

Bu makaleye atıfta bulunmak için/To cite this article:

YÜREK, U. CÖMERT, M. (2021). Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri ile Algıladıkları Okul Etkinliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25 (4), 1762-1781.

Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri ile Algıladıkları Okul Etkinliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi


Uğur YÜREK (*)
Melike CÖMERT (**)


Öz: Bu araştırmanın temel amacı okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ile okul etkinliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans programına devam eden, ulaşılabilen ve gönüllü 102 yönetici oluşturmaktadır. Çalışmada yöneticilerin değişimi yönetme yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Helvacı (2004) tarafından geliştirilen "Değişimi Yönetme Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca, yöneticilerin okul etkinliği algı düzeylerini belirlemek amacıyla orijinali Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Yıldırım (2015) tarafından yapılan "Okul Etkinliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde; normal dağılım gösteren yerlerde parametrik testler, normal dağılım göstermeyen yerlerde ise nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul yöneticileri, "Değişimi Yönetme Yeterlik Ölçeği"nin alt boyutlarından "Okulda Değişim İhtiyacını Belirleme", "Okulu Değişim Sürecine Hazırlama" ve "Okulda Değişimi Uygulama" boyutlarında "Çok Yeterli" olduklarını ifade etmişlerdir. "Okulda Değişimi Değerlendirme" boyutunda ise "Oldukça Yeterli" düzeyinde olduklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin algıladıkları okul etkinliğinin ise "Çok Yeterli" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlilikleri ile okul etkinliği arasındaki ilişki incelendiğinde ise aralarında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.


Anahtar Kelimeler: Değişim yönetimi, etkili okul, liderlik.

What is the Level of School Administrators' Competencies in Managing Change and Perceived School Effectiveness?

Abstract: The main purpose of this study is to examine the relationship between school administrators' competence to manage change and school effectiveness. The sample of the research consists of 102 administrators who can be reached and are volunteers who continue the Non-Thesis Master's Program in Inonu University Educational Administration in the 2019-2020 academic year. In the study, "Change Management Competency Scale" developed by Helvacı (2004) was used to determine the competency levels of managers to manage change. In addition, "School Effectiveness Scale", originally developed by Hoy, Tarter, and Kottkamp (1991) and adapted to Turkish by Yıldırım (2015), was used to determine the school effectiveness perception levels of administrators. In the analysis of the data obtained from the scales; Parametric tests were used in places with normal distribution, and nonparametric tests were used in places not showing normal distribution. According to the findings obtained from the research; School administrators stated that they are "Very Sufficient" in the dimensions of "Determining the Need for Change in

*)Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü (e-posta: u.yurek13@hotmail.com)  ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0002-6435-484X>

**)Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü (e-posta: melike.comert@inonu.edu.tr)  ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0001-5406-6943>

Bu makale araştırma ve yayın etiğine uygun hazırlanmıştır  iThenticate® intihal incelemesinden geçirilmiştir.

School", "Preparing the School for the Change Process" and "Implementing Change in School", which are sub-dimensions of the "Efficiency in Managing Change Scale". They stated that they are at a "Highly Sufficient" level in the "Evaluation of Change in School" dimension. It was determined that school effectiveness perceived by school administrators was at the level of "Very Sufficient". When the relationship between administrators' ability to manage change and school effectiveness was examined, it was determined that there was a significant, positive and weak relationship between them.

Keywords: Change management, effective school, leadership.

Makale Geliş Tarihi: 06.03.2021

Makale Kabul Tarihi: 20.12.2021

DOI:10.53487/ataunisobil.892369

I. Giriş

Bilgi çağı olarak nitelendirilen içinde bulunduğumuz çağda, bilginin geçmişe göre çok hızlı artması ve meydana gelen teknolojik gelişmeler, toplumların sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi yapılarını da önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla insanlar ve örgütler, çağın gereklerini yerine getirebilmek ve varlıklarını sürdürebilmek için değişen koşullara uyum sağlamak zorunda kalmaktadırlar.

Genel anlamıyla değişim, herhangi bir sistem, süreç ya da ortamın belli şartlar altında bulunduğu mevcut durumdan başka bir duruma dönüşmesidir (Uluğ, 1998). Başaran (1992: 33) ise değişimi, bir sistemin alt sistemlerinde, alt sistemlerin birbirleriyle ilişkilerinde, eski duruma göre nitelik ve nicelik bakımından gözle görülür bir farkın meydana gelmesi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda değişim, bir varlık veya durumun zamanla eskiye göre farklı bir görünüme ya da başka bir içeriğe dönüşmesidir.

Çevreleriyle sürekli bir etkileşim halinde bulunan örgütler açık sistem özelliği göstermektedirler. Bundan dolayı çevrede meydana gelen değişikliklere ayak uydurmak için değişmek zorundadırlar. Değişim örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmesi için gerekli bir olgudur. Değişim olmadan örgütlerin uzun yıllar boyunca varlığını sürdürmesi olanaklı değildir (Çolakoğlu, 2005).

Teknoloji ve ekonomi alanında yaşanan hızlı gelişmeler, örgütler için hem bir tehdit hem de bir fırsat ortamı yaratmaktadır. Bundan dolayı bazı örgütler bir kriz durumuna girerken, bazı örgütler de bu krizleri fırsata dönüştürerek satışlarını ve karlarını artırma fırsatı yakalamaktadır. Bu bağlamda, yöneticiler tarafından bu ortamlarda kendini olumlu noktalara getirecek çözüm yolları bulmak için "Değişim Yönetimi", "Gelişim Yönetimi" ve "Kriz Yönetimi" gibi kavramlar gündeme gelmektedir (Kavrakoğlu, 1994). Değişim yönetimi, bir yönetim kavramı olarak eskilere dayanmasına karşın günümüz değişim ortamı, değişim yönetimine farklı bir anlam ve önem yüklemektedir. 1980'li yıllara kadar değişim, dengeli ve düzenli bir ortamda çaba harcamayı gerektiriyorken 1990'lardan sonra hızlanan ve karmaşıklaşan faktörler, değişim yönetimine stratejik bir boyut kazandırmıştır (Hussey, 1998).

