

## Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Okulun Anlamlandırılması

DOI: 10.26466/opus.761574

\*

Abdullah Balıkcı \*

\* Dr.Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi,  
İstanbul/Türkiye

E-Posta: [abdullah.balikci@istanbul.edu.tr](mailto:abdullah.balikci@istanbul.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-9824-0197](https://orcid.org/0000-0002-9824-0197)

### Öz

Okulun amaçlarına ulaşması için okul yöneticileri ve öğretmenlerin okula bakış açıları önem taşımaktadır. Bu çalışmada amaç okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulu nasıl bir değer kabul ettiklerini anlamaktır. Araştırma nedensel-karşılaştırmalı araştırma modeliyle yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, tabakalı tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 318 okul yöneticisi ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, 8 boyutlu ve 40 maddeden oluşan örgütsel teşhis ölçeğinden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ,93'dür. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninde kadınlar lehine insan ilişkileri ve görev değişkeninde öğretmenler lehine tutum boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer değişkenlerde ve boyutlarda anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırma verileri okula yönelik olarak katılımçıların olumlu değerleri benimsediğini ancak her okulda aynı düzeyde ve etkide deneyimlerin yaşanmadığını göstermektedir. Okullarda yaşananlar noktasında olumlu ve olumsuz düşüncelerin okuldan okula değiştiği anlaşılmaktadır. Araştırmacılar açısından şunlar önerilebilir: Daha fazla katılımçıyla mevcut araştırma tekrarlanabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Farklı yöntemle konu araştırılabilir. Araştırma sonuçları eğitim politikalarının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde dikkate alınabilir. Sonuçlar farklı eğitim ortamlarında paylaşılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** okul, okul yöneticisi, öğretmen

## Making Sense of School According to School Administrators and Teachers

\*

### Abstract

*School administrators and teachers' point of views towards the school is important for the school to achieve its goals. This research aimed to understand how school administrators and teachers accepted the school. The research was carried out using a causal-comparative research model. The sample group consisted of 318 school administrators and teachers selected using stratified random sampling. In this research, an organizational diagnostic scale consisting of 8 dimensions and 40 items was used. Independent t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the data. The reliability coefficient of the scale was 93. As a result of the research, a significant difference was determined in terms of human relations in favor of women considering the gender variable and attitude in favor of teachers considering the task variable. There was no significant difference considering the other variables and dimensions. The research data showed that the participants adopted positive values for the school, but experiences were not at the same level and effect in each school. It was understood that positive and negative thoughts on school experiences varied from school to school. For researchers, the following can be recommended: the current research can be repeated and the results can be compared with a larger study group. The subject can be investigated by different methods. Research results can be taken into account when establishing and developing educational policies. The results can be shared in different educational environments.*

**Keywords:** school, school administrator, teacher

## Giriş

Okullar eğitim öğretimin belli bir plan dahilinde yapıldığı yerler olarak kabul edilebilir. Okullar aynı zamanda iç ve dış çevresi için sosyal hizmet üreten örgütlerdir. Okulun belirtilen fonksiyonlarını yerine getirmesinde çalışanlarının yadsınamaz bir işlevi söz konusudur. Okulun işgörenleri olan öğretmenlerin okulu nasıl anlamlandırdıkları, çalışanların birbirine karşı tutumu okulun amaçlarına ulaşmasını ciddi bir şekilde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin okulu benimsemesi ve etkin olarak okulda potansiyelini ortaya koymasında çeşitli faktörler etkili olabilmektedir. Bunlar alanyazında takım halinde çalışmanın teşvik edilmesi (Aktan, 2016; Mullen, ve Browne-Ferrigno 2018); okuldaki ortamın, sorumlulukların yerine getirilme düzeyi, karar sürecine katılım (Yavuz-Tabak, 2017); öğrenen bir örgüt olma ve bunun için uygun ortamın hazırlanması (Şen, 2019) gibi faktörlerle açıklanmaktadır. Tüm bu faktörlere dikkat edilerek öğretmeni destekleyici bir tutumun benimsenmesi okula bağlılık, okuldan memnun olma gibi sonuçları da beraberinde getirmektedir (Buehler, Fletcher, Johnston ve Weymouth, 2015).

Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları başta olmak üzere okula dair düşüncelerini etkileyen faktörlerden birisi de okul yöneticisiyle etkileşim düzeyleridir. Bu noktada okul yöneticisinden beklenen, okul ve öğretmen arasındaki bağı güçlendirmesi, destekçi bir tutum içine girmesi (Fancera, 2016); okulu olumlu yönde anlamlandırılmasına, yeterliliklerin ve potansiyelin ortaya konmasına yardımcı olması, okula etkide bulunmasıdır (Lee ve Nie, 2016). Belirtilen durumun tersi durumların yaşanması yani öğretmenin performansının kısıtlanması, potansiyelinin ortaya onmasının engellenmesi hem mesleki açıdan hem okul açısından hem de okuldaki öğretmenler arası işbirliği açısından ciddi ve olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Kılınç, 2014). Okula yönelik yapılan araştırmalarda, okul yöneticisi-öğretmen etkileşimine yönelik araştırmaların olması okul yöneticisinden beklentileri de gündeme getirmektedir. İstenen bir okul ortamı noktasında okul yöneticisinden beklenen insani açıdan değerleri dikkate alması, güvenilirlik, sosyal ve demokratik olma, iş doyumuna katkıda bulunma, motivasyonu artırıcı uygulamalar içinde bulunma, okula bağlılığı sağlama vb. olarak sıralanırken; yöneticilik açısından lider, kararlı, planlı ve işbirlikçi olmasıdır (Akbaşlı ve Diş, 2019; Demirkart, 2015). Benzer bir araştırmaya göre, öğretmenlerin okulla beklentileri üç noktada yoğunlaşmaktadır. Bunlar okul yöneticilerinin kendilerine değer

