orta düzeyde” olduğunu bulmuştur. Özgan, Bozbayındır ve Kalman (2012) şeffaflık ve açıklıkla ilgili olarak bazı konularda öğretim elemanlarının yeterli olmakla beraber bazılarında yetersiz olduklarını ifade eden çalışmalar yapmışlardır.

Atak (2001) tarafından yapılan “Örgütsel Değişim ve Değişmeye Direnç” konulu araştırmada örgütte değişmeye olumlu bir bakış ve algılama olduğu, değişmeye açıklık ve yatkın olma nedeniyle, örgütün değişmeye yatkın olduğu sonucuna varılmıştır. Bu yönüyle aslında Atak’ın yapmış olduğu çalışma bu araştırma sonuçlarını desteklemezken alanda yapılan başka bir çalışmada Küçükler (2001) “İstanbul Beykoz İlçesindeki İlköğretim Okullarının Değişme İhtiyacı” konulu çalışması bu araştırmayı desteklemektedir.

Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarından olan karar verme, planlama ve çevre ile iletişim kurma davranışlarına dair görüşlerin okullarda çalışan ve görev tanımları birbirinden farklı olan yönetici ve öğretmenlere göre farklılık gösterebileceği ve dolayısıyla farklı değerlendirmelerin yapılabileceği kabul edilmelidir. Ancak genel olarak okul yöneticilerinin bu üç davranışı ve buna bağlı olarak değişme sürecinde göstermeleri gereken dayanıklılık ve değişme ile başa çıkma davranışını göstermede başarısız oldukları da kabul edilmesi gereken başka bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır.

Sistem, insan girdilerini alırken, onları kendine çekebilmek için sistem ödülleri kullanır. Sisteme insan girdisi sağlandıktan sonra bu defa da onları sistemde tutabilmek için ödül mekanizmasını kullanma yolunu seçecektir. Bu durum, okul sistemleri için de geçerlidir.

Günümüz Türkiye’inde öğretmenlik diğer bazı mesleklerin arasında epeyce tercih edilen bir konuma gelmiştir. Bunu öğretmenliğe özendiren sistem ödülleri sağlamaktadır. Ancak, öğretmenlikten okul yöneticiliğine geçildiğinde bu ödüller yeterli olmamakta, dayanıklılık sağlayamamakta; dolayısıyla okul sisteminin güç yitimine neden olmaktadır. Bunu önleyebilmek için, okul yöneticiliği sistemine girişi ve sistemde kalışı sağlayacak sistem ödülleri ile performans yeterliğini göz önüne alacak bireysel ödüllerin getirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin yetkilerinin genişletilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak çağdaş, sürekli değişen ve gelişen bir toplumun parçası olarak okul yöneticilerine, değişme yönetimine ve değişme sürecinde değişme ile başa çıkabilmeye dair davranışların kazandırılmasının kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

6. Bölüm

Öneriler

Bu bölümde; araştırmanın temel problemi ve alt problemleri çerçevesinde ulaşılan bulgular ve elde edilen sonuçlarla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Bir değişme yöneticisi olarak okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarını ele alan nicel ve nitel boyutta başka çalışmalar da gerçekleştirilebilir.
2. Bu çalışma, Bursa ilinde gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırma farklı il, ilçe ve eğitim kademelerinde gerçekleştirilip araştırma sonuçlarının genellenebilirliği artırılabilir.
3. Okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarından “bireysel davranışlar” ve “kişilerarası davranışlar” ve “ağ kurma / örgülenim davranışları” gibi davranışları yerine getirme konusunda hangi noktalarda yetersiz kaldıkları ve bu noktaların nasıl düzeltilebileceğine odaklanan çalışmaların yapılması önerilmektedir.
4. Okul yöneticilerine ilişkin en yüksek beklenti “ağ kurma / örgülenim” davranışında olmaktadır. Bunun farklı eğitim düzeylerindeki kurumlarda da olup olmadığı ve sebebini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.
5. Okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlardan “karar verme”, “planlama” ve “çevre ile iletişim kurma” gibi davranışları yerine getirme konusunda hangi noktalarda yetersiz kaldıkları ve bu noktaların nasıl düzeltilebileceğine odaklanan çalışmaların yapılması önerilmektedir.
6. Okul yöneticilerinin değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri başlıca yönetsel davranışlardan “dayanıklılık” davranışını yerine getirme konusunda neden yetersiz kaldıkları ve bunun nasıl düzeltilebileceğine odaklanan çalışmaların yapılması önerilmektedir.

6.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarıyla okul yöneticilerimizin değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlarının geliştirilmesi ve daha yeterli hale getirilmesi sağlanabilir. Değişme sürecini başarıyla gerçekleştirme konusu dikkate alındığında, okul yöneticilerimizin özellikle dayanıklılık yani değişme ile başa çıkma boyutunda yeterliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir.
2. Dayanıklılığı yüksek, donanımlı okul yöneticilerinin kendilerine olan öz güveninin de yüksek olacağı ve bilgi toplumunun arzu ettiği etkili vatandaşları yetiştirme sürecinde eğitim sistemimize olumlu katkıları olacağı düşünülebilir. Okul yöneticilerinin değişme sürecinde dayanıklı olmaları ve değişme ile başa çıkabilmeleri, öğretmenlerin de değişme sürecini daha iyi kavramasını ve anlamasını sağlayarak değişme sürecini olumlu yönde etkileyecek, öğrenme ve değişme sürecini destekleyecektir. Bu sebeple, okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişme ve yönetim ile ilgili seminer, kongre ya da geniş kapsamlı hizmet içi eğitimler alması sağlanabilir.
3. Eğitim fakültelerinde eğitim yönetimi ile değişme yönetimi ve bunlara yönelik yönetsel davranışların öğrencilere kazandırılmasına yönelik dersler artırılabilir. Bu dersler kuramsal olmanın ötesinde uygulamaya dönük olabilir.
4. Eğitim sisteminin içerisinde okul yöneticilerinin değişme yönetimi ile ilgili davranışlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini denetleyen hem içsel hem de dışsal mekanizmalar oluşturulması önerilmektedir.
5. Okullarda yöneticilerden beklenen yönetsel davranışlar ve benzer uygulamalar hakkında okul yöneticilerinin de görüşleri dikkate alınabilir.
6. Değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlar kapsamında okul yöneticilerinin yetki ve sorumlulukları düzenlenebilir ve burada bir denge oluşturulabilir. Okul yöneticilerinin, başarılı değişme ajanları

olabilmeleri için yetkilerinin genişletilmesi kapsamında yasal mevzuat geliştirilmesi önerilmektedir.