Değişimi yönetmek, hızla değişen koşullar altında ayakta kalmak ve rakiplerin önüne geçebilmek için örgütlerin kendini sürekli yenilemesi, değişim fırsatlarını iyi analiz edip

ortaya çıkan potansiyeli değerlendirmesi bunun sonucunda da en uygun stratejilerin belirlenip yürürlüğe konulması için yapılan yeniden örgütlenme ve yapılanma işidir (Şahin 2011: 308). Değişim yönetimi, yaşanan değişim sürecinde örgütsel sorunları çözmek ve bu süreçten örgütsel amaç ve hedefler kapsamında yararlanabilmek için yapılan stratejik planlama çalışmalarıdır. Başka bir deyişle, örgütün değişen koşullara ayak uydurması ve uyum sağlaması sürecidir (Tekin, Güleş ve Ögüt, 2007: 5).

Okulların değişimin yönetimi için oluşturulmuş örgütler olduğunu iddia eden bir tartışma bulunmaktadır. Değişim yönetimi, eğitim kurumları için vazgeçilmez bir konu haline gelmektedir. Okulların temel amacı öğrenmeyi yönetmektir. Öğrenmek için değişim gerekir, dolayısıyla okulun görevi de değişimi yönetmektir. Elbette okulları özel kuruluşlar haline getiren yönetimin amacı da budur. Bunlar bir anlamda öğrenen örgütlerdir, fakat belki de “öğrenen örgüt” teriminin çağdaş yönetim ve örgüt literatüründe kullanıldığı şekliyle değildir. Öğrenen örgüt fikri, öğrenmenin örgütsel süreçler içine yerleştirilmiş olmasını, dolayısıyla değişimin örgütsel süreçlerin önemli bir parçası olduğunu belirtir (James ve Connoly, 2000: 17).

Mergal'in (2000) de ifade ettiği gibi, eğer okul doğru bir misyona sahipse, değişim kaçınılmazdır. Okul içinde bulunduğu toplumun değişen ihtiyaçlarına göre misyonunu gözden geçirip yeniledikçe, değişim de yönetim sürecinin bir parçası haline gelir. Değişimi bir gerekçe olarak gören okul, kaliteli eğitim sunmak adına yeni programlar oluşturmak için girişimde bulunacak, stratejik planlamalar yapacak ve uygulamaya daha fazla insanı dâhil ederek kaliteli hizmet sağlamak için hizmet programını değerlendirmeye devam edecektir. Bu da ancak okuldaki bütün çalışanların değişimin kaçınılmaz bir zorunluluk olduğunu kabul etmesiyle mümkün olabilir. Ayrıca, okulun değişimin gerçek etki ve avantajlarını gerçekleştirmesi, ancak değişimin eğitim sisteminin sürekli ve doğal bir süreci olarak görülmesiyle mümkün olabilir.

Okullar üzerinde karar verici konumdaki bireylere daha çok sorumluluk yüklenmektedir. Bunun başlıca nedenleri; günümüzde eğitimde değişimin geçmişe göre daha fazla ve hızlı olması, böylece açığa çıkan yenilik, okul geliştirme ya da yeniden yapılanma teşebbüsleridir. Okul müdürünün rolü de okullardan beklentilerle doğru orantılı olarak değişmektedir. Okul müdürünün oynadığı rol ve sorumluluklarının sürekli değişime maruz kalacağı ve hiçbir zaman değişmez bir ilke olarak kalmayacağı genel bir kanı olarak düşünülmektedir (Cafoğlu, 1996).

Toplumsal yapı için yaşamsal değeri giderek artan eğitim örgütlerinin bu süreçte başarıya ulaşabilmesi için mevcut durumu klasik olarak koruyan ve bürokratik süreçleri sürdüren yöneticilerden ziyade değişime öncülük edecek ve takipçilerini sürece dahil edecek nitelikli yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Oldukça karmaşık bir yapıya sahip olan ve yapısında pek çok faktörü barındıran değişim kavramı ancak yeterli bilgi ve beceriye sahip okul müdürleri ile canlandırılabilir. Nitelikli okul müdürünün önemi, personelin potansiyel direnç eğilimlerinin engellenmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim eğitim kuruluşlarındaki personel, değişim için yeni bir girişimle karşılaştıklarında ya da değişim için baskı gördüklerinde tepki verme ya da direnme eğiliminde olabilirler. Yapısal ve politik nedenlerden dolayı değişen çevresel koşullara etkin bir şekilde uyum sağlayabilmek için okul alışık oldukları veya iyi oldukları

rutinlere yönelme eğiliminde olabilir, değişimin zaman ve emek kaybı olduğuna inanabilir ve bu nedenle değişime direnebilir ve mevcut uygulamaları değişime karşı savunabilir (Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013; Argon ve Dilekçi, 2016).