vermesi, sınıftaki otoritelerine saygı duyması ve sorumluklarını yerine getirme ve istenilen performansın ortaya konulması için yeteri kadar imkân sunmasıdır (Dos Santos, 2020). Öğretmenler okul yöneticisinden bireysel katkı yanında – iyi davranma gibi- mesleki açıdan da katkıda bulunmalarını önemsemektedir. Bireysel ve mesleki açıdan iyi bir iletişimin kurulmasını yaptıkları işten doyum sağlama açısından gerekli görmektedir (Nyenyembe, Maslowski, Nimrod ve Peter, 2016). Ayrıca liderlik ederken etik kaygıların dikkate alınması yöneten-yönetilen iletişim düzeyini etkileyebilmektedir (Kurşun, 2011; Yılmaz, 2006). Tüm bu faktörlerin göz önünde bulundurularak okulun yönetilmesi yani okul yöneticisi ve öğretmen arasında destek, güven, nezaket, mesleki açıdan desteklenme, iletişime açık olmaya özen gösterilmesi okulda güçlü bir kültürün hayata geçirilmesine fırsat sunabilir (Akyol, 2019).

Okula yönelik bakışı etkileyen bir başka husus ise, okulun zaman içinde meydana gelebilecek değişimlere uyum sağlayabilmesidir. Çalık ve Er (2014), okulların değişime ayak uydurabilmesi ve değişimden fayda sağlama için okulun vizyonuna uygun olarak kararlara katılımı, işbirliğini ve mesleki gelişimi teşvik edici yanının olmasını; Akpınar ve Aydın, (2007), mesleki eğitimlerin alınmasını ön plana çıkarmaktadır. Aksoy ve Özben'e (2019) göre ise, değişimin amacına ulaşması için öğretmen ve yöneticilerin değişime bakış açısı, tutumu ve süreci yönetebilecek yeterliliklere yönelik yapının tesis edilmesi gerekir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin yeterliliklerine yönelik bir yapının inşa edilmesi okulda istenen bir ortama zemin hazırlayabilir. Okulda arzulan bir ortamın hazırlanmasının önemli bir faydası okulda tükenmişlik sendromunun yaşanmasını asgari düzeye çekebilmesi ya da bu sendromu yok edebilmesidir. Bu şekilde okula karşı tutumun, akademik başarının ve okuldaki motivasyon düzeyinin artması; okuldan kopma, okulu benimsememe, iletişimsizlik, iş doyumunun olmaması, demokratik havanın olmaması, kararlara katılımın olmaması gibi olumsuzlukların azalması beklenebilir (Atik, 2016; Bayata, 2017; Durnalı, Akbaşlı ve Diş, 2020; Erözyürek, 2019; Kesimal, 2019; Kızıldeniz, 2017; Sezgin, 2006).

Okulu anlamlandırma noktasında belirtilen faktörlerin okuldaki yansımaları farklı sebeplerden dolayı her zaman istenen yönde olamamaktadır. Akkaya'ya (2012) göre, öğrenci ve öğretmenler okulu, kendilerini kısıtlayan devamlı kontrol eden, gelişmeyi engelleyici bir sistem olarak algılamaktadır. Benzer bir araştırmaya göre, okula karşı olumlu ancak yapı ve yöneticilere

karşı nispeten olumsuz algılar söz konusudur (Örücü, 2014). Ertürk'e (2017) göre, problem eğitim sistemi içinde okullarda yaşanan yapısal sorunlardır. Bunlar çevreyle etkili iletişim kurulamaması, performansların adil değerlendirilmemesi, okulun hem yöneten hem yönetilenler için çekici olamaması, istenen gelişim adımlarının atılamaması, öğretmenlerin özlük haklarında yaşanan problemlerdir. Tüm bu yapısal problemler okulun amaçlarına ulaşması noktasında zorluklar oluşturmaktadır. Meral-Şahin'in (2016) yaptığı araştırmaya göre, yönetici ve öğretmenler okulda birlikte karar almayı içeren yönetim kavramını yeteri kadar hayata geçirememektedir.

Alanyazına bakıldığında okulun önemli bileşenlerinden bir olan öğretmenlerin okulu nasıl anlamlandırdıkları, anlamlandırma düzeyleri ve bunlara etki eden faktörlerin neler olduğu görülebilmektedir. Özellikle okuldan beklentiler, okuldaki yapı, okul yöneticisi etkileşimi ve etkileşim düzeyleri, okuldaki yapının değişimle etkileşimi ve öğretmenlerin performansı ön plana çıkmaktadır. Belirtilen hususlardan hareketle okulun öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin perspektifinden araştırılmasının uygun olduğu belirtilebilir. Böylece araştırmanın hem okulu hem öğretmeni anlamaya hem de yapıcı politikaların önünü açmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

## Amaç

Bu çalışmada amaç, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okula ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okula ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okula ilişkin görüşleri görev durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okula ilişkin görüşleri branşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okula ilişkin görüşleri kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin çalışmalara yer verilmiştir.

### *Araştırma Modeli*

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okula ilişkin algıları nedensel-karşılaştırmalı araştırma modeliyle ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu model değişkenler arasındaki ilişkiye odaklanır ve nedenler hakkında sonuçlara varmakta yararlanır (Best ve Kahn, 2017).

