

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE LİSELERDE LİDERLİK KAPASİTESİ, OKUL GELİŞTİRME VE OKUL İMAJİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER*

(Sayfa 34-51)

Süleyman AKKAŞ

Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi
akkas4364@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-2839-0664

Prof. Dr. Ali AKSU

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi
ali.aksu@deu.edu.tr
ORCID ID: [0000-0003-1682-8366](https://orcid.org/0000-0003-1682-8366)

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmen algılarına göre ortaöğretim okullarında liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı arasındaki olası ilişkileri ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, “Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği”, “Okul Geliştirme Ölçeği” ve “Örgütsel İmaj Ölçeği” kullanılarak İstanbul ili Ataşehir, Pendik, Sultanbeyli, Ümraniye ile Üsküdar ilçelerinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan 380 öğretmenden toplanmıştır. Verilerle betimsel istatistik, Pearson korelasyon ve basit regresyon analizleri yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenler liselerde liderlik kapasitesini ve okul geliştirmeyi yüksek düzeyde, okul imajını ise orta düzeyde algılamaktadırlar. Ayrıca, liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Son olarak, bir lisenin liderlik kapasitesi hem okul geliştirme düzeyini hem de okul imajını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Anahtar kelimeler: Liderlik kapasitesi, okul geliştirme, okul imajı, liseler, öğretmen görüşleri

RELATIONS AMONG LEADERSHIP CAPACITY, SCHOOL IMPROVEMENT AND SCHOOL IMAGE AT HIGH SCHOOLS BASED ON TEACHER PERCEPTIONS

ABSTRACT

This study aims to reveal the possible relations among leadership capacity, school improvement and school image at high schools based on teachers' perceptions. This is a correlational descriptive study. The data were collected from 380 teachers employed at the secondary schools in the districts of Ataşehir, Pendik, Sultanbeyli, Ümraniye and Üsküdar in İstanbul through a background questionnaire, the Leadership Capacity Scale for Schools, the School Improvement Scale and the Organizational Image Scale. Descriptive statistics in addition to Pearson correlation and simple linear regression analysis were conducted with the data. The study concluded that the participant teachers had high levels of perceptions for leadership capacity and school improvement at high schools and medium level of perceptions for school image. In addition, there were positive and significant relations among leadership capacity, school improvement and school image. Finally, the leadership capacity of a high school predicts the levels of school improvement and school image significantly.

Key words: Leadership capacity, school improvement, high schools, school image, teachers' perceptions

GİRİŞ

* * Bu çalışma Süleyman AKKAŞ'ın Prof. Dr. Ali AKSU danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

Liderlerin ahlaki ve entelektüel niteliklerine her zaman güçlü bir ilgi olmuş ve bu ilgi doğrultusunda liderlik ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Günümüze kadar yapılan çalışmalar liderliğin ne olduğunun analizinden, nasıl yapıldığına dair bir modelin ortaya konulmasına ve oradan da liderlerin ne yapması gerektiğine ilişkin bir çerçeve sunmaktadır. Geçmişten günümüze insanları etkileyen, yönlendiren ve yönetim becerileri de sergileyen liderler, içinde buldukları toplumun amaçlarına ulaşmalarına öncülük etmişlerdir (Beycioğlu, 2009). İnsanları etkileyen liderlerin bir amacı, inancı, ahlaki vardır ve sürekli öğrenerek bireylere tutku, bağlılık, cesaretle liderlik ederler (Mango, 2018). Bir başka deyişle, lider belirli bir amaç doğrultusunda başkalarını etkileyerek, eyleme geçiren ve onlara yön vererek başkalarının kendisini izlemesini sağlayan kişidir. Liderlik ise liderin yaptıkları ile ilgili bir süreçtir (Koçel, 2014).

Alan yazında liderlik ve liderlik türleri ile ilgili birçok tanım yapılmış ve yapılan tanımlar toplumun işlevsel beklentileri ile ilişkilendirilmiştir. Liderliğin akademik bir konu haline gelmesinden bu yana çok fazla zaman geçmiş ve bu süreçte tanımlar sürekli olarak değişmiştir. Northouse (2016) liderliği, ortak bir amaca ulaşmak için bir kişinin birden fazla kişiyi etkileme süreci olarak tanımlar. Başka bir ifade ile liderlik, ortak bir amacı olan bir grup insanı etkilemeyi içerir. Benzer şekilde, House (1976) liderliği genellikle liderin izleyenleri üzerindeki etkileri ve (ya) liderler ile izleyenleri arasındaki ilişki açısından tanımlar. Liderlik örgütün amaçlarına ulaşması için bir araçtır. Örgüt içinde liderin rolü, liderliği ortak amaçlar doğrultusunda kullanmak, özgürleştirmek, güçlendirmek ve bunu yaparak kapasitesini büyütmek, geliştirmektir (Harris ve Lambert, 2003). Liderler, amaçlar doğrultusunda gerekli etkinlikleri yapabilmek için çalışanları etkileyebilmeli ve onları teşvik etmelidir. Buna göre liderlik, bireyleri hem ayrı ayrı hem de toplu olarak istenen şekilde hareket etmeleri için etkilemeyi içerir (Olmstead, 2000). Bu nedenle, liderlik akılcı, sosyal ve duygusal unsurları olan sosyal etki süreci olarak da tanımlanabilir (Hoy ve Miskel, 2008). Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere liderlik lider ve takipçiler arasında meydana gelen, doğrusal, tek yönlü olmayan, etkileşimsel bir durumdur. Lider izleyenleri etkileyebildiği gibi onlardan da etkilenir. Başkalarını etkileme olmadan liderlik olmaz. Ancak, liderlik dayatılmaz. Yani, liderlik, izleyenler veya yönlendirilecek olanlar tarafından istenerek belirlenmelidir (Marturanoand ve Gosling, 2008; Northouse, 2016).

Liderlik ve kapasite yeni ortaya çıkmış kavramlar değildir. Fakat bu kavramların birleşimi olan liderlik kapasitesi farklı bir anlama sahiptir. Kapasitenin iki türünden söz edilmektedir: bireysel ve örgütsel. Bireysel anlamda kapasite bireylerin sahip oldukları liderlik potansiyeline vurgu yaparken, örgütsel bir kavram olarak liderlik kapasitesi örgütsel düzeyde sahip olunan liderlik potansiyeline işaret etmektedir (Lambert, 2006). Lambert (2003) liderlik kapasitesinin, katılım ile beceri arasındaki bağlantıyı anlamaya bağlı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, liderlik sürecine katılımın nasıl geliştirileceğinin ve öğretmenlerin birlikte çalışıp öğrenmelerine ve liderlik sorumluluklarını paylaşmalarına olanak sağlayan yapılar oluşturulmasının önemli olduğunu ifade etmektedir.

Liderlik Kapasitesi

Liderlik kapasitesi kurumların iş ve eylemlerini yönlendirmek ve sürekli değişen iş ortamının güçlüklerini ve fırsatlarını başarılı bir şekilde karşılamak için şu an ve gelecekteki liderlikleri uygun hale getirip en iyi şekilde kullanabilmektir (David ve Vince, 2005). Eğitim örgütleri olarak okullarda liderlik kapasitesi okul içinde büyüme, kendini yenileme ve liderliğin okul genelinde geliştirilmesi ve dağıtılması için koşullar yaratmakla ilgilidir (Williams, 2009). Kapasite oluşturma, okulun çalışmaları ile uyumlu bir destek altyapısı oluşturmayı gerektirir. Bu altyapı, okulun felsefesini ve misyonunu, personelin seçimini, zaman, para ve personel gibi kaynakları, öğretmen eğitimi, çalışma yapılarını, politikaları ve okula katkı sağlayabilen okul dışı bağlantıları içerir (Harris ve Lambert, 2003).

Okullar için liderlik kapasitesi liderlik işinde temel becerilere, yeteneğe sahip geniş katılımı gerektirir. Diğer bir ifadeyle liderlik kapasitesi, okul amaçlarını gerçekleştirmesine yönelik katılımcıların ortaklaşa çabalarının tamamını ifade etmektedir. Liderlikte geniş katılım ile kastedilen okulda okul yöneticileri, çok sayıda öğretmen, öğrenci, ailenin katılımıdır (Lambert, 2003). Burada liderliğin tek bir kişiden kaynaklanmadığı, diğer çalışanların da davranışlarının sonucunda oluşan, liderin okuldan ayrılmasından sonra da okul liderliğinin devam ettiği sürdürülebilir bir liderlik anlayışının kastedildiği anlaşılmaktadır (Ertürk, 2020). Bu tür bir liderliğin olduğu okullarda mevcut liderler ayrıldığında da ilerlemeye devam edebilir ve okul içindeki gelişme sürdürülebilir. Okul gelişiminin sürdürülebilirliği okuldaki birçok lidere bağlıdır. Başka bir ifade ile, liderliğin nitelikleri sadece birkaç

kişi tarafından değil, birçok kişi tarafından elde edilebilir olmalıdır (Fullan, 2002; Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 2003).