Özetlemek gerekirse, okul yöneticilerinin yönetsel rollerinin giderek değiştiği günümüzde yöneticilerin tam anlamıyla okul liderleri olmaları beklenmektedir. Çünkü okullarda istenilen değişikliklerin yapılabilmesi için bu durum son derece önemlidir. Eğitimsel değişiklik olarak basit olsa da sosyal açıdan oldukça karmaşıktır. Bu açıdan lider rolü oynaması beklenen okul yöneticisinin yeterli bilgi ve beceriye sahip olması, güç kaynaklarının farkında olması, bilimsel araştırmaları takip etmesi, değişimin nedenlerini, ne zaman ve nasıl yapacağını, olası direniş yollarının neler olduğunu ve bunları önlemek için stratejilerinin neler olduğunu bilmesi gerekmektedir. En önemli şey ise, değişimin tek başına gerçekleştirilebilecek bir süreç olmadığı, tarafların katılımıyla kalıcı başarının sağlanabileceğinin bilincinde olmaktır. Bu açıdan değişim süreci mutlaka örgütsel değişim ile birlikte personele odaklanmalıdır (Bennett., Crawford ve Riches 1992; Fullan, 1992).

Çalışmanın diğer değişkeni olan “Etkililik (effectiveness)” kavramı, oldukça eski bir kavramdır. Barnard (1938) etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak tanımlamıştır. Etkililik, anlaşılması zor bir kavram olduğu bilinmesine rağmen, açık sistem özelliği gösteren örgütler için oldukça önemlidir. Araştırmacılar tarafından etkililik kavramının nasıl ifade edileceği konusunda bir fikir birliğine varılmamasına rağmen, teorik, pratik ve deneysel öneminden ötürü hala kritik bir kavramdır. (Okafor, 2012).

Örgüt ve yönetim alanında geliştirilen bütün teori ve yaklaşımların en önemli amacının, genel olarak “örgütsel etkililiği arttırmak” olduğu söylenebilir. Örgütsel açıdan yaklaşıldığında örgütsel etkililik, kaynaklar / girdiler, amaçlar, işlevler, süreçler, sonuçlar ve örgüt dışı çevre gibi farklı biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda örgütsel etkililikle ilgili bazı modeller geliştirilmektedir: Amaç modeli, sistem-kaynak modeli, çevresel modeli gibi modeller. Dolayısıyla farklı açılardan yaklaşıldığında örgütsel etkililik, örneğin amaçlar ve işlevler yönünden bir örgütün tahmin edilen amaçları ve işlevleri gerçekleştirebilme durumunu; kaynaklar yönünden örgütün çevresinden gerekli girdi ve kaynaklara ulaşabilme durumunu; sonuçlar açısından yaklaşıldığında ise örgütün tahmin edilen sonuçları gerçekleştirebilme durumu olarak tanımlanabilmektedir (Şişman, 2013).

Okul etkililiği, araştırmacılar, eğitimciler ve politika belirleyiciler için kritik ve ilgi çekici bir konudur. Bunun nedeni eğitimin toplumların gelişimini ve dönüşümünü sağlayan önemli bir sistem olmasıdır. Balcı (2011) etkili okulu; çocukları duygusal, bedensel ve zihinsel yönden geliştirip onları gelecekteki rollerine hazırlayabilen işlevsel okullar olarak tanımlamıştır. Mortimore’a (1991) göre ise etkili okul, öğrencilerin okula ilk girdiği zaman göz önüne alındığında sonuçta beklenenden daha fazla ilerlediği bir okul olarak tanımlamıştır. Etkili okul benzer şart ve imkânlara sahip okullara kıyasla öğrencilerine daha fazla değer katar (Sammons vd.,1995).

Okullardaki eğitimin niteliğini yükseltmek amacıyla yapılan araştırmalar sonucunda

etkili okul kavramı ortaya çıkmıştır. Başarılı okullar ve daha az başarılı olan okullarla ilgili yapılan araştırma sonuçlarında ulaşılan ortak bulguların saptanmış olması, okullarda etkililiğin ve başarının artırılabilmesi için gerekli olan adımları göstermiştir (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Etkili okul araştırmalarına göre öğrenciler okula, farklı özgeçmişle gelirler. Yapılan araştırmalar sonucunda da olumlu nitelikte ya da daha iyi bir özgeçmişle gelenlere göre okuldan daha çok faydalanmaktadırlar. Bu durumda etkili okul, içerisinde farklı özgeçmişe sahip öğrencilerin bulunduğu ve bu öğrencilerin beklenenin üzerinde gelişme gösterebileceği okuldur. Etkili okul, okulda mükemmelliğe ulaşma veya mükemmel okulu meydana getirme yolları bulmak olarak nitelendirilebilir. Mükemmel okul, sadece öğretmenlerin vermiş olduğu kaliteli eğitimle ya da öğretime kendilerini adanmaları ile sağlanamaz; her şeyden önce sağlıklı bir okul ortamı ve kültürü ile gerçekleştirilebilir (Balcı, 2007).

Okulun etkililiği, öğrenci öğrenmelerinin gerçekleştirilme düzeyiyle alakalıdır. Okulun temel hedefi, programlarındaki amaçları ve davranış değişikliğini gerçekleştirmektir. Okulun optimum bir öğrenme ortamı yaratması, okula gelen her öğrencinin orta ya da iyi düzeyde beklenen öğrenmeleri ve davranış değişikliğini gerçekleştirmesi durumunda okulların etkili olduğundan söz edilebilir (Döş, 2013).

Okul etkililiği ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda, etkili okulların genel olarak şu ortak özelliklere sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Bamburg ve Andrews, 1990; Karip ve Köksal, 1996; Özdemir, 2000):

1. Etkili okulların açık ve belirli hedeflere odaklanmış misyonları vardır.
2. Etkili okullarda okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışları sergilerler.
3. Etkili okullarda beklentiler yüksektir.
4. Etkili okullarda başarı sürekli izlenir ve değerlendirilir.
5. Etkili okullarda disiplin sorunu en aza indirilmiş, eğitim ve öğretim için uygun bir okul iklimi vardır.
6. Etkili okullarda okul/aile/çevre iş birliği güçlüdür.
7. Etkili okullarda temel becerilerin kazanılması önemlidir.