### *Eoren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Konya'da görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, tabakalı tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 318 okul yöneticisi ve öğretmen oluşturmaktadır. Christensen, Johnson, Turner'a (2015, s. 167) göre, tabakalı tesadüfî örnekleme, evrenin tabakalar olarak adlandırılan bağımsız gruplara ayrılmasına ve her bir gruptan tesadüfî örneklem seçimine dayalı bir örneklemedir. Araştırma grubuna dağıtılan 333 anket formundan 318 tanesi geri dönmüştür. Bu sayı, Balcı (2004) tarafından tespit edilen bir araştırma sonucunda bir yargıya varılabilmesi için anketlerin % 80'inin geri dönmesi kuralını karşılamaktadır. Araştırmada dört bağımsız değişkene yer verilmiştir. Bunlar cinsiyet (kadın, erkek), görev (okul yöneticisi, öğretmen), branş (sözel alan, sayısal alan ve beceri alanı) ve kıdem (0-5 yıl, 6-11 yıl, 18-23 yıl ve 24 yıl ve üzeri). Branş değişkeninde sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve dil öğretmenlikleri sözel branş olarak; matematik, fen ve teknoloji branşları sayısal branş olarak; beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, özel eğitim ve bilişim teknolojisi öğretmenlikleri beceri branşları olarak kategorilendirilmiştir.

**Tablo 1. Cinsiyete göre ankete katılanların dağılımı**

Cinsiyet	N	%
Erkek	173	54,40
Kadın	145	45,60
TOPLAM	318	100

Tablo 1'e göre, cinsiyete göre; ankete katılan 173 eğitimci (% 54,60) erkek, 145 eğitimci (% 45,60) kadındır. Toplam 318 eğitimci (%100) ankete katılmıştır.

**Tablo 2. Kıdeme göre ankete katılanların dağılımı**

Kıdem	N	%
0-5 Yıl	51	16
6-11 Yıl	70	22
12-17 Yıl	101	31,80
18-23 Yıl	53	16,70
24 Yıl ve yukarı	43	13,5
TOPLAM	318	100

Tablo 2'ye göre; ankete katılan 51 öğretmen (% 16) 0-5 yıllık, 70 öğretmen (% 22) 6-11 yıllık, 101 öğretmen (% 31,80) 12-17 yıllık, 53 öğretmen (% 16,70) 18-23 yıllık, 43 öğretmen (% 13,5) 24 yıl ve daha yukarı bir kıdeme sahiptir.

**Tablo 3. Görev ve branş durumuna göre ankete katılanların dağılımı**

Görev		Branş							
Okul yöneticisi		Öğretmen		Sözel Alan		Sayısal Alan		Beceri Alanı	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
44	13,8	274	86,2	222	69,8	54	17	42	13,2

Tablo 3'e göre öğretmen olarak görev yapanların (274 öğretmen, % 86,2) ve sözel branşta (222 öğretmen, % 69,8) olan öğretmenlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

### **Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı**

Araştırma için Keçecioğlu'nun (2001) Örgütsel Teşhis Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, örgütü (okulu) işgörenlerin (öğretmenlerin) gözünden farklı boyutları dikkate aldığı ve okula yönelik görüşleri kapsamlı bir şekilde sorguladığı için tercih edilmiştir. Ölçeğin, her örgütte dikkate alınabilecek boyutları içerdiği

düşünülmektedir. Ölçeğin boyutları Tablo 1’de gösterilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler (cinsiyet, görev, branş ve kıdem) yer almaktadır. İkinci bölüm, 40 maddeden ve 8 boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyut beş madde ile ölçülmeye çalışılmıştır. Maddelerin boyutlara dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 4. Ölçek maddelerinin boyutlara dağılımı**

Boyut	Madde No
Ana sorumluluklar	1, 9, 17, 25, 33
Yapı	2, 10, 18, 26, 34
İnsan ilişkileri	3, 11, 19, 27, 35
Güdüleme	4, 12, 20, 28, 36
Destek	5, 13, 21, 29, 37
Yönetim liderliği	6, 14, 22, 30, 38
Değişime karşı tutum	7, 15, 23, 31, 39
Performans	8, 16, 24, 32, 40

Tablo 4’e göre öğretmenlerin okulu 8 boyutta anlamlandırdıkları görülmektedir. Bunlar ana sorumluluklar, yapı, insan ilişkileri, güdüleme, destek, yönetim liderliği, değişime karşı tutum ve performanstır. Belirtilen alanyazında bu boyutlara yönelik araştırmalara rastlanmaktadır.

**Tablo 5. Örgütsel teşhis ölçeği aralık katsayısına göre gruplandırma**

Puan Aralığı	Okul Algılama Düzeyi
1-1,85	Çok düşük
1,86- 2,71	Az düşük
2,72-3,57	Düşük
3,58-4,43	Orta
4,44-5,29	Az Yüksek
5,30-6,15	Yüksek
6,16-7,00	Çok Yüksek

Tablo 5’te ölçeğin gruplandırılmasına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul algısını ölçmek için likert tipi ölçekten yararlanılmıştır. Ölçekteki her maddenin (Güçlü bir biçimde katılıyorum), (Katılıyorum), (Önemsiz ölçüde katılıyorum), (Nötr), (Önemsiz ölçüde katılmıyorum), (Katılmıyorum) ve (Güçlü bir biçimde katılmıyorum) olarak, 7 derece üzerinden ve verilen sıraya göre, 1,2,3,4,5,6,7 şeklinde sayısal değerlerle değerlendirilmesi istenmiştir. Aritmetik ortalamanın değerlendirme aralığı



için;  $(7-1=6)$  olarak hesaplanan aralık katsayısına göre  $(6/7=0,85)$  seçenek aralıkları düzenlenmiştir.