7. Her bireyin kendine özgü bir düşünme ve yönetme stili vardır. Eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin aynı düşünme ve yönetme stiline sahip olmadıkları düşüncesine her zaman yer verilmelidir. Daha sağlıklı sonuçlar için eğitim yöneticilerinin düşünme ve yönetme stillerini etkileyen diğer faktörlerin de (karar verme stilleri, yönetim tarzları vb.) araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Abu Dhabi Education Council. (2010). *New school model manual*. Abu Dhabi: ADEC.
- Açıkalın, Ş. (1987). *Milli eğitim müdürlerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ada, Ş. & Küçükali, R. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ada, Ş. & Akan, D. (2010). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 343-373.
- Agut, S., Grau, R. & Peiró, J. M. (2003). Individual and contextual influences on managerial competency needs. *Journal of Management Development*, 22(10). 906-918.
<https://doi.org/10.1108/02621710310505494>.
- Akan, D. (2007). *Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Erzurum İli Örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akarsu, T. (2003). *KKTC ve TC Eğitim yöneticilerinin yöneticilik niteliklerinin karşılaştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akdeniz, M. (1979). *Lise müdürlerinin yeterlikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V. & Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247.

- Akyüz, K. (2006). *Kamusal hesap verebilirlik ve medya*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Alıç, M. (1985). *Okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin güdülenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alıç, M. (1989). *Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.
- Altun, S. A. ve Özdemir, S. (2017). Okul müdürlerinin yönetsel davranışları. S. A. Altun, D. Örucü, K. Beycioğlu, Y. Kondakçı & S. Koşar (Ed.) *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* içinde (1. baskı). (s.173-186). Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786052411551
- Anderson, P. (2002). *The managerial roles of community college chief academic officers*. (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3043223).
- Anghelachea, V. & Bentea, C. C. (2011). Educational changes and teacher' attitude towards change. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 33*, 593 -597.
- Argon, T. (2015). Teacher and administrator views on school principals' accountability. *Educational Sciences: Theory and Practice, 15*(4), 925-944.
- Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. New York: John Wiley and Sons.
- Arslantaş, İ. H. ve Özkan, M. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science, 26*, 181-193. Doi: 10.9761/JASSS2295
- Artan, İ. (1986). *Örgütsel stres kaynakları ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. İstanbul:

Basisen Kültür ve Eğitim Yayınları.

ARTPAD Projesi. (2017). *Best practice guide*. https://artpadproject.eu/wp-content/uploads/2016/02/ARTPAD-IO1-BestPracticeGuide_FINAL-2017.pdf adresinden alınmıştır.

Aşıt, Y. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin öğretmen algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Atak, M. (2001) *Örgütsel değişim ve değişime direnç: bir örgüt ortamının değişim açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Avcı, E. E. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlilikleri ile değişmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ayan, F. (2000). *Bayan öğretmenlerin öğretmenlikleri ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Aydın, A. (2016). *Okul müdürlerinin bir haftasına genel bakış*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz yeterliliği ile açıklanabilirliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aytekin, H. (2002). *KKTC'de ilkokul müdürlerinin yönetsel davranışları*. Lefkoşa: Kıbrıs Gazetesi.

Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

- Bakhtin, M. M. (1990). *Art and answerability*. Austin: University of Texas Press.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel Sosyalleşme, Kuram, Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. ve Aydın, İ. (2001). *Eğitim yönetimi*. Ankara: M.E.B.Yayımları.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım, Dağıtım.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balgalmış, E. ve Baloğlu, M. (2010). Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri açısından çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 01-10.
- Baltacı, A. (2016). *Maarif müfettişleri ile ilk ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin bilgi uçurma davranışına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baransel, A. (1993). *Çağdaş yönetim düşüncelerinin evrimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yayınları No: 108, A.Ü. Basımevi.

Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. (3. baskı). Ankara: Feryal Matbaası.

Başaran, İ. E. & Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (4. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Batur, G. (2004). *Eğitim yöneticilerinin yönetsel davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Bauman, Z. (2001). Identity in the globalising world. *Social Anthropology*, 9(2), 121-129.
doi:10.1017/S096402820100009X

Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.

Brenner, K. (2013). *The relationship between elementary general education teachers' self-efficacy and attitude toward change*. (A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education in educational leadership). Northern Arizona University, Arizona.

Brewer, J. & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: a synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.

Brinkerhoff, W. D. & Klauss, R. (1985). Managerial roles for social development management. *Public Administration and Development*, 5(2), 145-156.

Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.

Burchell, H. A. (1995). Useful role for competence statements in post-compulsory teacher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 251-259.
<https://doi.org/10.1080/0260293950200302>.

Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Bursalıoğlu, Z. (1995). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ő. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Academy.
- Büyüköztürk, Ő., Kılıç Çakmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, Ő. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carlson, S. (1951). *Executive behaviour*. Stockholm: Strmbergs.
- Cass, D., Wood C., Ingram M., Edwin L. (2003). *Career development interventions academic self-efficacy and motivation: a pilot study*. Minnesota: National Research Center for Career and Technical Education University of Minnesota.
- Celep, C. ve Konaklı T. (2012). Bilgi uçurma: eğitim örgütlerinde etik ve kural dış uygulamalara yönelik bir tepki. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 65-88.
- Cerit, Y. (2001). *Bilgi toplumunda ilköğretim okulu müdürlerinin rolleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (eviri ed., A. Aypay), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th edition). London: Routledge Falmer. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203224342>.
- Cole, G. A. (1993). *Management: theory and practice*. London: DP Publications Ltd.
- Conger, J. (1989). *The charismatic leader: behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand

- Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th edition)*. Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi* (2. baskıdan çeviri). (Çeviri ed., Y. Dede ve S. B. Demir), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi ingilizce öğretmenliği lisans programı (İÖLP) ve eğitim fakülteleri ingilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(6), 27-42.
- Çakır, Ö., Erkuş, A., & Kılıç, F. (2004). *Öğretmenlik meslek bilgisi programının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çelik, V. (1996). Örgütsel değişme ve geleceğin okulu. *Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı*, 7(2), 29-38.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, Ö. & Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Çelikten, M. (27-30 Eylül 2000). *Okul müdürlerinin değişim yönetimi becerileri*. IX. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, Erzurum.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,

14(1), 123-135.