Örgütsel liderlik kapasitesi öğrenci, öğretmen, yönetici ve örgütleri birlikte geliştirir. Okulda yükselen liderlik kapasitesi, yeni bir gelişim kültürünün ortaya çıkmasına neden olabilir. Okulun liderlik kapasitesi okul, öğretmen gelişimini sağlar; öğrenci başarısını artırır (Ertürk, 2020). Okulda profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulması, geliştirilmesi, sürdürülebilir okul iyileştirmeleri ve değişiklikleri için kapasite oluşturur. Öğrenme sürekli olduğunda ve bu öğrenmeye katılım geniş tabanlı ve beceriye dayalı olduğunda, yüksek liderlik kapasitesi ve sürdürülebilir, kalıcı okul iyileştirme potansiyeli ortaya çıkar (Lambert, 2006).

Okul yöneticileri okulda liderlik kapasitesinin oluşturulmasında önemli role sahiptir. Okul yöneticilerinin eğitim liderliği, okulun vizyon ve misyonu ile amaçlarını belirleme, okul ve öğretmen gelişimini sağlama, okul kültürü ve iklimi oluşturma, eğitim-öğretimi geliştirme, okulun ihtiyaçlarını karşılama, çevre ile ilişkiler kurma gibi rolleri ve sorumlulukları vardır (Harris ve Lambert 2003; Lambert 2003; Ledbetter, 2007). Ancak, okulun gelişiminde tek bir kişinin liderliği etkili değildir. Okulun farklı yönleriyle gelişmesi için okuldaki liderlik kapasitesinin yüksek olması gerekir. Okuldaki öğretmenler liderlik becerilerine sahip olur ve sahip oldukları becerileri okulun gelişmesi için kullanırlarsa okulun etkililiği artar. Liderlerin takım halinde gelişmeye önem verdiği okullarda liderlik kapasitesi geliştirilmektedir. Bunun için tüm öğrencilerin başarılarını arttırmak üzere liderlik ekiplerinin farklı düşüncelerine, olaylara farklı açılardan bakabilmelerine ve farklı şeyler yapmalarına yardımcı olunmalı ve çalışanların yaratıcı olmaları için gerekli koşullar, ortam ve fırsatlar sağlanmalıdır (Stoll, 2009).

Liderlik kapasitesi hem yurt içinde hem de yurt dışında özellikle son yıllarda pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Bu çalışmaların yoğunluklu olarak betimsel araştırmalar olduğu, geliştirilen ölçekler aracılığıyla okullardaki liderlik kapasitesi düzeyini belirlemeyi ve bu kapasitenin çeşitli demografik faktörler açısından farklılaşmış farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Doğan (2016) çalışmasında cinsiyet değişkenine göre liderlik kapasitesinin dört alt boyutunda da anlamlı ölçüde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kılınç (2013) ise okul yöneticisi ve öğretmenlerin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği fakat görev değişkenine göre liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Huggins, Klar, Hammonds ve Buskey (2017) müdürlerin liderlik kapasitesinin geliştirilmesi konusunda güçlü bir kararlılığa sahip olduklarını, liderlik gelişimini bir süreç olarak anladıklarını ve riski tolere ettiklerini sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, alan yazında az sayıda da olsa ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin, Sigurdardóttir ve Sigþórsson (2016) okulun gelişimi ile liderlik kapasitesinin geliştirilmesi arasında etkileşimli bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Scoggins, (2008) ise bir müdür yüksek kapasite geliştirme özelliği gösterdiğinde okul personelinin kendilerini daha fazla liderlik kapasitesine sahip olduğunu hissettiğini bulmuştur. Ayrıca liderlik kapasitesi arttıkça, okul personelinin liderlik kapasitesi de artmaktadır.

Okul Geliştirme

Okul bireye bilgi ve beceri kazandırarak topluma yararlı bir hale getirmeyi amaçlar. Bunu için her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yerdir. Bunun sonucunda toplumun ilerlemesine ve gelişmesine katkı sağlar. Okullar genel olarak öğrenci başarısını arttırmalıdır. Aynı zamanda gelir, ırk, cinsiyet, ana dil ve engelliliğe bağlı olarak öğrenci grupları arasındaki başarı farklarını da kapatmalıdır. Bu farkları azaltmak için de okulların iyileştirilmesi, geliştirilmesi gerekir.

Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (ISIP) okul geliştirmeyi “eğitim amaçlarını daha etkili olarak başarmak için öğrenme koşullarının ve ilgili diğer içsel koşulların değiştirilmesine dönük sistemli çaba” olarak tanımlamıştır (Van Velzen 1985’ten aktaran Balcı, 2001). Okul geliştirme nitelikli, etkili okullarda var olan kapasitenin, bilginin, tecrübenin nitelikli, etkili olmayan okullara uygulanarak, başarısız bir okulun başarılı, etkili hale getirilmesi sürecidir (Parlar, 2012; Yalçın, 2010). Kısaca örgüt, eğitim ve personel geliştirme işi olarak tanımlanan okul geliştirme; gelişimin yönetilmesi, sorumlulukların paylaşılması ve kaynakların kullanılmasını gerektiren bir öğrenme sürecidir (Arabacı ve Namlı, 2016).Okul geliştirme, en temelde öğretmenin öğretilme performansının

etkililiğini arttırmak, öğrencinin akademik başarısını maksimum düzeye yükseltmek, okulun hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamak, okulun fiziki yapısı, donanım, çevreyle ilişkilerini geliştirmek amacıyla yürütülen sistematik, yani planlı ve programlı bir değişim çalışmasıdır (Dönmez, 2002; Fullan ve Hargreaves, 1991; Glatter, 2013; Mendenhall vd., 2013; Şahin, 2006; Şahin, 2015; Parlar, 2012).

Çağdaş eğitim reformu ve gelişiminde okul geliştirme çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. Okulların kendini yenileme yeteneklerini artırması için önemli bir süreç olan (Helvacı, 2008) okul geliştirmenin amacı örgütün sürekliliğini ve performansını öğrenci, öğretmen ve ailelerin yaşantılarını zenginleştirerek yükseltmektir (Özkalp ve Kırel, 2001). Bu çalışmalardan bazıları tüm okulu iyileştirmeyi, bazıları da öğrenci performansını, başarısını iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Okul geliştirme çalışmalarının bir kısmı okul temelli, diğerleri bölge ya da ulusal temelli olarak yürütülmektedir (Potter vd., 2002).

Okul geliştirme adına yürütülen çeşitli faaliyetler sınıf düzeyinin gelişiminden ziyade okulun tüm düzeyini geliştirme eğiliminde olmuştur (Harris, 2002). Okul gelişim ve değişim çabaları sınıf içinde öğrenme şartlarının iyileştirilmesine ve öğrenci başarılarının artmasına odaklanır (Harris, 2002; Hopkins, 2001; Sackney, 2007). Okul geliştirme çalışmalarının temelinde, sınıflarda öğretme ve öğrenmenin kalitesini iyileştirme düşüncesi yer alır (Harris, 2002; Sackney, 2007). Öğrenme sürecinde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği önemlidir. Sınıfların öğretme-öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştiği yerler, okulun alt birimleri olduğu düşünüldüğünde her bir sınıfın performansı okulun genel performansını etkileyecektir (Harris, 2002). Gelişen bir okulda, öğrencilerin başarı sonuçlarında her geçen yıl bir önceki yıla göre gelişme görülür. Başka bir ifade ile okulun etkililiği zamanla artar. Okul gelişimi beklentilerin, amaçların, örgütün, öğrenme ve öğretme yöntemlerinin, örgütsel kültürün değişimini de içerir (Hopkins, 2001).