**Tablo 6. Ölçeğin ve alt boyutlarının iç tutarlılığı**

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Ana sorumluluklar	5	,919
Yapı	5	,920
İnsan ilişkileri	5	,919
Güdüleme	5	,927
Destek	5	,911
Yönetim liderliği	5	,919
Değişime karşı tutum	5	,922
Performans	5	,927
Toplam	40	,930

Tablo 6'da örgütsel teşhis ölçeği için güvenilirlik analizi sonuçları yer almaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ölçeğe verdiği cevapların genel güvenilirlik analizi yapıldığında  $\alpha=0,930$  güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında Örgütsel Teşhis Ölçeği'nin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada Örgütsel Teşhis Ölçeği vasıtasıyla veriler toplanmıştır. Ölçeğin araştırmaya gönüllü katılması beklenen yönetici ve öğretmenlere uygulanmasına gayret gösterilmiştir. Ölçeğin uygulanması için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış ve ölçek 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır.

### **Verilerin İstatistiksel Analizi**

Araştırmada elde edilen bulgular bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 22.0 ile çözümlenmiştir. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart Sapma) kullanılmıştır. Bunun yanında katılımcı sayısı araştırma için yeterli sayıya ulaştığı için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bunlardan bağımsız örnek t-testi iki ilişkisiz grup ortalamaları arasındaki fark yöneliktir ve bu iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yararlanılır (Büyüköztürk,

2008, s. 39). Araştırmada cinsiyet ve görev değişkeni iki ilişkisiz grup olduğu için bağımsız örnek t-testinden yararlanılmıştır. Bunun yanında branş ve kıdem değişkenlerinde ikiden fazla grup olduğu için gruplar arası karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analiz (ANOVA) kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2008, s. 39) göre, ikiden fazla grupların parametrik karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılabilir. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde, anket yoluyla toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amaçlarında yer alan sorulara göre açıklanıp yorumlanmıştır.

**Tablo 7. Cinsiyet bağımsız değişkenine göre puanların dağılımı**

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	P
Ana Sorumluluklar	Kadın	145	10,4759	4,42073	-,242	,182
	Erkek	173	10,5838	3,54705		
Yapı	Kadın	145	11,8276	3,90040	-,299	,952
	Erkek	173	11,9595	3,93901		
İnsan İlişkileri	Kadın	145	11,3931	4,24967	-1,890	0,05
	Erkek	173	10,5838	3,38261		
Güdüleme	Kadın	145	14,1034	5,26483	-2,042	0,010
	Erkek	173	13,0000	4,37355		
Destek	Kadın	145	12,3862	4,59043	-,085	,667
	Erkek	173	12,4277	4,16125		
Yönetim Liderliği	Kadın	145	12,3517	5,19686	-,208	,134
	Erkek	173	12,2370	4,62883		
Tutum	Kadın	145	12,8069	4,59815	-,304	,904
	Erkek	173	12,6474	4,72099		
Performans	Kadın	145	10,5862	3,83077	-,225	,071
	Erkek	173	10,4971	3,23431		

Tablo 7'ye göre, cinsiyet durumu bağımsız değişkenine göre, örgütsel teşhis hakkındaki görüşlerin karşılaştırılması bağımsız t-testi (t) ile yapılmıştır. Analiz sonucuna göre insan ilişkileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $P \leq 0,05$ ). Aritmetik ortalamalara bakıldığında insan ilişkileri alt boyutunda kadınların aritmetik ortalamaları (11,3931) erkeklerin aritmetik ortalamalarından (10,5838) daha yüksek çıkmıştır. Bunun yanında ana sorumluluklar, yapı ve destek alt boyutu hariç tüm boyutlarda kadınların erkeklerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

**Tablo 8. Görev durumu bağımsız değişkenine göre puanların dağılımı**

Boyut	Görev	N	$\bar{X}$	ss	t	P
Ana	Okul yöneticisi	44	9,6364	3,00458	-1,624	,191
Sorumluluklar	Öğretmen	274	10,6788	4,08237		
Yapı	Okul yöneticisi	44	11,4545	3,39257	-,811	,316
	Öğretmen	274	11,9708	3,99439		
İnsan	Okul yöneticisi	44	10,1364	2,75842	-1,532	,087
	İlişkileri	Öğretmen	274	11,0839		
Güdüleme	Okul yöneticisi	44	11,9773	3,93841	-2,275	,305
	Öğretmen	274	13,7482	4,91377		
Destek	Okul yöneticisi	44	11,4545	3,11377	-1,569	,024
	Öğretmen	274	12,5620	4,50862		
Yönetim	Okul yöneticisi	44	11,7045	4,79622	-,854	,677
Liderliği	Öğretmen	274	12,3832	4,90524		
Tutum	Okul yöneticisi	44	11,0909	2,54100	-2,520	,002
	Öğretmen	274	12,9818	4,86706		
Performans	Okul yöneticisi	44	9,8182	2,69602	-1,466	,082
	Öğretmen	274	10,6533	3,61826		

Tablo 8’de görev durumu bağımsız değişkenine göre, örgütsel teşhis hakkındaki görüşlerin karşılaştırılması bağımsız t-testi (t) ile yapılmıştır. Boyutlardan elde edilen aritmetik puanlarından sadece tutum boyutunda ( $P \leq 0,05$ ) görüşler arasında öğretmenler lehine anlamlı bir fark (0,02) bulunmuştur. Diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen puanlara bakıldığında ana sorumluluklarda (10, 6788), yapıda (11, 9708), insan ilişkilerinde (11, 0839), güdülemede (13, 7482), destekte (12, 5620), yönetim liderliğinde (12, 3832), performansta (10, 6533) öğretmenler lehine puanların farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 9’da branş bağımsız değişkenine göre, örgütsel teşhis hakkındaki görüşlerin karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Boyutların hiçbirinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anlamlı fark bulunamamasına rağmen ortalama puanlarına bakıldığında, sayısal branşta olanların ana sorumluluklar (11, 0185), yapı (12, 4259), güdüleme (13, 9074), destek (12, 8889), yönetim liderliği (12, 5000) ve tutum (13, 5556) boyutlarındaki puanlarının sözel ve beceri branşında olanların puanlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Sözel branşta olanların insan ilişkileri (11, 0270) ve performans (10, 6892) boyutlarındaki puanlarının sayısal ve beceri branşında olanların puanlarından daha fazla olduğu görülmektedir.