II. Yöntem

A. Araştırmanın Modeli

Araştırma; okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik düzeyleri ile algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, betimsel bir araştırma modeli olan ilişkisel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel karşılaştırma modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi, bu değişkenlere herhangi bir şekilde müdahale etmeden incelemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2014).

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında görev yapmakta olan müdür ve müdür yardımcılardan, veri toplama araçlarını yönergeye uygun ve eksiksiz olarak yanıtlayan 102 yönetici oluşturmaktadır.

Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar. Belirli kriterleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip bir veya birden fazla özel durumda çalışılmak istendiğinde tercih edilir (Büyükoztürk vd., 2014).

Araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyeti, görev türü, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine ait sayısal veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

	Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kadın	37	36.3
	Erkek	65	63.7
Yöneticilik Konumu	Müdür	38	37.3
	Müdür yardımcısı	64	62.7
Yöneticilikteki Kıdem	1-5 yıl	43	42.2
	6-10 yıl	40	39.2
	11-15 yıl	14	13.7
	16 yıl ve üzeri	5	4.9
Okul Kademesi	İlkokul	48	47.1
	Ortaokul	39	38.2
	Lise	15	14.7

C. Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgiler formu. Kişisel Bilgiler Formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup yöneticiler hakkında kişisel bilgiler elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu form yöneticilerin cinsiyet, yöneticilik konumu, yöneticilikteki kıdem ve okul kademesini belirlemeye yönelik 4 sorudan oluşmaktadır.

Değişimi Yönetme Yeterlik Ölçeği. Araştırmada yöneticilerin değişimi yönetme yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Helvacı (2004) tarafından geliştirilen “Değişimi Yönetme Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Değişimi Yönetme Yeterlik Ölçeği, 67 madde ve dört boyuttan oluşan 5’li Likert tipi (1- Hiç, 5- Pek Çok) bir ölçektir.

Bu araştırma kapsamında veri toplama aracının güvenilirlik testi yapılmış, boyutlar ve ölçek geneli Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre, birinci boyut olan “Değişim ihtiyacını belirleme” boyutu Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı 0.896, ve 9 maddeden oluşmaktadır. İkinci boyut olan “Yöneticilerinin değişimi hazırlama yeterliliği” 31 madden oluşmaktadır. Bu boyutun Cronbach Alpha (α) güvenilirlik

katsayısı 0.966 olarak bulunmuştur. Üçüncü boyut olan “Okul yöneticilerinin değişimi uygulama yeterliliği” 22 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü boyutun Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı 0.953 olarak hesaplanmıştır. Dördüncü boyut ise “Okul yöneticilerin değişimi değerlendirme yeterliliğidir” ve 5 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı 0.910 olarak hesaplanmıştır.

Okul Etkililik Ölçeği. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Yıldırım (2015) tarafından yapılan “Okul Etkililiği Ölçeği” tek boyut ve 8 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek 5’li Likert tipinde (1– Hiç Katılmıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum) bir ölçektir. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonucu, Cronbach’s Alfa Değeri 0.887 olarak bulunmuş ve ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür Yıldırım (2015)’ın geliştirme aşamasında yapmış olduğu faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca bu tek faktörlü yapısının toplam varyansın %52,44 ‘ünü açıkladığı görülmüştür.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin veri aralıkları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kullanılan Ölçeklere İlişkin Veri Aralıkları

Veri Aralıkları	Seçenekler	Sınır	Düzye
1	Hiç/Hiç Katılmıyorum	1,00-1,80	Yetersiz/ Etkili Değil
2	Az/Katılmıyorum	1,81-2,60	Biraz Yeterli/Az Etkili
3	Orta/Kısmen Katılıyorum	2,61- 3,40	Kısmen Yeterli/Kısmen Etkili
4	Çok/Katılıyorum	3,41- 4,20	Çok Yeterli/Etkili
5	Pek çok/Tamamen Katılıyorum	4,21-5,00	Pek Çok Yeterli/Çok Etkili

D. Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin normal dağılıma uygunluğu basıklık ve çarpıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov değerleri incelenerek belirlenmiştir. Değişimi yönetme yeterliliği ölçeğinin alt boyutları olan değişim ihtiyacını belirleme için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları sırasıyla .081 ve - .637; değişim sürecine hazırlama için .016 ve - .636; değişimi uygulama için - .076 ve .570 olduğu görülmüştür. Değişimi değerlendirme boyutunda ise .012 ve - .967 olarak belirlenmiştir. İlk üç boyut için elde edilen değerler +1 ve -1 aralığında olduğu için ve ortalama, mod ve ortanca değerleri birbirine yakın olduğu için verilerin normal dağılım koşulunu karşıladığı kabul edilmiştir. (Büyüköztürk, 2006, s. 40). Son boyut olan değişimi değerlendirme ise uygun değerler arasında olmasına rağmen Kolmogorov-Smirnov değeri $p < 0.5$ olduğu için normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Okul etkililiği için çarpıklık ve basıklık katsayıları ise sırasıyla .048 ve .286 olduğu görülmüştür. Bu katsayılar belirtilen normal dağılım değerleri arasında olmasına rağmen Kolmogorov-Smirnov değeri $p < 0.5$ olduğu için normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testler, normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde

nonparametrik testler kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi testi yapılmıştır. Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin yapılan normallik testi sonucu Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Normallik Dağılımına İlişkin Değerler