Okul geliştirmenin bir başka amacı ise okulda meydana gelen süreçleri değiştirerek olumlu kültürel değişim sağlamaktır (Harris, 2002). Okul geliştirme, okulun değişimi yönetme kapasitesini güçlendirmeyi, okuldaki herkes için eğitim kalitesinin iyileştirilmesini amaçlamaktadır (Hopkins, 2001). Okulun sorunlarını bir bütün olarak ele alır ve çözmeyi hedefler. Böylece okulun problem çözme kapasitesini geliştirir, eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını artırır, okulu fiziksel ve insan kaynakları yönünden geliştirir (Arabacı ve Namlı 2016; Parlar, 2012; Şahin, 2006).

Okul geliştirme sürecindeki önemli faktörlerden biri liderlik ve liderlik sürecidir. Liderlerin vizyon sahibi olması, liderlik becerileri, liderliğin paylaşılması ve dağıtılması okulun gelişimindeki önemli unsurlardandır (Harris vd., 2001). Okulun iyileştirilmesinde müdür ve yöneticilerin dışındaki kişilere ve onların rolüne çok az ilgi gösterilmiştir. Başarılı okul gelişiminde en önemli unsur öğretmen gelişimidir (Hopkins vd., 1994; Newmann vd., 2000). Ayrıca öğrenciler de okul gelişim sürecine etkin katılım göstermelidir. Öğrencilerin görüşleri, beceri ve başarıları özelden sınıfın genelinde ise okulun gelişimine katkı sağlar.

Okul geliştirme eğitim araştırmalarında oldukça popüler bir çalışma konusudur. Parlar (2012) okul geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar bakımından incelemiştir. İnceleme sonucunda, Türk eğitim sistemi içinde özellikle ulusal ve uluslararası sınavlar göz önünde bulundurulduğunda okul geliştirme kültürünün sürdürülebilir ve yerleşmemiş olduğu anlaşılmıştır. Alan yazındaki pek çok araştırmanın okul geliştirme süreçlerine ve modellerine ilişkin başta yönetici ve öğretmenler olmak üzere paydaşların görüşlerini ortaya koymak üzere yürütülmüş olduğu görülmektedir (Balkar, 2010; Bozbayındır ve Alev, 2020; Gündüz, 2015; Kaya, 2015; Koç-Akran, 2020; Şahin, 2013).

Okul İmajı

Sürekli değişen çevre koşulları, gelişen teknoloji ve bilim ile birlikte rekabetin yoğun olarak yaşandığı günümüzde, örgütler varlıklarını devam ettirebilmek, verimliliğini ve etkililiğini sağlayabilmek için kurumsal imajlarına önem vermelidir. Türkçe'ye Fransızca'dan geçen imaj sözcüğünün Türkçe karşılığı "izlenim"dir ve kişi kurum ya da kuruluşlarla ilgili görüş ve düşüncelerin oluşturulma çabasını ifade etmektedir (Arslan, 2013).

Kurumsal imaj eğitim örgütleri tarafından da önemsenmekte ve bu bağlamda "okul imajı" olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurşun (2011, s. 68) tarafından "okulun hedef kitesinde bulunan öğretmen, öğrenci, veli, diğer okullar ve diğer insanların gözünde oluşan imajı" şeklinde tanımlanan okul imajı, okulun tüm paydaşlarının etkili

bir iletişim kurmasında ve doğal olarak okulun başarısı ve gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Çobanoğlu, 2011). Okulların paydaşlar tarafından başarılı, iyi olarak algılanması, paydaşların güvenini kazanması ve tercih edilmesi için olumlu imaja sahip olmaları gerekir.

Okul imajının oluşumunda etkili olan altı unsur bulunmaktadır. Bunlardan ilk iki sırada yer alan öğretmen kalitesi öğretmenin eğitim seviyesini, tecrübesini, öğretim stratejilerini, yöntemlerini ve tutumlarını; öğrenci kalitesi ise öğrencilerin kişilik davranışlarını ve çalışma tutumlarını ifade eder. Ayrıca okulun fiziksel yapısı ve sahip olduğu donanımlara dair fiziksel özellikleri; ahlaki yapısı ve moral düzeyine dair okul atmosferi; sosyal çevresi ile fiziksel düzenlemelerini kapsayan okul çevresi ve son olarak yönetimin etkililiği, akademik başarıları, öğrencilerin mezun olduktan sonra işe yerleşme düzeyleri gibi unsurları içeren okul başarısı okul imajını oluşturan temel etmenlerdir (Jiang ve Xu, 2005'ten aktaran Arslan, 2013, s. 27).

Eğitimin kalitesi, okulun çevre ile ilişkileri, öğrenci veli memnuniyeti, olumlu okul iklimi ve kültürü, okulun sahip olduğu bütçe, teknoloji, müzik sınıfı, kütüphane, laboratuvar gibi mekanları, öğrenci sayısı, sportif, kültürel, sanatsal faaliyetlere önem verilmesi, okulun bulunduğu çevrenin sosyal, kültürel ve ekonomik şartları, yöneticilerin iç ve dış paydaşlarla olan iletişimi, okulun temizliği okul imajının oluşumunda ve gelişiminde etkilidir (Akman, 2019; Arslan, 2013; Bahçeci, 2009; Çobanoğlu, 2011; Duman, 2012; Gençay, 2014; Özkan, 2015; Zengin, 2019). Okula yönelik olumlu imaj algısına sahip olmaları velilerin okula dair duygu, düşünce ve yorumlarını etkiler. Bunun sonucunda olumlu imaj algısına sahip okullar öğrenci ve velileri tarafından daha çok tercih edilir duruma gelir (Duman, 2012; Özkan, 2015; Polat, 2009). Bir başka deyişle, veliler çocukları için yaptıkları okul tercihlerinde ilgili kurumun imajını dikkate almakta ve çocuklarını "kaliteli okul" olarak algılanan eğitim kurumlarına kayıt ettirmeye gayret etmektedirler.

Okul yöneticileri ve öğretmenler toplumun farklı alanlarındaki gelişimleri ve değişimleri fark edebilmeli, gelişmelere uygun olumlu okul imajının oluşturmak için çaba sarf etmelidirler. Olumlu bir okul imajının oluşturulmasında tüm paydaşların katkısı olsa da yöneticilerin bu süreçte kilit roller üstlendiği yadsınamaz bir gerçektir (Akman, 2019; Bakioğlu ve Bahçeci, 2010; Gençay, 2014; Zengin, 2019). Okul yöneticisi olumlu imajın oluşturulmasında öğretmenlerin sorumluluk almalarını sağlamalıdır. Bunun için örnek olarak ve motive ederek onlara liderlik yapabilmelidir. Okulun olumlu imaja sahip olması, popüler olması, veli, öğrenci ve çevre tarafından tanınır, tercih edilmesinde öğretmenlerin katkısı da son derece önemlidir (Arslan, 2013).

Okul imajı da Türk eğitim sistemi içinde yapılan pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu çalışmaların önemli bir kısmı öğretmen ve veli gibi farklı paydaşların imaj algılarını ortaya koymayı hedeflerken bir kısmı da okul imajı ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilere odaklanan ilişkisel tarama modelindeki çalışmalardır. Örneğin, Duman (2012) velilerin yönetici ve öğretmenlere kıyasla daha olumlu imaj algısına sahip olduklarını bulmuştur. Bu çalışmaya göre, öğretmenlerin okula ilişkin imaj algıları veliler ve yöneticiler kadar olumlu değildir. Mermer (2020)'nin özel okullarda yaptığı çalışması ise velilerin olumlu okul imajına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Çobanoğlu (2011) özel okul velilerinin, okul kalitesi ve güvenirliliğini, okul başarı profilini, çevreyle ilişkisi ve fiziksel alt yapısını, okulun kurumsal marka imajı faktörlerini, resmi okul velilerine kıyasla daha etkili bulduklarını tespit etmiştir. Arslan (2013) kurumsal imajın hizmet kalitesi açısından öğretmenlerin algılarının yöneticilerin algılarından daha düşük olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kurumsal imajın tamamına yönelik görüşlerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Orta öğretim kurumlarında yöneticilerin kurumsal imajın tüm öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır. Kılıçaslan (2011) ise yöneticilerin kurumsal imajın boyutlarının tamamında öğretmenlere göre daha yüksek algılara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Son olarak, yapılan farklı çalışmalarda okul imajı ile veli bağlılığı (Mermer, 2020), örgütsel değerler (Akman, 2019), örgütsel vatandaşlık davranışları (Demiröz (2014), müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışları (Gençay, 2014; Zengin, 2019), örgütsel mutluluk (Ayas, 2023), okul etkililiği (Dalbudak ve Özgenel, 2022) gibi değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu anlaşılmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre ortaöğretim okullarında liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı arasındaki olası ilişkileri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Ortaöğretim okullarında öğretmenler tarafından algılanan liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı düzeyi nedir?
2. Liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Liderlik kapasitesi okul geliştirme ve okul imajını ne düzeyde yordamaktadır?