**Tablo 9. Branş bağımsız değişkenine göre puanların dağılımı**

Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	ss	F	P
Ana Sorumluluklar	Sözel	222	10,4820	3,90581	,579	,561
	Sayısal	54	11,0185	4,05384		
	Beceri	42	10,1905	4,18614		
	Total	318	10,5346	3,96321		
Yapı	Sözel	222	11,8288	3,81441	,649	,523
	Sayısal	54	12,4259	4,36367		
	Beceri	42	11,5952	3,87651		
	Total	318	11,8994	3,91583		
İnsan İlişkileri	Sözel	222	11,0270	3,84651	,150	,861
	Sayısal	54	10,8333	3,73029		
	Beceri	42	10,7143	3,85269		
	Total	318	10,9528	3,81773		
Güdüleme	Sözel	222	13,5495	4,87164	,727	,484
	Sayısal	54	13,9074	5,21706		
	Beceri	42	12,7381	4,00036		
	Total	318	13,5031	4,82420		
Destek	Sözel	222	12,4550	4,28353	1,163	,384
	Sayısal	54	12,8889	4,45382		
	Beceri	42	11,5476	4,58631		
	Total	318	12,4088	4,35523		
Yönetim Liderliği	Sözel	222	12,3604	4,82320	,439	,645
	Sayısal	54	12,5000	5,46602		
	Beceri	42	11,6429	4,49835		
	Total	318	12,2893	4,88847		
Tutum	Sözel	222	12,6171	4,40817	1,195	,304
	Sayısal	54	13,5556	5,69563		
	Beceri	42	12,1905	4,45705		
	Total	318	12,7201	4,65873		
Performans	Sözel	222	10,6892	3,74501	1,752	,175
	Sayısal	54	10,6481	2,57826		
	Beceri	42	9,5952	3,19343		
	Total	318	10,5377	3,51340		

Tablo 10’da kıdem bağımsız değişkenine göre, örgütsel teşhis hakkındaki görüşlerin karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Boyutların hiçbirinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalama puanlara bakıldığında 6-11 yıl kıdem aralığında olanların ana sorumluluklar (10, 8571), güdüleme (14,1000), yönetim liderliği (13, 0143), tutum (13, 0429), performans (10, 8429) boyutlarındaki puanlarının diğer kıdem gruplarına göre fazla olduğu görülmüştür. 18-23 yıl kıdem aralığında olanların ise yapı (12, 4340), insan ilişkileri (11, 4151) ve destek (12, 7170) boyutlarındaki puanlarının diğer kıdem gruplarına göre fazla olduğu görülmüştür.

**Tablo 10. Kadem bağımsız değişkenine göre puanların dağılımı**

Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	F	P
Ana Sorumluluklar	0-5 Yıl	51	10,4902	3,42562	,592	,668
	6-11 Yıl	70	10,8571	3,93161		
	12-17 Yıl	101	10,6535	3,84821		
	18-23 Yıl	53	10,5849	5,17179		
	24 Yıl ve Üzeri	43	9,7209	3,14965		
	Total	318	10,5346	3,96321		
Yapı	0-5 Yıl	51	11,9804	3,33161	,590	,670
	6-11 Yıl	70	12,1286	3,94131		
	12-17 Yıl	101	11,6139	3,68502		
	18-23 Yıl	53	12,4340	5,02497		
	24 Yıl ve Üzeri	43	11,4419	3,54093		
	Total	318	11,8994	3,91583		
İnsan İlişkileri	0-5 Yıl	51	10,9020	3,55671	,874	,480
	6-11 Yıl	70	11,2429	3,89513		
	12-17 Yıl	101	10,9109	3,44992		
	18-23 Yıl	53	11,4151	5,07420		
	24 Yıl ve Üzeri	43	10,0698	2,93091		
	Total	318	10,9528	3,81773		
Güdüleme	0-5 Yıl	51	13,0196	4,43392	,762	,550
	6-11 Yıl	70	14,1000	4,85485		
	12-17 Yıl	101	13,3564	4,50019		
	18-23 Yıl	53	14,0000	5,69413		
	24 Yıl ve Üzeri	43	12,8372	4,84488		
	Total	318	13,5031	4,82420		
Destek	0-5 Yıl	51	12,0392	3,87278	,199	,939
	6-11 Yıl	70	12,5857	4,33554		
	12-17 Yıl	101	12,3069	3,99686		
	18-23 Yıl	53	12,7170	5,36863		
	24 Yıl ve Üzeri	43	12,4186	4,51048		
	Total	318	12,4088	4,35523		
Yönetim Liderliği	0-5 Yıl	51	11,5294	3,44298	,789	,533
	6-11 Yıl	70	13,0143	5,65555		
	12-17 Yıl	101	12,0495	4,01591		
	18-23 Yıl	53	12,5472	6,49131		
	24 Yıl ve Üzeri	43	12,2558	4,61928		
	Total	318	12,2893	4,88847		
Tutum	0-5 Yıl	51	12,3725	4,21408	,167	,955
	6-11 Yıl	70	13,0429	4,01604		
	12-17 Yıl	101	12,6238	3,93154		
	18-23 Yıl	53	12,7925	5,81562		
	24 Yıl ve Üzeri	43	12,7442	6,09486		
	Total	318	12,7201	4,65873		
Performans	0-5 Yıl	51	10,8235	3,93297	,349	,744
	6-11 Yıl	70	10,8429	3,27766		
	12-17 Yıl	101	10,3663	3,33983		
	18-23 Yıl	53	10,3774	3,88897		
	24 Yıl ve Üzeri	43	10,3023	3,37734		
	Total	318	10,5377	3,51340		

## Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada öğretmenlerin okula karşı olumlu düşüncelerinin olduğu; ancak bölgeden bölgeye, okuldan okula bu düşüncelerin düzeyinde farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Cinsiyet bağımsız değişkene göre, sadece insan ilişkileri boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ana sorumluluklar, yapı ve destek boyutlarında erkekler lehine puanların farklılaştığı görülürken; insan ilişkileri, güdüleme, yönetim liderliği, tutum ve performans boyutlarında kadınlar lehine puanların farklılaştığı görülmektedir. Kadınların lehine farklılaşmanın ve puanların farklı olması Doğan'ın (2008) yaptığı ve kadınların adalet, saygı, insan hakları, güven, örgütsel bağlılık gibi değerleri daha çok önemsediklerini gösteren araştırma sonucuyla; Peker, İnandı ve Kılıç'ın (2018) yaptığı, okul yöneticisi öğretmen etkileşiminde sosyo-kültürel yapıdan kaynaklı olarak kadın öğretmenler okul yöneticileriyle etkileşimlerinde kendilerini erkek meslektaşlarına göre daha az baskı altında hissettiğine yönelik araştırma sonucuyla açıklanabilir. Bunun yanında Yıldırım'ın (2013) yaptığı araştırmada, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre mentörlük rollerini daha fazla algıladığını ortaya koymaktadır. Bayata'nın (2007) yaptığı araştırmaya göre, kadınların erkeklere göre insani değerlerin okulda daha fazla hissedildiğini düşünmektedir. Demirkart'a (2016) göre, kadınların erkeklere göre örgütsel sosyalleşmenin motivasyon ve bağlılık boyutları puanları erkeklere göre daha fazladır. Erözyürek (2019) ise, kadınların yönetimi demokratik bulma düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm bu araştırmaların araştırmanın cinsiyet değişkenine yönelik sonucu desteklediği düşünülmektedir. Ancak okul algısı bakımından cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir fark olmayan ve erkeklerin puanlarının kadınlara göre yüksek olduğu araştırma sonuçları mevcut araştırma sonucuyla örtüşmediği söylenebilir (Kesim, 2019; Sezgin, 2006; Şen, 2019; Yavuz-Tabak, 2017).

Görev durumu bağımsız değişkenine göre, sadece tutum boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Puanların tümünün öğretmenler lehine farklılaştığı görülmektedir. Alan yazına bakıldığında Olsen ve Huang'ın (2018) yaptığı araştırma, öğretmenler arası işbirliği ve okul müdürünün desteği öğretmenin kurumdaki varlığı ve

iş doyumu açısından için temel unsurlar olduğunu ve bu iki unsurun öğretmenlerin profesyonel bir ortamda bulunmaları için gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Acharya (2019), öğretmenlerin okuldaki görevlerini yerine getirmesinde gelişimlerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin gelişimine yönelik çalışmalar olduğu sürece, okula katkısı ve gelişimi ve algısı da pozitif yönde etkilenecektir. Kılınc'ın (2010) yaptığı araştırma ise, okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmenlerce yeterince insani bulunmadığını ve bu durumun görevlerini yapmalarını zorlaştırdığını, cesaretlerini kırdığını, çalışma ortamında zorluklar çıkardığını, başarıyı ulaşmada işlerini zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Şen'in (2019) yaptığı araştırmada görev değişkenine göre, öğrenen okul bağlamında paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet ve zihni modeller açısından anlamlı fark bulunurken; takım halinde öğrenme açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Belirtilen araştırmaların öğretmenler lehine puanların farklılaşmasını açıkladığı için araştırmayla paralel olduğu; ancak Yavuz-Tabak'ın (2017) yaptığı ve okul müdürlerinin müdür yardımcısı ve öğretmenlere göre demokratik okul kültürüne daha fazla olumlu baktığını gösteren araştırmasıyla paralellik göstermediği anlaşılmaktadır.

Branş bağımsız değişkenine göre, hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ana sorumluluklar, yapı, destek, güdüleme, yönetim liderliği, tutum boyutlarında puanların sayısal branşlar lehine farklılaştığı görülürken; insan ilişkileri ve performans boyutlarında sözel branşlar lehine farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Alanyazına bakıldığında Hilton, Hilton, Dole ve Goos (2015), okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişim çabası içinde bulunmasının hem yeni bilgi ve becerilerin edinilmesi açısından mesleki gelişime hem de okul yöneticisi öğretmen iletişimine katkı sunacağını ortaya koymaktadır. Wake ve Mills (2018), öğretmenlerin okuldaki çalışmalarında profesyonel açıdan gelişim göstermeleri için desteklenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu destek hem kendilerine hem de öğrenci başarısına dolayısıyla okula olumlu dönüt sağlayacaktır. Benzer bir araştırmaya göre Tsujino (2016), öğretmenin okuldaki performansı noktasında öğrenci, bürokrasi ve profesyonelleşme arasındaki ilişki ve kurulacak yapı ve bunlar arasındaki dengenin okula katkı sunacağını ifade etmektedir. Demirkart (2016) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanlarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Sezgin (2006) ve