	Ortalama	Ortanca Değer	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov
Değişimi Yönetme Yeterliği					
<i>Değişim İhtiyacını Belirleme</i>	4.04	4.00	-.081	-.637	.059
<i>Değişim Sürecine Hazırlama</i>	4.15	4.06	.016	-.636	.074
<i>Değişimi Uygulama</i>	4.19	4.15	-.076	-.570	.063
<i>Değişimi Değerlendirme</i>	4.29	4.00	.012	-.967	.000*
Okul Etkililiği	3.93	4.00	.053	.325	.000*

*p<.05

III. Bulgular ve Yorum

A. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerine ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{x}	S	Yeterlik Düzeyi
Değişim İhtiyacını Belirleme	102	4.04	.53	Çok Yeterli
Değişim Sürecine Hazırlama	102	4.15	.48	Çok Yeterli
Değişimi Uygulama	102	4.19	.48	Çok Yeterli
Değişimi Değerlendirme	102	4.29	.52	Pek Çok Yeterli

Tablo 4 incelendiğinde, okul yöneticileri, “Değişimi Yönetme Yeterlik Ölçeği”nin alt boyutlarından “Okulda Değişim İhtiyacını Belirleme” (\bar{x} =4.04, S= .53), “Okulu Değişim Sürecine Hazırlama” (\bar{x} =4.15, S= .48) ve “Okulda Değişimi Uygulama” boyutlarında (\bar{x} =4.19, S=.48) “Çok Yeterli” olduklarını ifade etmişlerdir. “Okulda Değişimi Değerlendirme” boyutunda ise (\bar{x} =4.29, S= .52) “Pek Çok Yeterli” düzeyinde olduklarını ifade etmişlerdir.

B. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri, yöneticilerin a) Cinsiyet, b) Yöneticilik konumu, c) Yöneticilikteki kıdem, d) Görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümüne ilişkin yapılan analizler aşağıda sırasıyla verilmektedir.

“Cinsiyet” Değişkeni. Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin, yöneticilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testine ait sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterliğine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-Testi)

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t	p
Değişim İhtiyacını Belirleme	Kadın	37	3.97	.50	-.94	.34
	Erkek	65	4.08	.55		
Değişim Sürecine Hazırlama	Kadın	37	4.09	.49	-.88	.37
	Erkek	65	4.18	.47		
Değişimi Uygulama	Kadın	37	4.12	.53	-1.12	.26
	Erkek	65	4.23	.45		

Tablo 5’de verilen okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik algıları incelendiğinde; yöneticilerin cinsiyetlerine göre değişimi yönetme yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>.05$). Başka bir deyişle, kadın ve erkek okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik algılarının, “Değişimi Değerlendirme” boyutunda yöneticilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucuna ait değerler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterliğine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi)

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Değişimi Değerlendirme	Kadın	37	45.04	1666.50	-1.705	.08
	Erkek	65	55.18	3586.50		

Tablo 6’da verilen okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik algıları incelendiğinde; yöneticilerin cinsiyetlerine göre değişimi değerlendirme yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle, kadın ve

erkek okul yöneticilerinin değişimi değerlendirme yeterliklerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

“Yöneticilik Konumu” Değişkeni. Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik algılarının, yöneticilik konumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi analizine ait değerler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterliğine İlişkin Algılarının Yöneticilik Konumu Değişkenine göre karşılaştırılması (t-Testi)

Boyutlar	Yöneticilik Konumu	N	\bar{x}	Ss	t	p
Değişim İhtiyacını Belirleme	Müdür	37	4.33	.43	4.69	.000*
	Müdür Yardımcısı	65	3.86	.51		
Değişim Sürecine Hazırlama	Müdür	37	4.37	.40	3.87	.000*
	Müdür Yardımcısı	65	4.02	.47		
Değişimi Uygulama	Müdür	37	4.40	.39	3.50	.001*
	Müdür Yardımcısı	65	4.06	.49		

* $p < .05$

Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin algılarının, yöneticilik konumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Başka bir ifadeyle, farklı yöneticilik konumuna sahip okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin farklı olduğu belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde “Değişim İhtiyacını Belirleme”, “Değişim Sürecine Hazırlama” ve “Değişimi Uygulama” alt boyutlarında müdürlerin, müdür yardımcılara göre daha yüksek yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik algılarının, “Değişimi Değerlendirme” boyutunda yöneticilik konumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testine ait değerler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterliğine İlişkin Algılarının Yöneticilik Konumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi)

Boyut	Yöneticilik Konumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Değişimi Değerlendirme	Müdür	38	60.80	2310.50	2.508	.018*
	Müdür Yardımcısı	64	45.98	2942.50		

* $p < .05$

Tablo 8’de okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik ölçeğinin “Değişimi Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin algıları, yöneticilik konumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Tablo incelendiğinde müdürlerin müdür yardımcılarına göre daha yüksek değişimi değerlendirme yeterliğine sahip oldukları görülmüştür.