- Çetinsoy, M. (2003). *Yurtiçi okullardagörevli bayan eğitim yöneticilerinin yöneticilik özellikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 63-77.
- Daft, L. R. (2010). *Management (9th edition)*. Ohio: South-Western Cengage Learning.
- Dalin, P., Rolff, H.G. & Kleekamp, B. (1993). *Changing school culture*. London: Cassel.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1991). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, DC: United States Department of Education.
- Deal, T. ve Peterson, K. (1994). *The leadership paradox: balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Demirtaş, Z. ve Yıldırım, N. (2010). Etkili okul yöneticilerinin sergiledikleri yönetsel davranışlar. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi* içinde. (s.12-23). Antalya.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(25), 63-74.
- Drucker, F. P. (1994). *Etkin yöneticilik*. Ankara: Eti Kitapları.
- Drucker, P. F. (1998). *Yeni gerçekler* (6. baskı). (Çev. B. Karanakçı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., Çinko, M. (2016). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le veri analizi* (6. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Elliott, C. (1992). *Leadership and change in schools*. <http://education.curtin.edu.au/iier/iier2/elliott.html>'den alınmıştır.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Erdoğan, İ. (2006). Okul yöneticilerinin genel özellikleri ve yöneticilik tutumlarıyla ilgili bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 103-118.
- Eren, E. (1982). *İşletmelerde Yenilik Politikası*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayın No: 284. Teachers College Press.
- Erişen, Y. & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.
- Erwin, J. S. (2000). The dean as chief academic officer. In D. Robillard, Jr. (Ed.). *Dimensions of managing academic affairs in the community college*. (pp. 9-17). New Directions for Community Colleges, no. 109.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1996). *Effective School Management (3rd edition)*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et generale* [General and industrial management]. Paris: Dunod.
- Fırat, A. (2015). *Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ile hesap verebilirliklerine yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Freire, P. (1974). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- French, W. L. & Bell, C. (1990). *Organization development, behavioral science interventions for organization improvement* (4th edition). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd edition). New York, NY: Teachers College Press.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. & Soran, H. (2006). Biyoloji öğretmen adaylarının eğitiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,

- 39(1), 57-73.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. & Donnelly, J. H. (1988). *Organizations: behavior, structure, processes*. Homewood: Business Publications.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.
- Gold, A. B. (1999). Punctuated legitimacy: a theory of educational change. *Teachers College Record*, 101(2), 192-219.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişimin yönetimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Eğitim Fakültesi Dergisi XVII*, (2), 211-226.
- Gökçe, F. (2005). Bir değişim aracı olarak güç alanı analizi tekniği ve eğitimsel değişimin yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 327-354.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10354/126783> adresinden alınmıştır.
- Gökçe, F. (2009). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Gökçe, F. (2013). Evaluation of school principals' managerial behaviors considering Mintzberg's managerial roles. In G. T. Papanikos (Ed.), *Abstract book: 15th annual international conference on education* (pp.74). Athens, Greece: The Athens Institute For Education And Research.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixedmethod evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3). 255-274.
- Griffith, T. L. (1999). Technology features as triggers for sensemaking. *Academy of Management Review*, 24, 472-488. <http://doi.org/10.2307/259137>
- Guo, K. L. (2002). Roles of managers in academic health centers: strategies for the managed care environment. *The Health Care Manager*, 20(3), 43-58.
- Güçlü, N., & Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim*

- Fakültesi Dergisi, 13, 240-254.*
- Güçlüol, K. (1975). Milli eğitimimizde bir yenilik denemesi. TÜBİTAK V. Bilim Kongresi, Bilim Adamı Yetiştirme Grubu Tebliği içinde (ss. 50). Ankara: TÜBİTAK.
- Güney, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarına ilişkin görüşleri (Mardin İli Midyat İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 167-179.*
- Helvacı, M. A.(2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Hershey, P. & Blanchard, K. H. (1982). *Management of organizational behavior (4th edition)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hodgetts, R. M. (1975). *Management: theory process and practice*. London: W.B. Saunders Company.
- Hoffmann T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training, Bradford, 23, 275-286*. <https://doi.org/10.1108/03090599910284650>.
- Holmberg, I. & Akerblom, S. (2001). The production of outstanding leadership – an analysis of leadership images in the swedish media. *Scandinavian Journal of Management, 17, 67-85.*
- Holmberg, I. & Akerblom, S. (2006). Modelling leadership – implicit leadership theories in sweden. *Scandinavian Journal of Management, 22(4), 307-329.*
- Holmberg, I. & Akerblom, S. (2007). Primus inter pares: leadership and culture in sweden. In J.S. Chhokar, F.C. Brodbeck & R. J. House (Eds.). *Culture and leadership across the world: the globe book of in-depth studies of 25 societies* (pp. 33-74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holmberg, I. & Tyrstrup, M. (2009). Well then – what now? an everyday approach to

- managerial leadership. *Leadership (Sage Publications)*, 6(4), 353-372. DOI: 10.1177/1742715010379306. <https://www.lea.sagepub.com>'dan alınmıştır.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: theory, research, practice, (4th edition)*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Hugh, W. A. (1999). *The nature of entrepreneurial work* (Order No. MQ48364). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304495700). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304495700?accountid=17219>
- Hussey, D. E. (1995). *How to manage organizational change*. London: Kogan Page Limited.
- Hussey, D. (1998). *Daha iyi nasıl değişim yönetimi*. İstanbul: Kogan Page Yayınları.
- İnanlı, Y., Yeşil, H., Karatepe, R. & Uzun, A. (2015). Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin özyeterlikleri ile değişmeye gösterdikleri direnç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 123-149.
- İşeri, B.(2019). *Okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Jagiello-Rusilowski, A. (2016). Improvisation in revealing and developing hidden competences. In *INTED2016 Proceedings Book*. Retrieved from IATED Digital Library.
- Jagiello-Rusilowski, A. (2017). *Drama for academic integrity, integrity and its counterfeits*. London: Palgrave.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kabadayı, R. (1982). *Okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin güdülenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt dna'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi).

- Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karadağ, E. (2011). Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurgular: fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 25-40.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karip, E. (1997). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen etkenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(3), 63-82.
- Karlsen, J. T., Gottschalk, P. & Andersen, E. S. (2002). External or internal focus?—a comparison of IT executive and IT project manager roles. *Engineering Management Journal*, 14(2), 5-12.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. (Çev. H. Can & Y. Bayar). Ankara: Doğan Basımevi. (Eserin orijinali 1977’de yayımlanmıştır).
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi, kuram ve türkiye'deki uygulama* (5. basım). Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.
- Keith, D. (1989). *Human behavior at work: organizational behavior*. New York: McGraw-Hill College.
- Khan, P. & Iqbal, M. (2014). Interventional role of principals' do make difference in school effectiveness: Teachers' perspective. *Gomal University Journal of Research*, 30(1), 118-130.
- Kılınç, H. İ. (2020). *Okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımları ile öğretmenlerin bilgi uçurma (ihbarcılık) davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kızıldaş, A. (2015). *İzmir ili ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre bilgi uçurma ve örgütsel bağlılık ilişkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kim-Cohen, J. & Turkewitz, R. (2012). Resilience and measured gene-environment interactions. *Development and Psychopathology*, 24, 1297-1306.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim teknolojileri alanında karma yöntem çalışmaları analizi: 2005-2015 arası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 353-369.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. (13. baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Kombıçak, M. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konst, T. & Jagiello-Rusilowski, A. (2017). Students' and higher education stakeholders' concepts of resilience in the context of innovation camps. *Adult Education Discourses*, 18, 19-34.
- Kozak, A. (2016). *Okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kurşunoğlu, A. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kurun, M. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Küçükler, H. (2001). *İstanbul ili beykoz ilçesindeki ilköğretim okullarının değişme ihtiyacı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Lander, R. (1994). Management of change and innovation. In *the International Encyclopedia of Education* (2nd edition) (ss.3597). Oxford: Pergamon Press.
- Lau, A. W., Newman, A. R. & Broedling, L. A. (1980). The nature of managerial work in the public sector. *Public Administration Review*, 40(5), 513-520.
- Lazaridou, A., & Iordanides, G. (2011). The principal's role in achieving school effectiveness. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management)*, 39(3), 3-19.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265-275.
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. ISSN: 1300-8889 • DOI: 10.15285/ebd.09059.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. New York: Harper.
- Lipham, M. J., Rankin, E. R. & Hoeh, A. J. (1985). *The principalship: concepts, competencies, and cases*. New York: Lonman.
- Lubatkin, H. M., Vengroff, R., Ndiaye, M. & Veiga, F. J. (1999). Managerial work and management reform in senegal: the influence of hierarchy and sector. *The American Review of Public Administration (Sage Publications)*, 29(3), 240-268. DOI: 10.1177/02750749922064436. <https://www.arp.sagepub.com>'dan alınmıştır.
- Mace, T. M. T. (2013). *The managerial activities and leadership roles of five achieving the dream leader college presidents* (Order No. 3604967). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1476391607). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1476391607?accountid=17219>
- Manasse, L. A. (1985). Improving conditions for principal effectiveness: policy implications

- of research. *Elementary School Journal*, 85, 138-162.
- Martin, W. J. & Willower, D. J. (1981). The managerial behavior of high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 17, 69-90.
- Masten, A. S. (2014a). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. doi: 10.1111/cdev.12205.
- Masten, A. S. (2014b). *Ordinary magic: resilience in development*. New York: Guilford Press.
- Maya, İ. (2017). İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(29), 107.
- Mayo, L. A. (1983). *Analysis of the role of the police chief executive* (Order No. 8402056). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303110164). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/303110164?accountid=17219>
- McGhee, W. M. (2001). Review and renewal of an educational administration program. *Planning and Changing*, 32, 2-23.
- McNergney, R. F. & Herbert, J. M. (1995). *Foundations of education: the challenge of professional practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mech, T. (1997). The managerial roles of chief academic officers. *The Journal of Higher Education*, 68(3), 282-298.
- Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3rd edition). United States: Pyrczak Publishing.
- Mescon, M. H., Albert, M. & Khedouri, F. (1988). *Management* (3rd edition). New York: Harper and Row.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Millî eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer

değiştirme yönetmeliği.

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144242_mevzuat.pdf

adresinden alınmıştır.

Mills, G. E. & Gay, L. R. (2016). *Educational research: competencies for analysis and applications (11th edition)*. USA: Pearson Education.

Mintzberg, H. (1980). *The nature of managerial work* (2nd edition). NJ: Prentice Hall, Inc.

Mintzberg, H. & Westley, F. (2001). Decision making: it's not what you think. *MIT Sloan Management Review*, 42(3), 89-93.

Morgan, D. (2013). *Integrating qualitative and quantitative methods: a pragmatic approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and Interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Muma, R. D., Smith, B. & Somers, P. A. (2006). Use of mintzberg's model of managerial roles to evaluate academic administrators. *Journal of Allied Health*, 35(2), 65-74.

Nartgün, Ş. S. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 157-178.

Odabaşı, F. (1997). Eğitimde sistem yaklaşımı ve eğitim teknolojisi. *Eğitim ve Bilim*, 21(106), 23-34. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5948/2070> adresinden alınmıştır.

Odden, A. R. (1995). *Educational leadership for america's schools*. New York: McGraw Hill.

- Oktaylar, H.C. (2006). *KPSS eğitim bilimleri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Okutan, M. (2003). Okul müdürlerinin idari davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 157 (1).
- Olkun, S. (1996). Örgütsel değişimin yönetimi: örgüt kültürü ve liderlik faktörü. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(2), 565-574.
- Onural, H. (2005). Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41, 69-85.
- Osuala, K. O. (1992). *The managerial roles of academic library directors in nigeria: applying the mintzberg model* (Order No. 9227088). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304032709). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304032709?accountid=17219>
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 2*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, A. (2016). *Sanal kaytarmanın iş tatmini üzerine etkisi: Aksaray üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgan, H., Bozbayındır, F., & Kalman, M. (2012). Öğretim elemanlarının hesap verebilirliklerine ilişkin üniversite öğrencilerinin görüşleri. *Electronic Journal of Education Sciences*, 1(2).
- Özmen, F. & Sönmez Y. (2007). Değişim sürecinde eğitim örgütlerinde değişim ajanlarının rolleri. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 177-198.
- Öztürk, N., & Celep, C. (2009). Lider olarak okul müdürünün hesap verebilirliği (“cevap verebilirlik”, “açıklık” ve “sorumluluk” ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik çalışması”). *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi: Kongre Bildirileri Kitabı*. Denizli: Pamukkale

Üniversitesi.