Şen'in (2019) yaptığı araştırmalarda branş bağımsız değişkenine göre, öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlere uyumunda anlamlı bir fark yoktur. Belirtilen araştırmaların branş bağımsız değişkeni açısından mevcut araştırma sonucuyla uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Kıdem bağımsız değişkenine göre, hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ana sorumluluklar, güdüleme, yönetim liderliği, tutum ve performans boyutlarında puanların 6-11 yıl kıdem aralığına sahip olanların lehine farklılaştığı görülürken; yapı, destek, insan ilişkileri boyutunda ise 18-23 yıl kıdem aralığına sahip olanların lehine farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bayata'nın (2007) yaptığı araştırmaya göre, öğretmenlerin demokratik tutum açısından farklı puanlar olmasına rağmen katılım, özgürlük gibi noktalarda öğretmenler benzer düşüncelere sahiptir. Benzer bir araştırma sonucu Erözyürek'in (2019) araştırmasında elde edilmiş ve demokratik okul açısından öğretmenlerin benzer algılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Kesimal'ın (2019) yaptığı araştırmada ise, öğretmenlerin kıdem açısından öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bayata (2007), Erözyürek (2019) ve Kesimal'ın (2019) araştırmalarının mevcut araştırma sonucunu desteklediği söylenebilir. Bunun yanında Demirkart'ın (2016) yaptığı ve 6-10 yıllık öğretmenler kendilerini daha kıdemlilere göre işe daha az bağlı olduğu; 10-18 yıllık yöneticilerin bu boyuttaki puanının diğer kıdem gruplarında olan yöneticilere göre daha yüksek olduğunu gösteren araştırmasıyla; Sezgin'in (2006), kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlere uyumunda anlamlı bir fark olduğunu ve birey-örgüt değer uyumu 11-15 yıllık öğretmenlerde diğerlerine göre daha fazla olduğuna işaret eden araştırmasıyla; Şen'in (2019), branş değişkenine göre anlamlı fark 7 yıl ve üzeri öğretmenler lehine bulunan araştırma sonucuyla örtüşmediği belirtilebilir.

Yapılan araştırmadan hareketle araştırmacılar için şunlar önerilebilir: Okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul hakkındaki görüşleri örneklem sayısı artırılarak daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konabilir. Araştırma konusu farklı yöntemlerle araştırılabilir. Böylece araştırmalardan hareketle karşılaştırmalar yapılabilir. Uygulamacılar için şunlar önerilebilir: Araştırma sonuçları, okula ilişkin oluşturulacak politikalarda dikkate alınabilir. Örgütle ilgili düzenlemelerde araştırma sonucu öğretmenlerin görüşü olarak kabul edilerek düzenlemeler yapılabilir, eğitim politikalarına yön verilebilir.



**EXTENDED ABSTRACT**

**Making Sense of School According to School Administrators and Teachers**

\*

Abdullah Balıkçı  
*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa*

Schools can be considered as places where education takes place within a certain plan. Schools are also organizations that produce social services for their internal and external environment. The employees have an undeniable function in fulfilling the specified functions of the school. How teachers, the employees of the school, make sense of the school and the attitude of the employees towards each other can seriously affect the achievement of the goals of the school. Various factors can be effective in the adoption of the school and to reveal its potential in the school effectively. Considering the literature, it can be seen there are studies conducted on how the teachers- one of the important components of the school- make sense of the school, their level of meaning, and the factors affecting them. Especially the expectations from the school, the structure in the school, the interaction and interaction levels of the school administrator, the interaction of the structure in the school with the change, and the performance of the teachers come to the fore. It can be stated that it is appropriate to investigate the school from the perspective of teachers based on the above-mentioned subjects. Thus, it is thought that this research will help to understand both the school and the teacher and to open the way for constructive policies.

This research aimed to reveal the perceptions of the administrators and teachers working in primary schools about the school. In this study, the perceptions of administrators and teachers working in primary schools about the school were attempted to be revealed by using a causal-comparative research model. The universe consisted of school administrators and teachers working in Konya, Turkey, in the 2017-2018 academic year. The sample group consisted of 318 school administrators and teachers selected using stratified random sampling. This research included four independent variables. These were gender (female, male), task (school manager, teacher), branch (verbal field, numerical field and skill field), and seniority (0-5 years, 6-11 years, 18-

23 years, and 24 years and above). Organizational Diagnosis Scale of Keleşcioğlu (2001) was used in this research. A Likert-type scale was used to measure the school perception of school administrators and teachers. This scale was chosen because the organization (school) considered different dimensions from the eyes of the teachers and comprehensively questioned their views on the school. It was considered that this scale included dimensions that could be taken into account in every organization. The dimensions in this scale were the main responsibilities, structure, human relations, motivation, support, administration leadership, attitude towards change, and performance. When the general reliability analysis of the responses of the school administrators and teachers participating in the research was completed,  $\alpha = 0.930$  reliability coefficient was obtained. In light of the findings, it was revealed that the Organizational Diagnosis Scale has a high degree of reliability. The findings obtained were transferred to the computer environment and analyzed using SPSS 22.0 software. Descriptive statistical methods (Frequency, Percentage, Average, Standard Deviation) were used when evaluating the data. In addition, parametric tests were used since the number of participants reached a sufficient number for the research. Results were evaluated bilaterally at a 95% confidence interval and significance at  $p < 0.05$  level. In the research conducted, the following results were obtained: Considering the gender independent variable, only a significant difference was found in the human relations dimension. There was no significant difference considering the other dimensions. While the main responsibilities, structure, and support dimensions differed in favor of male participants, it was seen that the scores differed in favor of female participants considering human relations, motivation, management leadership, attitude, and performance dimensions. According to the task status independent variable, only a significant difference was found in the attitude dimension. There was no significant difference considering the other dimensions. It was seen that all of the scores differed in favor of teachers. According to the branch independent variable, there was no significant difference in any dimension. While it was seen that the scores in main responsibilities, structure, support, motivation, management leadership and attitude dimensions differed in favor of the numerical branches, it was determined that there was a difference in human relations and performance dimensions in favor of verbal branches. There was no significant difference considering in any dimension considering the seniority argument.