YÖNTEM

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel ve nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modellerinde amaç, iki veya daha çok sayıdaki değişkeni tanımlamak, değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını ve değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemektir (Dulock, 1993; Karasar, 2009, s. 81). Bu araştırma kapsamında İstanbul ili Anadolu Yakası'nda bulunan liselerdeki liderlik kapasitesi ile okul geliştirme düzeyleri ve okul imajı arasındaki ilişkilerin bulunup bulunmadığı ve var olan ilişkilerin ne düzeyde olduğu ortaya konulmaktadır. Bu çalışmanın bağımsız değişkeni "okulun liderlik kapasitesi" iken bağımlı değişkenleri "okul geliştirme" ve okul imajı"dır. Araştırma kapsamında değişkenler ile ilgili herhangi bir uygulama veya manipülasyon yapılmaksızın mevcut durumun olduğu haliyle tasvir edilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda 4'lü ve 5'li Likert tipi üç farklı ölçek ve bir arka plan anketi kullanılarak sayısal veriler toplanmış ve nicel araştırma olarak desenlenen bu çalışmada ilgili ölçekler aracılığıyla elde edilen nicel veriler istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

Örneklem

Çalışmanın verileri İstanbul ili Ataşehir, Pendik, Sultanbeyli, Ümraniye ile Üsküdar ilçelerinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan 380 öğretmenden toplanmıştır. Bunların 252'si kadın (%66.3), 128'i erkektir (%33.7). Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında 24 öğretmenin felsefe grubu (%6.3), 46 öğretmenin (%12.1) sosyal bilgiler, 55 öğretmenin matematik (%14.5), 42 öğretmenin Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı (%11.1), 36 öğretmenin fen bilimleri (%9.5), 46 öğretmenin yabancı dil (%12.1), 37 öğretmenin beden eğitimi (%9.7), 80 öğretmenin meslek dersleri (%21.1) branşlarında olduğu görülmektedir. 14 öğretmen (%3.7) ise branşını belirtmemiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı lise türüne bakıldığında fen lisesinde 35 öğretmen (%9.3), Anadolu lisesinde 176 öğretmen (%46.3), mesleki ve teknik Anadolu lisesinde 86 öğretmen (%22.6), imam hatip lisesinde 58 öğretmen (%15.3), diğer liselerde 25 öğretmen (%6.6) görev yapmaktadır. Katılımcıların yaş aralıklarına göre dağılımına bakıldığında 53 öğretmenin 20-29 yaş (%13.9), 153 öğretmenin 30-39 yaş (%40.3), 119 öğretmenin 40-49 yaş (%31.3), 47 öğretmenin 50 yaş ve üstü (%12.4) yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır. 8 öğretmen ise yaşlarını belirtmemiştir (%2.1).

Veri Toplama Araçları

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

Katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek üzere bir *Kişisel Bilgi Formu* hazırlanmış ve ölçeklerin önüne eklenmiştir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okulların liderlik kapasitesini belirlemek için Lambert (2003) tarafından geliştirilen "Liderlik Kapasitesi Ölçeği"nin, Kılınç ve diğerleri (2014) tarafından Türkçe 'ye uyarlaması yapılan "Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği" kullanılmıştır. Yine öğretmenlerin algılarına göre okulların okul geliştirme düzeylerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okul Geliştirme Ölçeği" ile veri toplanmıştır. Son olarak, öğretmenlerin algılarına göre okul imajını betimlemek için Polat ve diğerleri (2010) tarafından üniversite öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak üniversitenin örgütsel imajını saptama amacıyla geliştirilen ve Şanlı ve Arabacı (2014) tarafından liselerde görev yapan öğretmenlere uyarlanan "Örgütsel İmaj Ölçeği" kullanılmıştır. Tüm ölçeklerin kullanım izinleri alınmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek üzere bir *Kişisel Bilgi Formu* hazırlanmış ve ölçeklerin önüne eklenmiştir. Bu formda, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, branşı, mesleki kıdemi, öğrenim

durumu, lise türü, çalışmakta oldukları okulun türü, okul müdürünün kıdemi, okul müdürünün öğrenim durumu, okul müdürünün eğitim yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu ve yurt dışına çıkma durumunu belirlemeye yönelik toplam 11 soru yer almaktadır.

Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okulların liderlik kapasitesini belirlemek için Lambert (2003) tarafından geliştirilen “Liderlik Kapasitesi Ölçeği”nin, Kılınç ve diğerleri (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği” kullanılmıştır. 30 madde ve 4 alt boyuttan oluşan ölçeği katılımcılar “(1) Okulumuzda bunu yapmayız, (2) Bu yönde hareket etmeye başladık, (3) Bu yönde iyi bir mesafe aldık, (4) Bu durumu çok iyi yapılandırdık” şeklinde yanıtlamaktadır. Dağıtımçı liderlik boyutu 7, paylaşılan okul vizyonu boyutu 9, iş birliği ve ortak sorumluluk boyutu 6 ve algılanan öğrenci başarısı boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) alt boyutlarda .91 ile .94 arasında değişmiş ve tüm ölçek için .97 olarak bulunmuştur.

Yine öğretmenlerin algılarına göre okulların okul geliştirme düzeylerini belirlemek için Akkaş ve Aksu (2022) tarafından geliştirilen “Okul Geliştirme Ölçeği” ile veri toplanmıştır. Ölçeği oluşturan 42 madde altı faktör altında toplanmaktadır: eğitim-öğretimi geliştirme, yönetsel katkı, okul-aile iş birliği, fiziksel yeterlilik, sosyal etkinliklere uygunluk ve sanat etkinlikleri. 5’li Likerte göre puanlanan ölçekte öğretmenlerin her bir maddeye ne düzeyde katıldıklarını 1 ve 5 arasında uygun seçeneği işaretleyerek belirtmeleri beklenmektedir: 5= *Tamamen katılıyorum*, 4= *Katılıyorum*, 3= *Kararsızım*, 2= *Katılmıyorum*, 1= *Hiç katılmıyorum*. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, öğretmenlerin okullarındaki okul geliştirme çalışmalarını yüksek düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Okul Geliştirme Ölçeği geneli ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha Değerinin en düşük $\alpha = .72$ ve en yüksek $\alpha = .95$ aralığında değişmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin algılarına göre okul imajını betimlemek için Polat ve diğerleri (2010) tarafından üniversite öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak üniversitenin örgütsel imajını saptama amacıyla geliştirilen ve Şanlı ve Arabacı (2014) tarafından liselerde görev yapan öğretmenlere uyarlanan “Örgütsel İmaj Ölçeği” kullanılmıştır. 31 madde yer alan ölçeğin; kalite imajı, görünüm imajı, sosyal imaj, alt yapı imajı ve program imajı şeklinde isimlendirilen 5 alt boyutu bulunmaktadır. 5’li Likert’e göre puanlanan ölçekte öğretmenlerin her bir maddeye ne düzeyde katıldıklarını 1 ve 5 arasında uygun seçeneği işaretleyerek belirtmeleri beklenmektedir: 5= *Kesinlikle katılıyorum*, 4= *Katılıyorum*, 3= *Kararsızım*, 2= *Katılmıyorum*, 1= *Kesinlikle katılmıyorum*. Okul İmajı Ölçeği geneli ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha Değerinin en düşük $\alpha = .79$ ve en yüksek $\alpha = .95$ aralığında değişmektedir.