Özyiğit, C. (2003). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yeterlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Özyurt, O. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görevlerini yapabilme açısından kendilerini yeterli hissetme düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü, İstanbul.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Plano Clark, V. L. & Ivankova, N. V. (2018). *Mixed methods research: a guide to the field*. USA: SAGE Publications.

Plant, R. (1987). *Managing change and making it stick*. London: Fontana.

Polat, S. ve Küçük, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okul yöneticilerinin yönetim süreçlerine ilişkin yönetici davranışlarını demokratik olarak algılama düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 437-450.

Pynn, D. B. (1999). *The assistant principal: an internship report* (Order No. MQ42431). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304539791). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304539791?accountid=17219>

Ramezani, Z. N., Khabiri, M., Alvani, S. M. & Tondnevis, F. (2011). Use of mintzberg's model of managerial roles to evaluate sports federations managers of iran. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 10(5), 559-64.

Resteigne, D. & Soeters, J. (2009). Managing militarily. *Armed Forces & Society* (Sage Publications), 35(2), 307-332. 10.1177/0095327X07312089.

<https://www.afs.sagepub.com>'dan alınmıştır.

- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M. & Ormston, R. (2013). The foundation of qualitative research. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. <https://doi.org/10.4135/9781452230108>
- Robillard, D. Jr. (2000). Toward a definition of deaning. In D. Robillard, Jr. (Ed.) *Dimensions of managing academic affairs in the community college*. (pp. 9-17). New Directions for Community Colleges, no. 109.
- Rüzgar, N. (2018). The effect of mintzberg's classification of managerial roles adopted by managers, on human resources' perception of endogeneity ans exogeneity status in service sector: a sample application. *Business & Management Studies: An International Journal*, 6(4), 1101-1117. doi:<http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v6i4.325>
- Saah, P. (2017). *Exploring mintzberg's managerial roles of academic leaders at a selected higher education institution in South Africa*. (Unpublished MA thesis). North -West University School of Business and Governance, Potchefstroom.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Sarıtaş, M. (1991). *İlkokul müdürlerinin etki sürecine ilişkin yeterlikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Savran, A., & Çakıroğlu, J. (2001). Preservice biology teachers' perceived efficacy beliefs in teaching biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Schermerhorn, J. R. (1989). *Management for productivity* (3rd edition). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Semerci, B. A. & Ergeneli, A. (2018). İşe ilişkin öz-yeterlik algısının iş yerinde sosyal ağ kurma davranışları üzerindeki etkisi: cinsiyete dayalı bir değerlendirme. T. Akçakanat, H. H. Uzunbacak, S. Özdemir ve G. Karadeniz (Ed.), 6. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler

- Kitabı içinde (ss. 66-75). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1993). *Supervision: a redefinition (5th edition)*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Sezer, Ş. ,Akan, D., & Ada, Ş. (2014). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 230- 249.
- Shoura, M. & Singh A. (1998). Motivation parameters for engineering managers using maslow's theory. *Journal of Management in Engineering*, 15(5), 44-55.
- Snyder, K. J. & Johnson, W. L. (1984). Retraining principals for productive school management. *Educational Research Quarterly*, 9(3), 19-27.
- Southwick, S. M., Douglas-Palumberi, H. & Pietrzak, R. H. (2014). Resilience. In M. J. Friedman, P. A. Resick & T. M. Keane (Eds.). *Handbook of PTSD: science and practice* (2nd edition) (pp. 590-606). New York: Guilford Press.
- Stickland, F. (1998). *The dynamics of change: insights into organisational transition from the natural world*. London and Newyork: Routledge.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: procedures and techniques for developing grounded theory (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stringer, P., & Hourani, R. B. (2016). Transformation of roles and responsibilities of principals in times of change. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 224-246.
- Sustam, Y. (2018). *Yöneticinin yönetim tarzıyla, çalışanların kuruma bağlılıkları arasındaki ilişkinin araştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22, 243-260.

- Şahin, B. (2007). *Okul yöneticilerinin günlük mesailerinde yaptıkları işlere genel bir bakış*. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şeker, H., Deniz, S. & Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 237-253.
- Şener, S. (2004). *İlköğretim okul müdürlerinin müdürlük yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tahaoğlu, F. & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1989). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. CA: Thousand Oaks.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: from data triangulation to mixed method model designs. In A. Tashakkori ve C. Teddlie (Editors), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 671-701). CA: Thousand Oaks.
- Taymaz, H. (1995a). *Okul yönetimi*. Ankara: Saypa Yayınları.
- Taymaz, H. (1995b). Teftişte karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Eğitim Yönetimi*, 1, 109-112.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi* (10. baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Tekyıl, D. (2003). *İlkokullarda yönetici davranışlarının öğretmenlerin verimliliğine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

- Tengblad, S. (2006). Is there a new managerial work? a comparison with henry mintzberg's classic study 30 years later. *Journal of Management Studies*, 43(7), 1437-1461.
- Terci, F. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetici yeterlik davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Terzioğlu, C. (2019). *İlkokullardaki okul yöneticilerinin mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerinin hesap verebilirlik açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tezcan, S. (1994). En eski türk dili ve yazını. *Bilim, Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe* içinde (ss. 291). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Thody, A. (1998). Training school principals, educating school governors. *International Journal of Educational Management*, 12(5), 232-239. DOI: 10.1108/09513549810225943.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişmeye direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373-406.
- Tuti, G., Ada, Ş. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilikleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 494-521.
- Türk Dil Kurumu. (2017). <http://www.tdk.gov.tr/index.php> adresinden 24.10.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meb hizmet içi*

- eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Ülker, A. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri (konya / karapınar ilçesi örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ünver, G., Bümen, N. T. & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: ege üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 155(35), 63-77.
- Üstündağ, M. (1975). *Ticaret lisesi müdürlerinin okul yönetimindeki liderlik davranışları.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vaughan, G. B. (1990). *Pathway to the presidency: community college deans of instruction.* Washington, D.C.: American Association of Community and Junior Colleges.
- Watts, F., Aznar-Mas, L. E., Penttilä, T., Kairisto-Mertanen, L., Stange, C. & Helker, H. (2013a). Innovation competency development and assessment in higher education. Proceedings of INTED2013 Conference. Valencia, Spain.
- Watts, F., Garcia-Carbonell, A. & Adreu-Andres, M. A. (2013b). *Innovation competencies development – INCODE barometer and user guide.* Tampere: Juvenes Print.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semistructured.* London: SAGE Publications.
- West-Burnham, J. (1991). *Quality management for schools.* Harlow: Longman.
- White, M. A. (2006). *A case of new york city high school principals' experiences with multiple accountability pressures and accompanying models for decision -making* (Order No. 3237103). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305362982). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305362982?accountid=17219>
- Yakut, G. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin*