While the main responsibilities, motivation, management leadership, attitude, and performance dimensions differed in favor of those with 6-11 years of seniority, it was seen that there was a differentiation in favor of those with 18-23 years of seniority considering structure, support, and human relations dimensions. Based on the research conducted, the following can be recommended for the researchers: The views of the school administrators and teachers on the school can be revealed in more detail by increasing the sample size. The subject of the research can be researched using different methods. Thus, comparisons can be made based on research. For practitioners, the following can be recommended: The results of the research can be taken into account in the policies to be established regarding the school. In organizational arrangements, arrangements can be made by accepting the opinion of teachers in line with the results of the research, and educational policies can be directed accordingly.

### Kaynakça / References

- Acharya, M. (2019). Professional development activities for activity-based learning: case of high school health and population teachers in Kathmandu, Nepal. *Research in Pedagogy*, 9(2), 143-150. doi: 10.17810/2015.97
- Akbaşı, S., ve Diş, O. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlilikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Akkaya, E. (2012). *Ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akpınar, B., ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Aksoy-Özben, Ç. (2019). *Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Aktan, M. C. (2016). *Türkiye’de okul sosyal hizmetinin yapılandırılmasına ilişkin nitel bir araştırma: sorunlar, gereksinimler ve çözüm önerileri*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, Z. (2019). *Okul yöneticilerinin demokratik okul anlayışına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Atik, S. (2016). *Akademik başarıların yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayata, G. (2017). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Best, J. W., ve Kahn, J. V. (2017). Betimsel çalışmalar (M. Çetin, Çev.), (O. Köksal, Çev. Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 137-176) içinde. Konya: Eğitim.
- Buehler, C., Fletcher, A. C., Johnston, C., ve Weymouth, B. B. (2015). Perceptions of school experiences during the first semester of middle school. *School Community Journal*, 25(2), 55-83.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (8. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (M. Sever, Z. Avcı-Yurtseven, Çev.), (A. Aypay, Çev. Ed.). *Nitel ve karma yöntem araştırmaları* (s. 149-180) içinde. Ankara: Anı.
- Çalık, T., ve Er, E. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 151-172.
- Demirkart, M. (2016). *İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Doğan, A. E. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki etik ilkeleri Kapsamındaki davranışlarının öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dos Santos, L. M. (2020). The relationship between teachers and school Professional staff's retention and managerial styles. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(1), 42-48. doi: 10.20448/journal.509.2020.71.42.48
- Durnalı, M., Akbaşlı, S., ve Diş, O. (2020). School administrators' communication skills as a predictor of organizational silence. *I.e.: Inquiry in Education*, 12(1), 1-21.
- Erözyürek, A. (2019). *Okul yönetiminin demokratiklik düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Ertürk, T. (2017). *Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları hakkında okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri: Şahinbey ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Fancera, S. (2016). Principal leadership to improve collective teacher efficacy. *NCPEA Education Leadership Review*, 17(2). ISSN: 1532-0723
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., ve Goos, M. (2015). School leaders as participants in teachers' professional development: the impact on teachers' and school leaders' professional growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n12.8>
- Keçecioğlu, T. (2001). *Bir değişimin anatomisi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Kesimal, A. (2019). *Okul yöneticilerinin okul alguları ile ideal okul alguları, öz-yeterlikleri ve felsefi eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Kılınç, A. Ç. (2010). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742. doi: 10.12738/estp.2014.5.2159
- Kızıldeniz, M. (2017). *Başarılı okul müdürlerinin yönetim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncüyıl Üniversitesi, Van.
- Kurşun, A. T. (2011). *Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lee, A. N., ve Nie, Y. (2016). Teachers' perceptions of school leader empowering behaviors on psychological empowerment: a moderated path analysis. *New Waves Educational Research & Development December*, 19(2), 36-58.
- Meral-Şahin, B. (2016). *Eğitimde yönetim (governance): okul çalışanlarının yönetim algısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Mullen, C. A., & Browne-Ferrigno, T. (2018). Teacher leadership and teaming: Creativity within schools in China. *Research in Educational Administration & Leadership*, 3(2), 231-255. doi: 10.30828/real/2018.2.5
- Nyenyembe, F. W., Maslowski, R., Nimrod, B. C., ve Peter, L. (2016). Leadership styles and teachers' job satisfaction in tanzanian public secondary schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 980-988. doi: 10.13189/ujer.2016.040507
- Olsen, A. A., ve Huang, F. L. (2018). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: results from the schools and staffing survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27(11). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4174>

- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.
- Peker, S., İnandı, Y., ve Kılıç, F. (2018). The relationship between leadership styles (autocratic and democratic) of school administrators and the mobbing teachers suffer. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 150-164. doi: 10.13187/ejced. 2018.1.150
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 557-583.
- Şen, E. (2019). *Ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen okul algıları ve bu okullardaki öğrencilerin başarıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tsujino, K. (2016). Professional responsibility of school teachers in public education: an analysis of German educational administration from a Japanese perspective. *JISTE*, 20(1), 32-42.
- Wake, D., ve Mills, M. (2018). Edcamp listening to the voices of teachers. *Issues in Teacher Education*, 27(2), 90-106.
- Yavuz-Tabak, B. (2017). *Okullarda demokratik okul kültürüne ilişkin görüşlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, R. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Balıkçı, A. (2020). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okulun anlamlandırılması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2426-2447. DOI: 10.26466/opus.761574