Veri Toplama Süreci

“Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği”, “Okul Geliştirme Ölçeği” ve “Örgütsel İmaj Ölçeği” etik kurul onayı ve MEB uygulama izni alındıktan sonra örnekleme seçilen İstanbul ili Anadolu Yakası’nda yer alan Ataşehir, Pendik, Sultanbeyli, Ümraniye, Üsküdar ilçelerinde orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır. 29 Eylül – 29 Ekim 2022 tarihleri arasında örnekleme yer alan 5 ilçedeki 38 okula araştırmacı tarafından farklı zamanlarda gidilerek 650 adet ölçek dağıtılmıştır. 38 okulun 34’ünden 413 veri toplanmıştır. Toplanan ölçeklerden 30 tanesi uygun olmadığı için değerlendirilmeye alınmamış, 383 ölçeğe ait veri girişi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda uç değer hesaplamasında uygun olmayan 3 veri daha analizden çıkarılmış ve 380 katılımcıdan elde edilen veriler analize dahil edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 22 veri analizi programına aktarılmıştır. Okul Geliştirme, Liderlik Kapasitesi ve Okul İmajı ölçeklerinden elde edilen verilerle ortalama, minimum, maksimum ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. 5’li Likert tipinde tasarlanan ölçeklerden elde edilen puanlar şu puan aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır: 1.00 – 1.80: çok düşük, 1.81 – 2.60: düşük, 2.61 – 3.40: orta, 3.41 – 4.20: yüksek, 4.21 – 5.00: çok yüksek. 4’lü Likert olarak tasarlanan Liderlik Kapasitesi Ölçeği’nden elde edilen puanlar ise şu aralıklar dikkate alınarak değerlendirilmiştir: 1.00: çok düşük, 1.01 – 2.00: düşük, 2.01 – 3.00: yüksek, 3.01 – 4.00: çok yüksek. Değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek üzere Pearson Korelasyon testi, yordama düzeyini

belirlemek üzere ise basit regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizlerde anlamlılık değeri $p < .05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada ilk olarak liselerde öğretmenler tarafından algılanan liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ölçeklerden elde edilen verilerle betimsel istatistik analizi yapılmış olup ortalama, minimum, maksimum ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin veriler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarındaki Liderlik Kapasitesi Düzeyi

Alt Boyutlar	\bar{x}	ss	Minimum	Maksimum	Düzye
Dağıtımçı Liderlik	2.88	.72	1.00	4.00	Yüksek
Paylaşılan Okul Vizyonu	2.90	.70	1.11	4.00	Yüksek
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	3.03	.68	1.00	4.00	Çok yüksek
Algılanan Öğrenci Başarısı	3.07	.65	1.13	4.00	Çok yüksek
Ölçek Geneli	2.97	.65	1.14	4.00	Yüksek

Tablo 1’den anlaşıldığı üzere liselerde görev yapan öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesini yüksek düzeyde ($\bar{x} = 2.97$) algılamaktadırlar. Ölçeğin genelinde gözlenen bu durum alt boyutlar için de geçerlidir. Buna göre, öğretmenler okullarındaki liderlik kapasitesini, iş birliği ve ortak sorumluluk ($\bar{x} = 3.03$) ile algılanan öğrenci başarısı ($\bar{x} = 3.07$) boyutlarında çok yüksek düzeyde; dağıtımçı liderlik ($\bar{x} = 2.88$) ve paylaşılan okul vizyonu ($\bar{x} = 2.90$) boyutlarında ise yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul geliştirme etkinliklerini hangi düzeyde algıladıklarına ilişkin veriler Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2

Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Geliştirme Düzeyi

Alt Boyutlar	\bar{x}	ss	Minimum	Maksimum	Düzye
Eğitim-öğretimi Geliştirme	3.93	.61	2.00	5.00	Yüksek
Yönetimsel Katkı	4.13	.69	1.50	5.00	Yüksek
Okul Aile İşbirliği	3.17	.84	1.00	5.00	Orta
Fiziksel Yeterlilik	3.96	.75	1.75	5.00	Yüksek
Sosyal Etkinliklere Uygunluk	3.22	1.08	1.00	5.00	Orta
Sanat Etkinlikleri	2.85	1.52	.00	5.00	Orta
Okul Geliştirme Ölçeği	3.72	.63	2.12	5.00	Yüksek

Tablo 2’de görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenler görev yaptıkları liselerdeki okul geliştirme etkinliklerini yüksek düzeyde algılamaktadırlar ($\bar{x} = 3.72$). Benzer şekilde, öğretmenlerin eğitim öğretimi geliştirme ($\bar{x} = 3.93$), fiziksel yeterlilik ($\bar{x} = 3.96$) ve yönetimsel katkı ($\bar{x} = 4.13$) alt boyutlarında da okul geliştirme etkinliklerini yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir. Son olarak, öğretmenlerin liselerdeki okul geliştirme düzeyine ilişkin algılarının sanat etkinlikleri ($\bar{x} = 2.85$), okul aile işbirliği ($\bar{x} = 3.17$) ve sosyal etkinliklere uygunluk ($\bar{x} = 3.22$) alt boyutlarında ise orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul imajını hangi düzeyde algıladıklarına ilişkin veriler Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3

Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul İmajı Düzeyi

Alt Boyutlar	\bar{x}	ss	Minimum	Maksimum	Düzye
Kalite İmajı	3.72	.79	1.22	5.00	Yüksek
Görünüm İmajı	3.41	1.04	1.00	5.00	Yüksek
Sosyal İmaj	3.25	.86	1.00	5.00	Orta
Alt Yapı İmajı	2.79	1.01	1.00	5.00	Orta
Program İmajı	2.60	.95	1.00	5.00	Düşük
Ölçek Geneli	3.24	.72	1.42	5.00	Orta

Tablo 3'te görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenler görev yaptıkları liselerdeki okul imajını orta düzeyde algılamaktadırlar ($\bar{x}= 3.24$). Benzer şekilde, öğretmenlerin görev yaptıkları liselerdeki sosyal imajı ($\bar{x}= 3.25$) ve alt yapı imajını ($\bar{x}= 2.79$) orta düzeyde algıladıkları görülmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin okullarındaki kalite imajını ($\bar{x}= 3.72$) ve görünüm imajını ($\bar{x}= 3.41$) yüksek düzeyde; program imajını ($\bar{x}= 2.60$) ise düşük düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır.

Bu çalışmanın bir diğer amacı liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı puanları ile Pearson Korelasyon testi yapılarak korelasyon ve anlamlılık değerleri hesaplanmıştır. İlk olarak, öğretmenler tarafından liselerde algılanan okul geliştirme düzeyi ile liderlik kapasitesi düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 4'te özetlenmektedir.

Tablo 4

Okul Geliştirme Ölçeği İle Liderlik Kapasitesi Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	n	Liderlik Kapasitesi Ölçeği		Dağıtımçı Liderlik		Paylaşılan Okul Vizyonu		İş Birliği ve Ortak Sorumluluk		Algılanan Öğrenci Başarısı	
		r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
<i>Okul Geliştirme Ölçeği</i>	380	.80	.00*	.77	.00*	.80	.00*	.69	.00*	.73	.00*
<i>Eğitim-öğretimi Geliştirme</i>	380	.80	.00*	.77	.00*	.78	.00*	.71	.00*	.73	.00*
<i>Yönetimsel Katkı</i>	380	.71	.00*	.70	.00*	.68	.00*	.64	.00*	.66	.00*
<i>Okul Aile İş Birliği</i>	380	.62	.00*	.60	.00*	.63	.00*	.52	.00*	.55	.00*
<i>Fiziksel Yeterlilik</i>	380	.54	.00*	.50	.00*	.53	.00*	.50	.00*	.49	.00*
<i>Sosyal Etkinliklere Uygunluk</i>	380	.44	.00*	.43	.00*	.44	.00*	.35	.00*	.41	.00*
<i>Sanat Etkinlikleri</i>	379	.39	.00*	.35	.00*	.40	.00*	.35	.00*	.41	.00*

*p< .05

Tablo 4'ten anlaşıldığı üzere, Okul Geliştirme ve Liderlik Kapasitesi ölçeklerinden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r=.80). Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan liderlik kapasitesi arttıkça okul geliştirme düzeyi de artmaktadır. Okul geliştirmenin alt faktörlerinden olan eğitim-öğretimi geliştirmenin liderlik kapasitesinin paylaşılan okul vizyonu (r=.78), dağıtımçı liderlik (r=.77), algılanan öğrenci başarısı (r=.73), iş birliği ve ortak sorumluluk (r=.69) alt faktörleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir (p<.05). Benzer şekilde, yönetimsel katkı alt boyutu ile liderlik kapasitesinin geneli (r=.71) ve dağıtımçı liderlik (r=.70) alt boyutu arasında da güçlü ve olumlu bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır (p<.05). Okul Geliştirme Ölçeği'nin alt boyutlarından okul aile iş birliği ve fiziksel

yeterlilik ile liderlik kapasitesinin geneli ve tüm alt boyutları arasında orta düzeyde ve olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Öte yandan, sosyal etkinliklere uygunluk ve sanat etkinlikleri alt boyutları ile liderlik kapasitesinin geneli ve tüm alt boyutları arasındaki zayıf ama olumlu ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<.05$).