“**Mesleki Kıdem**” Değişkeni. Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin, yöneticilikteki mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış olup bu teste ait değerler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterliğine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi)

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	Ss	F	p
Değişim İhtiyacını Belirleme	1-5 yıl	43	3.91	.46	2.17	.096
	6-10 yıl	40	4.08	.54		
	11-15 yıl	14	4.20	.64		
	16yıl ve üzeri	5	4.40	.48		
Değişim Sürecine Hazırlama	1-5 yıl	43	4.03	.41	1.87	.138
	6-10 yıl	40	4.19	.52		
	11-15 yıl	14	4.31	.52		
	16yıl ve üzeri	5	4.38	.39		
Değişimi Uygulama	1-5 yıl	43	4.13	.42	1.18	.321
	6-10 yıl	40	4.16	.52		
	11-15 yıl	14	4.37	.54		
	16yıl ve üzeri	5	4.40	.46		

Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerine ilişkin algılarının yöneticilikteki mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$). Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin, yöneticilikte geçirdikleri süre fark etmeksizin değişimi yönetme yeterliklerine benzer düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerine ilişkin algılarının, “Değişimi Değerlendirme” boyutunda yöneticilikteki mesleki kıdemlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis Testi yapılmış olup yapılan teste ait değerler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo10. Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterliğine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis Testi)

Boyut	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	p
Değişimi Değerlendirme	1-5 yıl	43	45.55	3	6.04	.110
	6-10 yıl	40	51.48			
	11-15 yıl	14	65.82			
	16 yıl ve üzeri	5	62.80			

Tablo incelendiğinde yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik algılarının “Değişimi Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin algıları, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmemiştir. ($p>.05$). Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin, yöneticilikte geçirilen süre bakımından benzer değişimi yönetme yeterliklerine sahip oldukları belirlenmiştir.

“Okul Kademesi” Değişkeni. Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerine ilişkin algılarının, yöneticilerin yönettikleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) ait değerler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterliğine İlişkin Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi)

Boyut	Okul Kademesi	N	\bar{x}	Ss	F	p
Değişim İhtiyacını Belirleme	İlkokul	48	4.13	.59	1.48	.232
	Ortaokul	39	3.95	.49		
	Lise	15	3.95	.39		
Değişim Sürecine Hazırlama	İlkokul	48	4.18	.55	.19	.824
	Ortaokul	39	4.11	.41		
	Lise	15	4.15	.41		
Değişimi Uygulama	İlkokul	48	4.17	.52	.15	.859
	Ortaokul	39	4.19	.48		
	Lise	15	4.25	.36		

Tablo incelendiğinde, okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik algılarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmemiştir ($p>.05$). Diğer bir ifadeyle, okul yöneticilerinin, yönettikleri okul kademesine göre değişimi yönetme yeterliklerine benzer düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik algılarının, “Değişimi Değerlendirme” boyutunda yöneticilerin okul kademesine göre bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla nonparametrik bir test olan Kruskal-Wallis Testi yapılmış olup teste ait değerler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterliliğine İlişkin Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis Testi)

Boyut	Okul Kademesi	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	p
Değişimi Değerlendirme	İlkokul	48	52.91	2	.291	.864
	Ortaokul	39	50.92			
	Lise	15	48.50			

Kruskal-Wallis Testi sonucunda, bulunan anlamlılık (p) değerine göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliğinin “Değişimi Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin algılarında okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir. (p>.05). Diğer bir ifadeyle, okul yöneticilerinin, yönettikleri kademeye göre benzer değişimi yönetme yeterliklerine sahip oldukları görülmüştür.

C. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yöneticilerin okul etkililiğine ilişkin algı düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin okul etkililik ölçeğine verdikleri cevapların standart sapma ve aritmetik ortalama Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Etkili Okul Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	\bar{x}	S	Yeterlik Düzeyi
Okul Etkililiği	102	3.93	.55	Etkili

Tablo 13’de, okul yöneticilerinin Okul Etkililiği Ölçeği’ne verdikleri cevaplara ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 13 incelendiğinde, okul yöneticilerinin algıladıkları okul etkililiğinin ($\bar{x}=3.93$, S= .55), “Etkili” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

D. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yöneticilerin okul etkililiğine ilişkin algı düzeyleri, a) Cinsiyet, b) Yöneticilik konumu, c) Yöneticilikteki kıdem, d) Görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için yapılan analizler aşağıda sırasıyla verilmektedir.

“Cinsiyet” Değişkeni. Okul yöneticilerinin okul etkililiği algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla nonparametrik bir test olan Mann Whitney U testi yapılmış olup teste ait değerler Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Yöneticilerin Etkili Okul Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi)

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Okul Etkililiği	Kadın	37	46.61	1724.50	-1.268	.20
	Erkek	65	54.28	3528.50		

Tablo 14’de okul yöneticilerinin okul etkililiğine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; yöneticilerin cinsiyetlerine göre okul etkililiği düzeylerinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p > .05$). Diğer bir deyişle, kadın ve erkek okul yöneticilerinin okul etkililiği algılarının benzer olduğu belirlenmiştir.

“Yöneticilik Konumu” Değişkeni. Okul yöneticilerinin okul etkililiği algılarının, yöneticilik konumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla nonparametrik bir teknik olan Mann Whitney U testi yapılmış olup teste ait değerler Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Yöneticilerin Etkili Okul Algılarının Yöneticilik Konumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi)

	Yöneticilik Konumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Okul Etkililiği	Müdür	38	60.55	2301.00	-2.397	.01*
	Müdür Yardımcısı	64	46.13	2952.00		

* $p < .05$

Tablo 15’de okul yöneticilerinin okul etkililiğine ilişkin algıları, yöneticilik konumu değişkenine göre incelendiğinde; yöneticilerin yöneticilik konumuna göre okul etkililik düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Tablo incelendiğinde müdürlerin müdür yardımcılara göre daha yüksek okul etkililiği algılarına sahip oldukları görülmüştür.