- davranışları gösterme düzeyleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yalçın, S. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre istenmeyen okul yöneticisi davranışları. *Ekev Akademi Dergisi*, 69, 105-116.
- Yalçınkaya, M. (1998). *Bünyesinde ana sınıfı bulunan ilkokullardaki müdürlerin okul yönetimine ilişkin rolleri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.
- Yaradibi, N. (1991). *Okul müdürlerinin yönetsel davranışları ve öğretmen bakanlığı.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, M. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılama düzeyleri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yavuz, P. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yehuda, R., Bierer, L. M., Pratchett, L. C. & Pelcovitz, M. (2010). Using biological markers to inform a clinically meaningful treatment response. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1208, 158-163. doi: 10.1111/j.1749-6632.2010.05698.
- Yehuda, R., Daskalakis, N. P., Desarnaud, F., Makotkine, I., Lehrner, A. L. & Koch, E. (2013). Epigenetic biomarkers as predictors and correlates of symptom improvement following psychotherapy in combat veterans with PTSD. *Frontiers in Psychiatry*, 4, 118. doi: 10.3389/fpsy.2013.00118.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: a review of theory and research. *Journal of Management*, 15, 251-290.

Zaimağaoglu, Ő. (2003). *Eğitim sistemlerinde yaşanan temel sorunlardan birisi yönetimde stres ve başa çıkma yolları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Zengin, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ekler

Ek 1. Uygulama Sürecine İlişkin İzinler



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E,21880882

19.12.2017

Konu : Ahu TAMDOĞAN'ın Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : MEB Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ahu TAMDOĞAN'ın "Okul Yöneticilerinin, Değişme Sürecinde Değişme ile Başa Çıkmaya Yönelik Gösterdikleri Yönelimsel Davranışlar" konulu araştırma isteği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik'in 12/12/2017 tarihli ve 50111 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ahu TAMDOĞAN'ın "Okul Yöneticilerinin, Değişme Sürecinde Değişme ile Başa Çıkmaya Yönelik Gösterdikleri Yönelimsel Davranışlar" konulu araştırmasını **Müdürlüğümüze bağlı ekli listede yer alan okullarda** uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aşı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda** ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Müştak GENCER
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek: Okul Listesi (17 Sayfa)

OLUR
19.12.2017

Mustafa BİLİCİ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Adres : Hocaşahan Mh. İlbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10

Bilgi İçin : Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı
Tel: (0224) 445 1638

Leyla DİKİCİ
VHKİ
(0224) 215 25 39

E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Ek 2. Okul Yöneticilerinin Değişme Sürecindeki Yönetsel Davranışları Ölçeği

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞME SÜRECİNDEKİ YÖNETSEL DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, bir değişme yöneticisi olarak okul yöneticilerinin değişme sürecinde gösterdikleri yönetsel davranışları ve buna yönelik beklentileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Verdiğiniz cevaplar belirtilen amaç dışında kullanılmayacaktır. Ölçek, kişisel bilgiler ve değişme yöneticisi yeterlikleri ile ilgili "Gözlem" ve "Beklenti" bölümlerindeki ifadeler ile açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Lütfen ölçeği doldururken isim kullanmayınız. Araştırmaya yapmış olduğunuz katkı için teşekkür ederiz.

Ahu Tamdoğan

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

E-posta: ahutamdogan@gmail.com Tel: 0531 979 19 61

BÖLÜM I (KİŞİSEL BİLGİLER)

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
2. Eğitim Durumunuz: Ön lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora
3. Kurumunuz: İlkokul Ortaokul Lise
4. Göreviniz : Öğretmen Müdür Yardımcısı Okul Müdürü
5. Branşınız : Sınıf Öğretmeni Diğer (Branşınızı Yazınız)
6. Yaşınız : 25'ten az 25-30 31-40 41-55 56-60 60+
7. Kıdem : 5 yıldan az 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21-25 25+
8. Mesleki kurslara katılma durumunuz: Hiç katılmadım Bir kez katıldım Birden fazla katıldım
9. Değişme konusunda herhangi bir kurs, konferans ya da seminere katılma durumunuz: Katıldım Katılmadım

BÖLÜM II (GÖZLEMLERİNİZE YÖNELİK İFADELER)

Bu bölümde, değişme sürecinde okul müdürlerinin gösterdikleri yönetsel davranışları içeren 29 ifade ve görüş yer almaktadır.

Jürünüzün (7) Kesinlikle katılıyorum ile (1) Kesinlikle katılmıyorum aralığında derecelendirilmiştir.

Lütfen görüş puanlarınızı "GÖRÜŞ PUANLARI BÖLÜMÜNDE" (X) şeklinde işaretleyiniz.