İkinci olarak, öğretmenler tarafından liselerde algılanan okul geliştirme düzeyi ile okul imajı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. İlgili analizin sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

Okul Geliştirme Ölçeği İle Okul İmajı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	n	Okul İmajı Ölçeği		Kalite İmajı		Görünüm İmajı		Sosyal İmaj		Alt İmajı		Yapı Program İmajı	
		r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Okul Geliştirme Ölçeği	389	.80	.00*	.80	.00*	.59	.00*	.67	.00*	.65	.00*	.45	.00*
Eğitim-öğretimi Geliştirme	389	.68	.00*	.80	.00*	.43	.00*	.60	.00*	.46	.00*	.32	.00*
Yönetimsel Katkı	389	.58	.00*	.70	.00*	.37	.00*	.50	.00*	.37	.00*	.24	.00*
Okul Aile İşbirliği	389	.72	.00*	.63	.00*	.47	.00*	.63	.00*	.60	.00*	.52	.00*
Fiziksel Yeterlilik	389	.54	.00*	.51	.00*	.56	.00*	.37	.00*	.50	.00*	.25	.00*
Sosyal Etkinliklere Uygunluk	389	.58	.00*	.37	.00*	.64	.00*	.43	.00*	.64	.00*	.35	.00*
Sanat Etkinlikleri	389	.59	.00*	.43	.00*	.41	.00*	.49	.00*	.59	.00*	.47	.00*

* $p<.05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Okul Geliştirme ve Okul İmajı ölçeklerinden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.80$). Başka bir deyişle, öğretmenler tarafından algılanan okul geliştirme düzeyi ne kadar yüksek olursa algılanan okul imajı da o kadar olumlu olmaktadır. Okul Geliştirme ve Okul İmajı ölçeklerinin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde ise tamamı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($p<.05$). Okul İmajı Ölçeği'nin kalite imajı alt boyutu ile Okul geliştirme Ölçeği'nin geneli ($r=.80$), eğitim-öğretimi geliştirme ($r=.80$) ve yönetimsel katkı ($r=.70$) alt boyutları arasında güçlü, olumlu ve anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Okul İmajı Ölçeği'nin geneli ile kalite imajı alt boyutu ile Okul geliştirme Ölçeği'nin geneli ($r=.80$), eğitim-öğretimi geliştirme ($r=.80$) ve yönetimsel katkı ($r=.70$) alt boyutları arasında güçlü, olumlu ve anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Okul İmajı Ölçeği'nin geneli ile Okul geliştirme Ölçeği'nin okul aile iş birliği alt boyutu arasında güçlü ve olumlu bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r=.72$). Öte yandan, Okul Geliştirme Ölçeği'nin yönetimsel katkı alt boyutu ile Okul İmajı Ölçeği'nin program imajı alt boyutu arasında çok zayıf, olumlu ama anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.24$).

Son olarak, öğretmenler tarafından liselerde algılanan liderlik kapasitesi düzeyi ile okul imajı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. İlgili analizin sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Liderlik Kapasitesi Ölçeği İle Okul İmajı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	n	Okul İmajı Ölçeği		Kalite İmajı		Görünüm İmajı		Sosyal İmaj		Alt Yapı İmajı		Program İmajı	
		r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Liderlik Kapasitesi Ölçeği	389	.70	.00*	.76	.00*	.42	.00*	.62	.00*	.50	.00*	.38	.00*
Dağıtımçı Liderlik	389	.67	.00*	.71	.00*	.41	.00*	.61	.00*	.49	.00*	.36	.00*
Paylaşılan Okul Vizyonu	389	.71	.00*	.75	.00*	.43	.00*	.62	.00*	.53	.00*	.41	.00*
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	389	.57	.00*	.66	.00*	.35	.00*	.50	.00*	.38	.00*	.26	.00*
Algılanan Öğrenci Başarısı	389	.65	.00*	.71	.00*	.39	.00*	.58	.00*	.45	.00*	.35	.00*

*p< .05

Tablo 6’da görüldüğü üzere, Okul İmajı ve Liderlik Kapasitesi ölçeklerinden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (r=.70). Başka bir deyişle, öğretmenler tarafından algılanan liderlik kapasitesi düzeyi ne kadar yüksek olursa algılanan okul imajı da o kadar olumlu olmaktadır. Liderlik Kapasitesi ve Okul İmajı ölçeklerinin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde ise tamamı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir (p<.05). Analiz sonucunda ortaya çıkan en güçlü ilişkilerin ise Okul İmajı Ölçeği’nin kalite imajı alt boyutu ile Liderlik Kapasitesi Ölçeği’nin geneli (r=.76) ve paylaşılan okul vizyonu (r=.75) ve dağıtımçı liderlik (r=.71) alt boyutları arasında olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Okul İmajı Ölçeği’nin geneli ile Liderlik Kapasitesi Ölçeği’nin paylaşılan okul vizyonu (r=.71) alt boyutu arasında da güçlü, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öte yandan, Okul İmajı Ölçeği’nin program imajı alt boyutu ile Liderlik Kapasitesi Ölçeği’nin iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutu arasında zayıf, olumlu ama anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.26).

Ayrıca, liderlik kapasitesinin, okul geliştirme ve okul imajı düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek üzere basit regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan basit regresyon Analizi sonuçları Tablo 7’de özetlenmektedir.

Tablo 7

Liderlik Kapasitesinin Okul Geliştirme Ve Okul İmajı Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	S. H.	β	t	p	R	R ²	F	p
Liderlik Kapasitesi	Okul Geliştirme	.48	.08	.30	7.06	.00*	.30	.54	00.02	.00*
	Okul İmajı	.01	.12	.70	.35	.00*	.70	.49	66.68	.00*

*p< .05

Tablo 7’den anlaşıldığı üzere p<.05 anlamlılık düzeyine göre kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre okullarda var olan liderlik kapasitesinin okul geliştirme ve okul imajına pozitif yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R² okul geliştirme için .64 olarak hesaplanmıştır (R=.80; R²=.64; p<.05). Bu değer okul geliştirme değişkeninin (varyansının) %64’ünün modeldeki bağımsız değişken olan liderlik kapasitesi tarafından

açıklandığını göstermektedir. Regresyon modeline dahil edilen bağımsız değişkenin Beta katsayısı .80'dir ($p < .05$). Buna göre liderlik kapasitesi $p < .05$ olduğu için okul geliştirme üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Benzer şekilde yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R^2 okul imajı için .49 olarak hesaplanmıştır ($R = .70$; $R^2 = .49$; $p < .05$). Bu değer okul imajı değişkeninin (varyansının) %49'unun modeldeki bağımsız değişken olan liderlik kapasitesi tarafından açıklandığını göstermektedir. Regresyon modeline dahil edilen bağımsız değişkenin Beta katsayısı .70'tir ($p < .05$). Buna göre liderlik kapasitesi $p < .05$ olduğu için okul imajı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki liderlik kapasitesi, okul geliştirme ve okul imajı düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi ve liderlik kapasitesinin, okul geliştirme ve okul imajı düzeyini ne derecede yordadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma sonuçları ilgili alan yazın ışığında tartışılarak aşağıda sunulmaktadır.