“Mesleki Kıdem” Değişkeni. Okul yöneticilerinin okul etkililiği algılarının, yöneticilerin yöneticilik kıdemine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testine ait değerler Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Yöneticilerin Etkili Okul Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis Testi)

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	p
Okul Etkililiği	1-5 yıl	43	54.23	3	5.68	.12
	6-10 yıl	40	43.95			
	11-15 yıl	14	64.32			
	16 yıl ve üzeri	5	52.50			

Tablo 16’da okul yöneticilerinin okul etkililiğine ilişkin algıları, yöneticilikteki mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>.05$). Başka Bir deyişle, okul yöneticilerinin, yöneticilikte geçirdikleri süre göz önüne alındığında benzer etkili okul algılarına sahip oldukları belirlenmiştir.

“Okul Kademesi” Değişkeni. Okul yöneticilerinin okul etkililiği algılarının, yöneticilerin okul kademesi türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testine ait değerler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Yöneticilerin Etkili Okul Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis Testi)

	Okul Kademesi	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	p
Okul Etkililiği	İlkokul	48	53.61	2	.488	.78
	Ortaokul	39	49.28			
	Lise	15	50.50			

Tablo 17’de okul yöneticilerinin okul etkililiğine ilişkin algıları, okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>.05$). Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin, yönettikleri kademeye göre benzer okul etkililiği algılarına sahip oldukları saptanmıştır.

E. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Yöneticilerin değişimi yönetme yeterliklerine ilişkin algıları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Yöneticilerin okul etkililiği algıları ile değişim yönetiminin alt boyutları arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla nonparametrik bir teknik olan “Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” tekniği kullanılmış ve analiz sonuçları aşağıda Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Değişim Yönetimi Alt Boyutları ve Okul Etkililiğine İlişkin Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi

Değişken / Boyutlar		Değişim İhtiyacını Belirleme	Değişim Sürecine Hazırlama	Değişimi Uygulama	Değişimi Değerlendirme
	r	.358**	.415**	.394**	.318**
Okul Etkililiği	p	.000	.000	.000	.001
	N	102	102	102	102

* $p < .01$

Tablo 18'den de anlaşılacağı üzere, değişim yönetimi alt boyutlarından alınan puanlarla okul etkililiği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda puanlar arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Yöneticilerin değişimi yönetme yeterliklerinin alt boyutları ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki vardır. Başka bir deyişle yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri arttıkça okul etkililiği de artmaktadır.

IV. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme konusunda yeterlik düzeyleri; “Okulda Değişim İhtiyacını Belirleme”, “Okulu Değişim Sürecine Hazırlama”, “Okulda Değişimi Uygulama” boyutlarında “çok yeterli”; “Okulda Değişimi Değerlendirme” boyutunda ise “pek çok yeterli” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2012) tarafından yapılan benzer bir çalışma mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Araştırmaya göre okul yöneticileri, “Değişimi Yönetme Yeterlik Ölçeği”nin alt boyutlarından “Okulda Değişim İhtiyacını Belirleme”, “Okulu Değişim Sürecine Hazırlama” ve “Okulda Değişimi Uygulama” boyutlarında “Çok Yeterli” olduklarını; “Okulda Değişimi Değerlendirme” boyutunda ise “Pek çok” düzeyinde yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Helvacı (2004), Ak (2006) ve Argon ve Özçelik (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da okul yöneticilerinin değişimi yönetme konusunda yeterlik düzeyleri; “Okulda Değişim İhtiyacını Belirleme”, “Okulu Değişim Sürecine Hazırlama”, “Okulda Değişimi Uygulama” ve “Okulda Değişimi Değerlendirme” boyutlarında yönetici algılarına göre “çok” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Okul yönetiminde müdürlerin müdür yardımcılarında göre daha yüksek değişimi yönetme yeterliğine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, müdürlerin okul yönetiminde daha fazla söz sahibi olması ve okul yönetimi ile ilgili alınan kararlarda karar verici pozisyonunda olmasıyla açıklanabilir. Ak (2006), Argon ve Özçelik (2008) ve Sönmez (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da müdürlerin okul yönetiminde söz sahibi olan diğer paydaşlara göre daha yüksek değişimi yönetme yeterliğine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer araştırma bulgusu olan okul etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin algılarının “Etkili” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uğurlu ve Abdurrezzak (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, etkili bir okul yaratmada en önemli görevin okul

yöneticisine ait olduğu ve bunu sırasıyla, öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin, okul çevresinin, eğitim sisteminin, okulun diğer personelinin ve okul ortamının iyi olması şeklinde takip ettiği görülmüştür.