S. No	İFADELER	GÖRÜŞ PUANLARI						
		7	6	5	4	3	2	1
	OKUL YÖNETİCİLERİ, DEĞİŞME SÜRECİNDE;							
1	Değişmenin gerçekleşmesine hizmet edecek uygun fikirleri ortaya koymaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
2	Ortaya çıkan sorunlara yönelik yaratıcı çözümler önermektedirler.	0	0	0	0	0	0	0
3	Değişimin gerçekleşmesini sağlayacak yeni yöntem, strateji ve teknikleri kullanmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
4	Atılacak adımların avantajlarını ve dezavantajlarını değerlendirmektedirler.	0	0	0	0	0	0	0
5	Değişmeye etki eden faktörler arasındaki ilişkileri açıkça ortaya koymaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
6	Karşılaştıkları durumları farklı bakış açıları ile değerlendirebilmektedirler.	0	0	0	0	0	0	0
7	Değişimin gerçekleşmesi için mevcut insan ve madde kaynaklarını ustaca kullanmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
8	Olayların nasıl gelişeceğini öngörebilmektedirler.	0	0	0	0	0	0	0
9	Değişmeye karşı olumlu tutum ve çaba göstermektedirler.	0	0	0	0	0	0	0
10	Karşılaştıkları engeller karşısında cesaretlerini yitirmemektedirler.	0	0	0	0	0	0	0
11	Değişimin gerçekleşmesi için riskler almaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
12	Değişimin sorumluluğundan kaçmamaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
13	Değişmeyi sağlayacak fikirleri uygun iletişim yolları ile sürece katılanlara iletmektedirler.	0	0	0	0	0	0	0
14	Süreci, takım çalışması olarak ele almaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
15	Diyalog yoluyla yapıcı grup ilişkileri kurmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
16	Sürece katılanlar ile aktif olarak işbirliği yapmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
17	İnisiyatif kullanmaktan çekinmeden sürece liderlik etmektedirler.	0	0	0	0	0	0	0
18	Değişmeden etkilenenlerin de harekete geçmesini sağlamaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
19	Ortaya çıkan çatışmaların çözümünde uzlaşmacı ve esnek tavır sergilemektedirler.	0	0	0	0	0	0	0
20	Atılacak adımların avantajlarını ve dezavantajlarını sürece katılanlarla paylaşmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
21	Değişimin gerçekleşmesine hizmet edecek maddi ve manevi ödüllerden yararlanmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
22	Sergilenen bireysel tutumları göz önünde bulundurmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
23	Amaçlanan değişimleri, değişme sürecine katılanların bakış açılarıyla değerlendirmektedirler.	0	0	0	0	0	0	0
24	İnsani ve mesleki etik değerlere uymaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
25	Değişimin, okula ve topluma etkilerini hesaba katmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
26	Değişimin gerçekleşmesi için farklı disiplinlere ait bilgilerden yararlanmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
27	Çok kültürlü ortamlarda çalışabilmektedirler.	0	0	0	0	0	0	0
28	Bağlantılarını kullanarak çevredeki okullar ve diğer kurumlarla işbirliği kurmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
29	Değişimden etkilenenlerin, kendilerini tehlikede hissettikleri durumlarda gelenekler yerine kişisel deneyimlere saygılı davranmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0

BÖLÜM III (BEKLENTİLERİNİZE YÖNELİK İFADELER)

Bu bölümde değişme sürecinde okul müdürlerinden beklenen yönetsel davranışları içeren 29 ifade ve görüş yer almaktadır. Görüşleriniz (7) Kesinlikle katılıyorum ile (1) Kesinlikle katılmıyorum aralığında derecelendirilmiştir. Lütfen görüş puanlarınızı "GÖRÜŞ PUANLARI BÖLÜMÜNDE" (X) şeklinde işaretleyiniz.

S. No	İFADELER	GÖRÜŞ PUANLARI						
		7	6	5	4	3	2	1
	OKUL YÖNETİCİLERİ, DEĞİŞME SÜRECİNDE;							
1	Değişmenin gerçekleşmesine hizmet edecek uygun fikirleri ortaya koymalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
2	Ortaya çıkan sorunlara yönelik yaratıcı çözüm önerileri sunmalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
3	Değişmenin gerçekleşmesini sağlayacak yeni yöntem, strateji ve teknikleri kullanmalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
4	Atılacak adımların avantajlarını ve dezavantajlarını değerlendirmelidir.	0	0	0	0	0	0	0
5	Değişmeye etki eden faktörler arasındaki ilişkileri açıkça ortaya koymalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
6	Karşılaştıkları durumları farklı bakış açıları ile değerlendirebilmelidir.	0	0	0	0	0	0	0
7	Değişmenin gerçekleşmesi için mevcut insan ve madde kaynaklarını ustaca kullanmalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
8	Olayların nasıl gelişeceğini öngörebilmelidir.	0	0	0	0	0	0	0
9	Değişmeye karşı olumlu tutum ve çaba göstermelidir.	0	0	0	0	0	0	0
10	Karşılaştıkları engeller karşısında cesaretlerini yitirmemelidir.	0	0	0	0	0	0	0
11	Değişmenin gerçekleşmesi için riskler almalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
12	Değişmenin sorumluluğundan kaçmamalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
13	Değişmeyi sağlayacak fikirleri uygun iletişim yolları ile sürece katılanlara iletmelidir.	0	0	0	0	0	0	0
14	Süreci, takım çalışması olarak ele almalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
15	Diyalog yoluyla yapıcı grup ilişkileri kurmalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
16	Sürece katılanlar ile aktif olarak işbirliği yapmalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
17	İnisiyatif kullanmaktan çekinmeden sürece liderlik etmelidir.	0	0	0	0	0	0	0
18	Değişmeden etkilenenlerin de harekete geçmesini sağlamalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
19	Ortaya çıkan çatışmaların çözümünde uzlaşmacı ve esnek tavır sergilemelidir.	0	0	0	0	0	0	0
20	Atılacak adımların avantajlarını ve dezavantajlarını sürece katılanlarla paylaşmalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
21	Değişmenin gerçekleşmesine hizmet edecek maddi ve manevi ödüllerden yararlanmalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
22	Sergilenen bireysel tutumları göz önünde bulundurmalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
23	Amaçlanan değişmeleri, değişme sürecine katılanların bakış açılarıyla değerlendirmelidir.	0	0	0	0	0	0	0
24	İnsani ve mesleki etik değerlere uymalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
25	Değişmenin, okula ve topluma etkilerini hesaba katmalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
26	Değişmenin gerçekleşmesi için farklı disiplinlere ait bilgilerden yararlanmalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
27	Çok kültürlü ortamlarda çalışabilmelidir.	0	0	0	0	0	0	0
28	Bağlantılarını kullanarak çevredeki okullar ve diğer kurumlarla işbirliği kurmalıdır.	0	0	0	0	0	0	0
29	Değişimden etkilenenlerin, kendilerini tehlikede hissettikleri durumlarda gelenekler yerine kişisel deneyimlere saygılı davranmalıdır.	0	0	0	0	0	0	0

BÖLÜM IV (AÇIK UÇLU SORULAR)

- Okul yöneticilerinin, değişme sürecindeki sonuçları uygun aralıklarla değerlendirme durumları ile ilgili görüşleriniz.
- Okul yöneticilerinin, değişme sürecinde esnek planlar yapabilmeleri ile ilgili görüşleriniz.
- Okul yöneticilerinin, değişimin yaratacağı olası sonuçları değişme sürecinden etkilenenlerle paylaşma durumları ile ilgili görüşleriniz.
- Okul yöneticilerinin, değişimin okulun bir zorunluluğu olduğuna dair süreçten etkilenen bireyleri ikna edebilmeleri ile ilgili görüşleriniz.
- Okul yöneticilerinin, okulla-egitimle ilgili ve okulla-egitime uygun değişimler önermelerine yönelik görüşleriniz.
- Okul yöneticilerinin, değişme öncesinde okulun gereksinimlerini ciddi bir değerlendirmeye tabi tutup tutmama ile ilgili görüşleriniz.
- Okul yöneticilerinin, değişme sürecinde çevreyi dikkate alma durumları ile ilgili görüşleriniz.