Öğretmenler liselerde liderlik kapasitesini yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Bu bulgu alan yazındaki çoğu çalışma ile benzerlik göstermektedir (Çolak, 2019; Gidiş, 2017; Peker, 2022; Pürçek, 2017). Öte yandan, okullardaki liderlik kapasitesinin orta düzeyde (Erdoğan, 2021; Sırıklıgil, 2020) olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Ayrıca, bu çalışmanın sonucuna göre öğretmenler okullarında yüksek düzeyde iş birliği ve ortak sorumluluk bulunduğunu, liderliğin ve okul vizyonunun paydaşlar tarafından paylaşıldığını ve son olarak da öğrenci başarısının yüksek olduğunu düşünmektedirler. Benzer şekilde, Kılınc ve Özdemir (2015) de okullarda yüksek düzeyde iş birliği ve paylaşılan sorumluluk bulunduğunu ve öğrenci başarısının de yüksek düzeyde algılandığını ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmanın ortaya koyduğu bir başka sonuca göre öğretmenler liselerdeki okul geliştirme etkinliklerini yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Bu bulgu alan yazındaki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Gülcan, 2009; Tinkılıç, 2006). Ayrıca, bu çalışmada eğitim öğretimi geliştirme, fiziksel yeterlilik ve yönetsel katkı bakımlarından yüksek düzeyde; sanat etkinlikleri, okul-aile işbirliği ve sosyal etkinliklere uygunluk bakımlarından ise orta düzeyde okul geliştirme algısına sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde, Kurum (2019) çalışmasında eğitim-öğretim süreci kapsamındaki sorumlulukların yüksek düzeyde yerine getirildiğini ortaya koymuştur. Öte yandan, Parlar (2012) Türkiye'deki okullarda okul geliştirme çalışmalarının yurt dışında yürütülen çalışmalara göre yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Öğretmenler liselerin okul imajını orta düzeyde algılamaktadırlar. Bu okulların kalite imajı ve görünüm imajı yüksek düzeyde; sosyal imajı ve alt yapı imajı orta düzeyde; program imajı ise düşük düzeyde algılanmaktadır. Benzer şekilde, Şanlı ve Arabacı (2017) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının kalite, görünüm, sosyal imaj alt boyutlarında orta düzeyde, alt yapı ve program imajı alt boyutlarında düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Okul imajı ile ilgili alan yazında genellikle öğretmenler, veliler ve yöneticilerin imaj algılarının karşılaştırıldığı ve öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algılarının diğer paydaşlara göre daha az pozitif olduğu görülmektedir (Duman, 2012; Kılıçarslan, 2011; Mermer, 2020). Yine de öğretmenlerin orta (Arslan, 2013; Uslu-Çetin, 2016; Gençay, 2014) ve yüksek (Akman, 2019; Çayak, 2022; Demiröz, 2014) düzeyde olumlu imaj algısına sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur.

Öğretmenler tarafından algılanan liderlik kapasitesi arttıkça okul geliştirme düzeyi de artmaktadır. Okul geliştirmenin alt faktörlerinden olan eğitim-öğretimi geliştirme liderlik kapasitesinin paylaşılan okul vizyonu, dağıtımçı liderlik, algılanan öğrenci başarısı, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutları ile yüksek düzeyde ilişkilidir. Ayrıca, yönetsel katkı alt boyutu ile liderlik kapasitesinin geneli ve dağıtımçı liderlik alt boyutu arasında da güçlü ve olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde, öğretmenler tarafından algılanan liderlik kapasitesi düzeyi ne kadar yüksek olursa algılanan okul imajı da o kadar olumlu olmaktadır. Kalite imajı ile liderlik kapasitesi ve paylaşılan okul vizyonu ve dağıtımçı liderlik arasında çok güçlü ilişkiler bulunmaktadır.

Yukarıda ortaya konan ilişkiler liderlik kapasitesi kavramının kuramsal alt yapısı düşünüldüğünde şaşırtıcı değildir. Liderliğin ve sorumluluğun paylaşılması, okulda çok sayıda liderin bulunması hem liderlik kapasitesini arttırmakta hem de bu kapasitenin ve okul geliştirme faaliyetlerinin yüksek düzeyde ve sürdürülebilir olmasına katkıda bulunmaktadır (Ertürk, 2020; Fullan, 2002; Lambert, 2006). Ertürk (2020) liderlik kapasitesinin doğal olarak bir gelişim kültürü doğurduğunu ifade etmektedir. Bu sayede ortak bir vizyon ve hedef oluşturulmaktadır. Bu da öğrenci başarısının artmasını sağlamaktadır (Harris ve Lambert 2003; Lambert 2003; Ledbetter, 2007). Bu başarının okulun imajına olumlu katkıda bulunması doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Stoll (2009) da takım halinde çalışmaya değer veren ve farklı paydaşları liderlik rolleri üstlenmeleri konusunda cesaretlendirip destekleyen yöneticilerin liderlik kapasitesinin yükseltilmesine ve okulların gelişimine önemli katkıları olacağını ifade etmektedir. Bu nedenle paylaşılan okul vizyonu ve dağıtımçı liderlik ile kalite imajı arasındaki ilişki de şaşırtıcı değildir.

Liderlik kapasitesinin okul geliştirme ve okul imajına pozitif yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bir lisenin liderlik kapasitesi hem okul geliştirme düzeyini hem de okul imajını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Buna göre, bir lisenin yüksek liderlik kapasitesine sahip olması başarılı bir okul geliştirme gerçekleştirilmesinde ve olumlu bir imaj oluşturmada etkili olmaktadır. Bir okulun paydaşlarının güvenini kazanarak onlar tarafından iyi ve başarılı olarak algılanması; bir başka deyişle olumlu bir imaj geliştirerek bunu koruması etkili okul geliştirme süreçleri ile sağlanabilir. Zira Arslan (2013) da öğretmen kalitesi, fiziksel alt yapı, sosyal atmosfer ve çevre ile ilişkiler, öğrenci başarısı ve yönetimin etkililiği gibi etmenlerin olumlu okul imajının oluşturulmasında öncelikli olduğunu belirtmiştir. Bahsi geçen bu unsurların okul geliştirme süreçleri ile iyileştirilmesi mümkün olabilir. Etkili bir okul geliştirme sürecinin okul toplumunun problem çözme becerisini geliştirdiği, eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını arttırdığı ve okulu fiziksel ve insan kaynakları yönünden iyileştirdiği bilinmektedir (Arabacı ve Namı 2016; Parlar, 2012; Şahin, 2006). Tüm bunların başarılmasında okulun liderlik kapasitesinin rolü de yadsınamaz. Okul içinde iş birliğine ve takım çalışmasına dayanan, liderliğin paylaşarak sürekli öğrenme ve gelişmeye odaklı bir kültür yaratılması; bir başka ifade ile liderlik kapasitesinin yükseltilmesi (Stoll, 2009; Stoll ve Louis, 2007) elbette okul geliştirme sürecinin etkililiğini arttıracak ve nihayetinde çeşitli açılardan olumlu bir imaj çizilmesine ciddi bir katkıda bulunacaktır. Bu nedenle, liderlik kapasitesinin okul geliştirme ve okul imajını anlamlı bir şekilde yordaması da şaşırtıcı bir sonuç değildir. Ayrıca bu bulgu alan yazındaki araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Örneğin, Kayadelen (2022) okul liderlik kapasitesi ile öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları arasında pozitif bir ilişki olduğunu görmüştür. Dalbudak ve Özgenel (2022) de okul etkililiğinin, okul imajının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve okul imajını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Kesti ve Töre (2023) öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliğini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşırken Kalkan vd. (2020) ise dönüştürücü liderlik tarzının okul kültürünü ve örgütsel imajı yordadığını ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak, okuldaki liderlik kapasitesinin okul geliştirmeye ve okul imajına yönelik önemli etkisi bulunmaktadır. Liderlik kapasitesini geliştirmeye yönelik çalışmalar arttıkça okul geliştirmeye ve daha olumlu bir imaj çizilmeye katkıda bulunmaktadır. Buna göre liderlik kapasitesinin artırılması, okul geliştirme ve okul imajına yönelik çabaların niteliği, etkinliklerin planlanması, uygulanması önem kazanmaktadır. Bu çerçevede bazı öneriler getirilebilir. Okullarda yöneticilerin yanı sıra okul paydaşlarının da liderliğinin ortaya çıkarılması, liderlik kapasitesinin oluşturulması için planlama ve çalışmalar yapılabilir. Başta okul yöneticileri olmak üzere tüm okul paydaşlarının bu konu hakkındaki farkındalıklarını arttıracak eğitimler ve etkinlikler düzenlenebilir. Bu bakış açısıyla okul geliştirme ekipleri oluşturularak ortak bir plan hazırlanabilir. Bu süreçte öğretmenlerin de sorumluluk almalarını ve kararlara katılmalarını teşvik edecek bir kültür yaratılabilir. Bu ekiplerin çalışmalarında okulun imajının iyileştirilmesi öncelikli hedefler arasında yer alabilir.

KAYNAKÇA

Akkaş, S. ve Aksu, A. (2022). Okul geliştirme: Ölçek geliştirme çalışması. 2nd International Istanbul Congress Of Multidisciplinary Scientific Research. 340-349.

Akman, A. (2019). *Ortaokulların Benimsedikleri Örgütsel Değerler ile Öğretmenlerin Okul İmajına İlişkin Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu

Arabacı, İ. B. ve Namlı, A. (2016). Okul geliştirme konusunda yöneticilerin yaşadıkları sorunlar. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 245-265.

Arslan, K. (2013). *Ortaöğretim okullarında kurum imajına yönelik yönetici ve öğretmen algısı: Mersin ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Ayas, M. (2023). *Öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları ile kurumsal imaj algıları arasındaki ilişki: Örgütsel mutluluğun aracılık rolü*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.

Bahçeci, M. (2009). *Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Bakioğlu, A. ve Bahçeci, M. (2010). Review of parents' perceptions in relation with school image. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 25-55.

Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Pegem Yayınları.

Balkar, B. (2010). Okul gelişim planı ve etkililiğinin sağlanması hakkında öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 165-181.

Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.

Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2020). Okul yöneticilerinin okul gelişim modeli ile ilgili görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2640-2673.

Çayak, S. (2022). Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel imaj algılarının incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 1-11.

Çobanoğlu, A. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul imajının öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çolak, F. (2019). Okulların liderlik kapasitesi ve öğretmenlerin örgütsel sapma davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği) (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.

David, S. W. ve Vince, M. (2005). *The leadership gap building leadership capacity for competitive advantage*. National Library of Canada Cataloguing in Publication. Canada.

Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara.

Doğan, S. (2016). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi; Bursa ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Dönmez, B. (2002). Bir okul geliştirme modeli olarak laboratuvar okulları uygulamasının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 70-83.

- Dulock, L. H. (1993). Research design: Descriptive Research. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 10, 154-157.
- Duman, Ş. (2012). *İlköğretim okullarında kurumsal imaj ve imaj yönetimi*. Yayınlanmamış (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Erdoğan, M. ve Demirhan, G. (2021). *Eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Ertürk, A. (2020). *Liderlik kapasitesi*. K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram araştırma ve uygulama içinde* (s.463-476). Pegem Akademi.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Fullan, M. G. ve Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. The Regional Laboratory for Educational Improvement.
- Gençay, A. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul imajı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gidiş, Y. ve Bozkurt Bostancı, A. (2017). *Öğretmenlerin liderlik kapasitesi alguları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Glatter, R. (2013). *The management of school improvement*. (In Hoyle, E. ve McMahon, A. eds.). *The world year book of education 1986: the management of schools*. Kogan Page.
- Gülcan, F. (2009). *MEB'e bağlı okullarda yürütülen okul geliştirme çalışmalarının uygulanma düzeyi ve karşılaşılan problemler (Nevşehir ili örneği)*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gündüz, S. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Harris, A. (2002). *School Improvement What's in it for schools?* RoutledgeFalmer is an imprint of the Taylor ve Francis Group.
- Harris, A. ve Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. England: Open University Press.
- Helvacı, M. A. (2008). Örgüt geliştirme üzerine kavramsal bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 173-183.
- Harris, A., Day, C. ve Hadfield, M. (2001). Headteachers views of effective school leadership. *International Studies in Educational Administration*, 29(1), 29-39.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M. ve West, M. (1994). *School Improvement in an era of change*. London: Cassell
- House, R. J. (1976). *A 1976 Theory of charismatic leadership*. Working Paper Series.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill.
- Huggins, K. S., Klar, H. W., Hammonds, H. L. ve Buskey, F. C. (2017). Developing leadership capacity in others: an examination of high school principals' personal capacities for fostering leadership. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 12(1), 1-15.

- Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R. ve Dağlı, G. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve örgütsel imaj arasındaki ilişki. *SAGE*, 10 (1), <https://doi.org/10.1177/2158244020902081>
- Karasar, N. (2009) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Kayadelen, M. ve Koçak, S. (2022). *Okullarda Liderlik Kapasitesi ile Öğretmenlerin Mesleğe Adanmışlık Düzeyi İlişkisi*. Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Kesti, R. ve Töre, E. (2023). Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TEBD*, 21(3), 1514-1539. <https://doi.org/10.37217/tebd.1299459>.
- Kılıçaslan, H. (2011). *İlköğretim okullarının kurumsal imajına yönelik yönetici ve öğretmen algıları: Bolu ili merkez ilçe örneği*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Kılınç, A. Ç., ve Özdemir, S. (2015). An inquiry into leadership capacity: The case of Turkish primary schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 1-16.
- Kılınç, A. Ç., Büyüköztürk, Ş., ve Akbaba-Altun, S. (2014). Okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 23-46.
- Kılınç, A.Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Koç Akran, S. (2020). Okul gelişim modeli projesinden beklentiler: okul yöneticilerinin görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 1-17.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayınevi.
- Kurum, G. (2019). *Okul gelişimini destekleyen bir okul öz-değerlendirme modeli*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurşun, A. T. (2011). *Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. ASCD.
- Lambert, L. (2006). Lasting Leadership: A Study of High Leadership Capacity Schools. *The Educational Forum* 70(3), 238-254.
- Ledbetter C. L. (2007). *An analysis of leadership capacity development in Alabama*. (Phd. Thesis). Auburn University.
- Mango, E. (2018). Beyond leadership. *Open Journal of Leadership*, 7, (1).
- Marturanoand, A. ve Gosling, J. (2008). *Leadership: The Key Concepts*. Routledge.
- Mendenhall, A. N., Iachini, A. ve Anderson-Butcher, D. (2013). Exploring stakeholder perceptions of facilitators and barriers to implementation of an expanded school improvement model. *Children & Schools*, 35(4), 225-234.
- Mermer, S. (2020). *Özel okulların kullandığı pazarlama taktikleri ile velilerin okula bağlılıkları ve okul imajı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Newmann, F. M., King, M. B. ve Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259–299.
- Northouse, P. (2016). *Leadership Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Olmstead, J. A. (2000). *Executive leadership: building world class organizations*. Gulf Publishing Company.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Özkan, F. (2015). *Öğrencilerin okullarının imajına ilişkin algıları ve aidiyet düzeyleri (İstanbul Eyüp ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parlar, H. (2012). *Okul geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar açısından incelenmesi: Kuramsal analitik bir yaklaşım*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Peker, B. ve Demirhan, G. (2022). Okullarda liderlik kapasitesi, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgüt kültürü. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 6(2), 1-17.
- Polat, S. (2009). Yükseköğretim örgütlerinde örgütsel imaj yönetimi: örgütsel imajın öncülleri ve çıktıları. *In The First International Congress of Educational Research Presentations, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi*, 1(3), 1-17.
- Potter, D., Reynolds, D. ve Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice. *School Leadership & Management*, 22(3), 243–256.
- Pürçek, K. I. (2017). Okul müdürlerinin koçluk davranışı gösterme düzeyi ve okulun liderlik kapasitesi. *Karadere Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 64-74.
- Sackney, L.. (2007). *History of the School Effectiveness and Improvement Movement in Canada Over The Past 25 Years*. (Townsend T. Ed.). International Handbook of School Effectiveness and Improvement. Published by Springer.
- Scoggins, K. T. (2008). *The impact of leadership capacity and style on Professional learning communities in schools* (Unpublished doctoral dissertation). University Of North Texas.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115–127.
- Stoll, L. ve Louis, K.S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas. maidenhead*: McGraw-Hill/Open University Press.
- Sırıkgil, R. (2020). *Eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.
- Sigurðardóttir, S. M. ve Sigþórsson, R. (2016). The fusion of school improvement and leadership capacity in an elementary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 599-616.
- Şahin, İ. (2015). Okul müdürlerinin okul geliştirme yönetim ekibine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 621-633.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şanlı, Ö. ve Arabacı, İ. B. (2014). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik, örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi (Malatya ili örneği)*. (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Tıncılıç, C. (2006). *İlköğretim Okullarında Yürütülen Okul Geliştirme Çalışmalarının Karşılaştırmalı Analizi (Ankara ve Stuttgart Şehirleri Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uslu-Çetin, O. (2016). *Üniversitelerde iç paydaşların örgütsel imaj algısı: Hacettepe Üniversitesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Williams, H. S. (2009). Leadership capacity a key to sustaining lasting improvement. *Education*, 130(1), 30-41.

Yalçın, F. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yürütmekte oldukları okul geliştirme çalışmalarının incelenmesi (Kastamonu ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zengin, M. (2019). *Ortaöğretimde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okul güvenliği ve örgütsel imaj arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.