Okul yöneticilerinin okul etkililiğine ilişkin algıları cinsiyet, mesleki kıdem ve okul kademesine göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmazken; yöneticilik konumuna göre müdürlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Etkili okulu oluşturmada okul müdürünün önemli bir yeri vardır. Başka bir deyişle, etkili okula ulaşmada atılacak en önemli adımlardan birisi okul müdürünün sahip olduğu liderlik becerileridir. Etkili okulu oluşturma, yönetme ve sürdürmede okul müdürünün bir lider olarak önemli bir yere sahip olduğu, birçok araştırmacının üzerinde durduğu bir konudur. Bir lider olarak okul müdürü, kuruluş amacını ve eğitim öğretim politikasını açık ve net bir şekilde ifade eden bir vizyon geliştirmeli ve bu vizyonu okulun tüm paydaşlarına aktarabilmelidir (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri de yöneticilerin değişimi yönetme yeterlilikleri ile okul etkililiğinin birbiriyle ilişkili olduğudur. Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlilikleri arttıkça okulların etkililik düzeyi de artmaktadır. Eğitim örgütleri işlevleri gereği, sürekli olarak kendilerini geliştirmek zorundadırlar. Gelişme uyum sürecine dayalı olarak yeniliklerden haberdar olma ve takip etme ve yeni değerler oluşturabilme becerisi ile mümkün olmaktadır. Etkili okullar da bu anlamda çevrelerinde meydana gelişen değişimlere ayak uydurmayı ve çevresini değiştirmeye yönelik stratejik planlar yapmayı öngörmektedir (Ada ve Akan, 2007). Bu konuda okul yöneticisine büyük sorumluluk düşmektedir. Okul yöneticisi, okulun etkili ve verimli bir şekilde işlenmesini sağlamakla görevli kişidir (Cerit, 2005). Toplumsal bir açık sistem özelliği gösteren okulların etkili olması bir anlamda değişen koşullara zamanında ve etkili bir biçimde ayak uydurmasıyla mümkündür. Bunun için okul yöneticilerinin değişimi bir gereklilik olmaktan çok, etkili olmak için vazgeçilmez bir zorunluluk olarak görmeleri ve değişim sürecinin yönetimini en önemli sorumluluklarından birisi olarak görmeleri gerekir. Bu da ancak okul yöneticilerinin liderlik niteliklerini kazanmaları ile mümkündür (Çolakoğlu, 2005).

Araştırmada ulaşılan bulgulara dayalı olarak geliştirilen öneriler uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik öneriler biçiminde oluşturularak aşağıda sunulmuştur.

- Araştırmanın en önemli bulgularından biri okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri arttıkça okul etkililiğinin de artmasıdır. Değişen dünyaya ayak uydurmak ve değişimi yakalamak okulların etkililiği için önemli bir hal almaktadır. Bu bağlamda, yöneticilerin kriz anlarında bu durumlarla nasıl baş etmeleri gerektiğinin bilincinde olmalı ve gerekli müdahaleleri yapabilmelidirler. Dolayısıyla okulların etkililiğinin artmasını sağlamak amacıyla hem müdürlere hem de müdür yardımcılara değişimi yönetme becerilerinin geliştirilmesi için hizmet içi seminerler verilebilir.
- Okul içerisinde müdürler yetki ve sorumluluklarını müdür yardımcılarıyla paylaşabilirler.

- Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri öğretmen algılarına göre araştırılabilir.
- Bu araştırmanın çalışma grubu genişletilerek nitel araştırma yöntemiyle farklı bir araştırma yapılabilir.

Kaynaklar

- Ada, Ş., ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.
- Ak, M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Argon, T. ve Dilekçi, Ü. (2016). Teacher views on school administrators' organizational power sources and their change management behaviours. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2195-2208.
- Argon, T. ve Özçelik N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Bamburg J. D. ve Andrews R. L. (1990). Instructional leadership, school goals, and student achievement. Exploring the Relationship Between Means and Ends.
- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University Press.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri. Yönetmel Davranış*. Gül Yayınevi.
- Baştepe, İ. (2002). Normal ve taşınmalı eğitim yapan resmi ilköğretim okul yöneticisi, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bennett, N., M. Crawford ve C. Riches (1992). *Managing change in education*. Poul Chapman Publishing.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Veri Analizi El Kitabı* (6. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (16. b.)*. Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Avni Akyol Umut Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Cerit, Y. (2005). Okul ve Öğretmenlik. M. D. KARSLI (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Pegem Yayınları.

- Çelikten, M. (2000). Etkili okullarda karar süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 11.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *HAYEF Journal of Education*, 2(1), 63-77.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Döş İ. (2013). Etkili okul ve yönetimi. Niyazi CAN (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (ss. 217-264). Pegem Akademi.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Philadelphia Open University Publishing.
- Gökçe, F. ve Kahraman, P.B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Helvacı, M. A. (2004). Resmi ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hoy, W.K., Tarter, J.C. ve Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/ healthy schools: measuring organizational climate. 20/12/2019 tarihinde http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Hussey, D. (1998) *Daha İyi Nasıl Değişim Yönetimi*. KoganPage Yayınları.
- James, C.ve Connolly, U. (2000). *Effective change in schools*. Psychology Press.
- Karip E ve Köksal K. (1996). Etkili Eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 245-257.
- Kavrakoğlu, İ. (1994). *Sinerjik Yönetim*. Kalder Yayınları.
- Mergal, B.G. (2000). Managing change: Concepts & Approaches. 3(1), 43-54. <https://journals.aiias.edu/iform/article/view/31>.
- Okafor, P. C. (2012). *Alternate routeto school effectiveness and student achievement: circum venting socio economic status*. IUniverse.
- Özdemir S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Sammons, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. B & MBC Distribution Services, 9 Headlands Business Park, Ringwood, Hants BH24 3PB, England, United Kingdom.
- Şahin, A. (2011). Değişim Yönetimi ve Yenilikçilik. Tuncay T. Turaboğlu (Ed), *İşletmecilikte Güncel Konular*(ss. 305-330). Ekin Yayınları.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik anlayışı- etkili okullar*. Pegem A Yayıncılık.

- Uğurlu, C. T. ve Abdurrezzak, S. (2016). Okul liderliği davranış ve uygulamalarının okulların etkililiği üzerindeki etkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 215-242.
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişme, yapısal uyum sorunları. *Eğitim Yönetimi*, 14.
- Tekin, M., Güleş, H. K. ve Ögüt, A. (2007). *Değişim çağında teknoloji yönetimi. (4. Baskı)*. Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (2015). Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 177-198.
- Yılmaz, V. (2006) İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. (Düzce İli Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, D. ve Kılıçoğlu, G. (2013). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *European Journal of Research on Education*, 1(1), 14-21.