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Yılı : -

Öğr. Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	1997	2001	Kozan Anadolu Lisesi
Lisans	2001	2005	Uludağ Üniversitesi
	2013	2017	Anadolu Üniversitesi
	2017	2019	Atatürk Üniversitesi
Yüksek Lisans	2016	2021	Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi :

İngilizce - İleri Düzey

Almanca - Orta Düzey

İtalyanca - Başlangıç Düzeyi

Çalıştığı Kurumlar	Kurum Adı	Başlama - Ayrılma
	Gemlik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Gemlik - Bursa	2019 - Halen
	Bursa İl MEM Arge Birimi Büyükşehir - Bursa	2018 - 2018

Yusuf Köstem İlkokulu 2017 - 2019
Osmangazi - Bursa

Yıldırım Beyazıt Anadolu 2017- 2017
Lisesi
Yıldırım - Bursa

Yıldırım İlçe MEM 2016 - 2017
Arge Birimi
Yıldırım - Bursa

Fatih Sultan Mehmet 2014 - 2017
Ortaokulu
Yıldırım - Bursa

Yahya Kemal Beyatlı 2010 - 2014
İlköğretim Okulu
Bağlar - Diyarbakır

Ata İlköğretim Okulu 2009 - 2010
Tepebaşı - Eskişehir

Dudu Akdere Eskihamal 2006 - 2008
İlköğretim Okulu
Gürün - Sivas

Hasanağa İlköğretim Okulu 2005 - 2006
Nilüfer - Bursa

Kullandığı Burslar : Başbakanlık Bursu (2001-2005)
MEB Bursu (2001-2005)

Aldığı Ödüller : Başarı Belgesi (Gemlik Kaymakamlığı - BURSA 2020)
Başarı Belgesi (Gemlik Kaymakamlığı - BURSA 2021)

Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar : E- Twinning , Erasmus+

Editör veya Yayın Kurulu Üyeliği : Journal of Teacher Education and Educators

Yurt İçi ve Yurt Dışında Katıldığı Projeler :

1. 2019 - Rouen, France – tERRORism, Erasmus+ Youth Exchanges
2. 2018 - Kassel, Germany - Modern Slavery ‘MOS’, Erasmus+ Youth Exchanges
3. 2018 - Cologne, Germany - Think Green, Erasmus+ Youth Exchanges
4. 2017 - Athens, Greece - Xenophobia, Erasmus+ Youth Exchanges
5. 2016 - Ahus, Sweden - I am Social, not Social Media Addicted, Erasmus+ Youth Exchanges
6. 2016 - Orta Nova, Italy - Indoeuropean Language Tree, Erasmus+ Youth Exchanges
7. 2016 - Sparti, Greece - Everyone is a Foreigner Somewhere, Erasmus+ Youth Exchanges
8. 2015 - Edirne, Turkey - Youth unemployment and entrepreneurship, Erasmus+ Youth Exchanges
9. 2014 - Struga, Macedonia - Human Rights For All, Youth in Action
10. 2014 - Rotunda, Romania - Let’s Talk With the Nature, Youth in Action
11. 2014 - Kobuleti, Georgia - Streets of Georgia, Youth in Action
12. 2014 - Struga, Macedonia - Democracy Lab No.1: Youth Movement for Democracy, Erasmus+ Youth Exchanges
13. 2011 - Rome, Italy - Glottodrama Method, Comenius In-service Training

**Katıldığı
Yurt içi ve Yurt Dışı
Bilimsel Toplantılar :**

1. 2017 - Muğla, Türkiye - Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat Ve Bilim Tarihi Sempozyumu
2. 2017 - Gdansk, Polonya - The 5th International Symposium, New Issues in Teacher Education

Yayımlanan Çalışmalar :

1. Tamdoğan, A. & Gökçe, F. (2017). *The Perceptions of Teachers Regarding Professional Commitment*. Paper presented at the 5th International Symposium, New Issues in Teacher Education, Gdansk, Poland, 29-31 August 2017.
2. Tamdoğan, A. & Polat, A. (2017). *Teacher Selection, Training, Appointing, Promotion, Salary and Retirement Systems in the 1869 Ordinance of General Education and the 1915 Ordinance of Darülmualimin and Darülmualimat*. Paper presented at the 5th International Symposium, New Issues in Teacher Education, Gdansk, Poland, 29-31 August 2017.

**Diğer Profesyonel
Etkinlikler**

: Liderlik Eğitimi	(2021)
Sınai Mülkiyet Semineri	(2021)
M. K. ve S. K. Kaizen Programı	(2020)
Dijital Dönüşüm Programı	(2020)
Zihin Haritaları Kursu	(2020)
STEM+A Çalıştayı	(2019)
Mesleki Gelişimde	(2019)
Yansıtmacı Öğretim	
Kapsayıcı Eğitim	(2018)

Yöneticilerin Eğitimi Kursu	
Okulunda Suriyeli Öğrenci	(2018)
Bulunan İdarecilere Yönelik	
Farkındalık Eğitimi	
Arduino Devreleri Geliştirme	(2018)
Ve Uyum Eğitimi	
Eğitim Materyali	(2017)
Geliştirme Kursu	
Alternatif Öğretim Yöntem	(2017)
ve Teknikleri Kursu	
AB Proje Hazırlama	(2016)
Teknikleri Kursu	
Bringing Drama Into	(2013)
the Classroom	
Teacher Training Workshops	(2012)
Bilişim Teknolojileri ile	(2011)
Proje Hazırlama	
ELT Professional Workshop	(2011)
Yaşam Becerileri Programı	(2010)
ELT Seminar	(2010)
Yeni İlköğretim	(2007)
Programlarının Tanıtılması	



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK
YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Ahu TAMDOĞAN EVLİYAĞLU
Tez Adı	Okul Yöneticilerinin, Değişme Sürecinde Değişme ile Başa Çıkmaya Yönelik Gösterdikleri Yönelimsel Davranışlar
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih: ... /... / 2021

İmza: