



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN VİZYONER LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE  
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL DEĞİŞİME HAZIR OLMA DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Sultan POLAT GÜRTEKİN  
ORCID: 0009-0004-1300-4411

Danışman  
Prof. Dr. Atila YILDIRIM  
ORCID: 0000-0003-0904-4336

Konya – 2026

## ÖN SÖZ

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde bilgi, deneyim ve rehberliğiyle her aşamada destek olan tez danışmanım Prof. Dr. Atila Yıldırım'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın bilimsel çerçevesinin şekillenmesinde ve akademik gelişimimde sundukları değerli bilgi, görüş ve katkılarıyla ufkumu genişleten Prof. Dr. Ercan Yılmaz'a, Prof. Dr. Ali Ünal'a, Prof. Dr. Yüksel Özden'e, Prof. Dr. Gökhan Özaslan'a, Prof. Dr. Mustafa Yavuz'a, Doç. Dr. Ömür Çoban'a teşekkür ederim. Ayrıca araştırmaya katılarak zaman ayıran ve görüşleriyle çalışmama değerli katkılar sunan tüm öğretmenlere içtenlikle teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecim boyunca akademik ve kişisel açıdan birbirimize güç verdiğimiz, desteğini ve dayanışmasını her zaman hissettiğim değerli yüksek lisans arkadaşlarıma özellikle Meltem Bağhan'a teşekkür ederim.

Bu süreçte destek ve anlayışını her zaman hissettiğim babama, yanımda olduklarını hissettiren kardeşlerime ve sabrı, desteği ve motivasyonu süreci benim için kolaylaştıran kıymetli eşim Fatih Gürtekin'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Vizyoner liderliğin hayatımdaki ilk ve en güçlü örneği; vizyonu, duruşu ve sevgisiyle bana her zaman yol gösteren, sabrı, emeği ve inancıyla en sahici liderlik modelini sunan anneme en içten teşekkürlerimi sunarım. Hayattaki ilhamımın kaynağı olan annem Makbule Polat'a bu çalışmayı sevgi ve minnetle ithaf ederim.

Sultan POLAT GÜRTEKİN

OCAK 2026

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET .....	ix
ABSTRACT .....	x
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>11</b>
1.1. Problem Durumu .....	11
1.2. Araştırmanın Amacı .....	14
1.3. Araştırmanın Önemi .....	15
1.4. Varsayımlar .....	17
1.5. Sınırlılıklar.....	17
1.6. Tanımlar .....	17
<b>2. ALAN YAZIN.....</b>	<b>19</b>
2.1. Vizyoner Liderlik .....	19
2.1.1. Lider ve liderlik .....	19
2.1.2. Vizyon kavramı .....	22
2.1.3. Vizyoner liderlik özellikleri .....	25
2.1.4. Vizyoner liderlik rolü .....	26
2.1.5. Vizyoner liderlik boyutları .....	28
2.1.6. Vizyoner liderliğin eğitim kurumlarına yansması.....	29
2.2. Örgütsel Değişim.....	31
2.2.1. Örgütsel değişim kavramı .....	31
2.2.2. Eğitim örgütlerinde örgütsel değişim .....	33
2.2.3. Örgütsel değişime hazır olma kavramı.....	36
2.2.4. Örgütsel değişime hazır olmanın boyutları .....	38
2.2.5. Eğitim örgütlerinde örgütsel değişime hazır olma .....	39
2.3. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	41
2.4. İlgili Araştırmalar .....	42
2.4.1. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin araştırmalar .....	42
2.4.2. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri ile ilgili araştırmalar ....	46
2.4.3. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar.....	48
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>51</b>

3.1. Araştırmanın Modeli .....	51
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	51
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri .....	53
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	54
3.3.2. Vizyoner liderlik ölçeği.....	54
3.3.3. Örgütsel değişime hazır olma ölçeği .....	55
3.4. Verilerin Toplanması.....	56
3.5. Verilerin Analizi.....	57
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>59</b>
4.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışlarının Düzeyi .....	59
4.2. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranış Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	60
4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeyi .....	65
4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	65
4.5. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	70
4.6. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeylerini Yordama Gücü .....	72
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>74</b>
5.1. Tartışma.....	74
5.1.1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeyine ilişkin bulguların tartışılması .....	74
5.1.2. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması .....	76
5.1.3. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyine ilişkin bulguların tartışılması .....	83
5.1.4. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması.....	85
5.1.5. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması .....	91
5.2. Sonuç .....	95
5.3. Öneriler.....	96
5.3.1. Uygulayıcıya yönelik öneriler .....	96
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler .....	97
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>99</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>114</b>
<b>EK-1.....</b>	<b>114</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki* başlıklı tez çalışmamın toplam **118** sayfalık kısmına ilişkin, 14/01/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%19** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

14/01/2026

Sultan POLAT GÜRTEKİN

Prof. Dr. Atila YILDIRIM

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

14/01/2026

Sultan POLAT GÜRTEKİN

## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Simgeler

**d**: Kabul edilen örnekleme hatası.

**F**: Varyans analizi (ANOVA) kapsamında hesaplanan test istatistiği.

**n**: Örneklem büyüklüğü (analize dâhil edilen toplam gözlem sayısı).

**N**: Evren büyüklüğü.

**p (p-değeri)**: İstatistiksel test sonucunda anlamlılık düzeyini gösteren değer.

**p (örneklem hesabında)**: İncelenen özelliğe sahip olma olasılığı.

**q**: İncelenen özelliğe sahip olmama olasılığı ( $q = 1 - p$ ).

**r**: Pearson korelasyon katsayısı (iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönünü ve gücünü gösteren katsayı).

**R<sup>2</sup>**: Regresyon modelinin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösteren oran.

**ss**: Standart sapma (gözlem değerlerinin aritmetik ortalama etrafındaki yayılımını gösteren ölçü).

**t**: Bağımsız örneklem t-testi için hesaplanan test istatistiği.

**$\bar{X}$** : Aritmetik ortalama (gözlem değerleri toplamının gözlem sayısına bölünmesiyle elde edilen merkezi eğilim ölçüsü).

**$\beta$** : Standartlaştırılmış regresyon katsayısı (diğer değişkenler sabitken, bağımsız değişkende 1 standart sapmalık artışın bağımlı değişkende kaç standart sapmalık değişime karşılık geldiğini gösteren katsayı).

**%**: Yüzde.

## **Kısaltmalar**

**ANOVA:** Analysis of Variance – Tek Yönlü Varyans Analizi. Bir bağımsız değişkenin iki veya daha fazla grupta ortalamaları karşılaştıran parametrik test.

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı.

**ÖDHO:** Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği.

**vb.:** ve benzeri.

**vd.:** ve diğerleri.

**VIF:** Variance Inflation Factor – Varyans Enflasyon Faktörü (bir regresyon değişkeninin diğerleriyle çoklu bağlantısını göstermektedir).

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### OKUL YÖNETİCİLERİNİN VİZYONER LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL DEĞİŞİME HAZIR OLMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sultan POLAT GÜRTEKİN

Bu çalışmanın amacı öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma nicel araştırma yaklaşımı kapsamında ilişkisel tarama deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde (Meram, Karatay, Selçuklu) kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenden kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 397 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Vizyoner Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeğinin yer aldığı Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 18 programı kullanılmıştır. Veri setinin normal dağılım göstermesi nedeniyle veri analizinde parametrik testler tercih edilmiştir. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır; bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki yordama gücünü belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okul yöneticisiyle çalışma süresi gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin genel vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerine ilişkin genel algılarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okul yöneticisi ile çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşa göre yapılan analizlerde ölçek toplam puanında anlamlı bir farklılık saptanmamış, ancak Eylem Yönelimli Olma alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre 40 yaş ve altı gruptaki öğretmenlerin ortalama puanlarının 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Örgütsel değişime hazır olma düzeyleri demografik değişkenlere göre alt boyutlar temelinde farklılaşmaktadır. Cinsiyete göre Bireysel Yarar alt boyutunda kadın öğretmenlerin algı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Yaşa göre Uygunluk ve Yönetim Desteği, eğitim durumuna göre Uygunluk ve Bireysel Yarar, mesleki kıdeme göre ise Uygunluk ve Yönetim Desteği alt boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bireysel Yarar alt boyutunda mesleki kıdeme göre genel düzeyde farklılaşma olmakla birlikte ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir grup farkı belirlenmemiştir. Okul yöneticisi ile çalışma süresine göre ise yalnızca Yönetim Desteği alt boyutunda anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Pearson korelasyon analizi sonuçları, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonuçları ise vizyoner liderliğin, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %3.6'sını açıkladığını ve vizyoner liderlik değişkeninin örgütsel değişime hazır olma düzeyini anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, vizyoner liderliğin örgütsel değişime hazır olmayı destekleyen önemli bir değişken olduğunu; ancak açıklanan varyans düzeyinin sınırlı olması nedeniyle değişime hazır olmanın çok boyutlu yapısında başka etkenlerin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin değişim süreçlerinde yönetim desteğini ve öğretmen katılımını güçlendiren liderlik uygulamalarına odaklanmaları; ayrıca örgütsel değişime hazır olmayı etkileyen değişkenlerin gelecekteki çalışmalarında farklı yöntemlerle incelenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Vizyon, Vizyoner liderlik, Örgütsel değişim, Örgütsel değişime hazır olma.

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Educational Sciences  
Education Management Program  
Master Thesis

### THE RELATIONSHIP BETWEEN PRINCIPALS' VISIONARY LEADERSHIP BEHAVIORS AND TEACHERS' LEVELS OF READINESS FOR ORGANIZATIONAL CHANGE

Sultan POLAT GÜRTEKİN

This study aims to examine the relationship between school principals' visionary leadership behaviors and teachers' levels of organizational readiness for change based on teachers' perceptions. The study was conducted using a quantitative approach with a correlational survey design. The population consisted of teachers working in public schools in the central districts of Konya (Meram, Karatay, Selçuklu) during the 2025–2026 academic year. The sample consisted of 397 teachers selected from the population using convenience sampling who voluntarily agreed to participate in the study. Research data were collected through a Google Form containing a Personal Information Form, the Visionary Leadership Scale, and the Readiness for Organizational Change Scale. IBM SPSS Statistics 18 was used for data analysis. Parametric tests were preferred due to the normal distribution of the dataset. Pearson correlation analysis was conducted to determine the relationship between school principals' visionary leadership behaviors and teachers' levels of organizational readiness for change, and simple linear regression analysis was applied to examine the predictive power of the independent variable on the dependent variable. Independent samples t-tests and one-way analysis of variance (ANOVA) were conducted to examine whether there were significant differences based on demographic variables such as gender, age, education level, professional seniority, and length of time working with the school principal. According to the research findings, teachers' perceptions of school principals' overall visionary leadership behaviors were high, while their perceptions of organizational readiness for change were moderate. School principals' visionary leadership behaviors did not show significant differences according to gender, education level, professional seniority, or length of time working with the school principal. In age-based analyses, no significant difference was found in the total scale score; however, a significant difference was identified in the Action-Oriented subdimension. Accordingly, the mean scores of teachers aged 40 and under were lower than those of teachers aged 41–50. Teachers' readiness for organizational change differed at the subdimension level according to demographic variables. Female teachers reported higher perceptions in the Individual Benefit subdimension. Significant differences were found in the Suitability and Management Support subdimensions according to age, in the Suitability and Individual Benefit subdimensions according to education level, and in the Suitability and Management Support subdimensions according to professional seniority. Although a general difference was observed in the Individual Benefit subdimension according to professional seniority, no significant group difference was identified in pairwise comparisons. Significant differences according to the length of time working with the school principal were found only in the Management Support subdimension. Pearson correlation analysis revealed a positive and significant relationship between school principals' visionary leadership behaviors and teachers' levels of organizational readiness for change. Simple linear regression analysis showed that visionary leadership explained approximately 3.6% of the total variance in teachers' readiness for organizational change and significantly predicted readiness for organizational change. These results indicate that visionary leadership is an important variable supporting organizational readiness for change; however, due to the limited level of explained variance, other factors should also be considered within the multidimensional structure of readiness for change. In this context, school principals are recommended to focus on leadership practices that strengthen management support and teacher participation in change processes; furthermore, future studies are suggested to examine variables affecting organizational readiness for change using different methodologies.

**Keywords:** Leadership, Vision, Visionary leadership, Organizational change, Organizational readiness for change.

## BÖLÜM 1

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bu araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik ve teknolojik pek çok alanda hızlı ve kesintisiz bir değişim süreci yaşanmaktadır. Sistemler, bilgi, teknoloji, yöntem ve teknikler değişim sürecinden etkilenmektedir. Yaşanan gelişmelerin yoğunluğu karşısında örgütlerin değişime uyum sağlamaları gerekmektedir. Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri, sadece değişime uyum sağlamalarıyla değil; aynı zamanda değişime öncülük etmeleri, değişim sürecine yön vermeleri ve bu süreci kendi taraflarına çevirmeleriyle mümkündür (Güçlü ve Şehitoğlu, 2010). Örgütsel değişimi etkili bir biçimde yöneten kurumların; gelişen ve değişen toplumsal yapıya kolayca uyum sağladıkları ve daha uzun ömürlü oldukları gözlemlenmektedir. Bu değişim sürecinde kurumların hem stratejik hem de yapısal açıdan köklü değişiklikler yapması ve çevresel risklere hızlı şekilde yanıt vermesi büyük önem taşımaktadır (Hannan ve Freeman, 1984).

Değişim, günümüz çevresel şartlarında hem bireyler hem kurumlar için zorunluluk haline gelmektedir. Bilgi teknolojisinde yaşanan ilerlemeler sonucunda gerek bireyler gerek kurumlar yaşanan değişimden yüksek oranda etkilenmekte ve bununla birlikte kendileri de yaşanan değişimde etkin rol oynamaktadır. Değişim, bireyler ve örgütler için hem imkân hem de birçok tehdit faktörü oluşturmaktadır. Bu kapsamda oluşan imkânlardan faydalanmak ve tehditlere karşı önlem almak için “değişimi başarıyla yönetebilmek” gerekmektedir (Çetin, 2008). Devamlı değişen bir çevrede faal olan örgütlerin en önemli sorunlarından birisi değişime uyum sağlamaktır. Değişim yönetimi; bu uyum sürecinin farkında olarak, planlı bir şekilde gerçekleştirilme aşamasıdır (Tunçer, 2013). Örgütsel değişim, örgütlerin gereksinimleri veya zorunluluklarından var olan dönüşümlerdir. Bu değişimler genellikle zor olmakta ve belirli problemlerle karşılaşabilmektedir. Örgüt yapısının bu duruma hazır olmaması, kurum çalışanlarının değişime karşı istekli olmaması değişime direnmeye sebep olmaktadır. Bu durumda örgütsel değişime karşı direnç, örgütler için önemli sorunlardan biridir (Yıldız, 2022).

Bu genel bağlamdan yola çıkarak eğitim kurumlarında değişim yönetimi süreci daha kritik bir boyut kazanmaktadır. Değişimin örgütlerde meydana getirdiği direnç mekanizmalarıyla ve problemlerle baş edebilmek için uygulanacak stratejiler, eğitim kurumları için büyük önem taşımaktadır. Eğitim kurumlarının toplumsal görevlerini gerçekleştirebilmesi ve örgütsel varlığını devam ettirebilmesi değişimle ilgili amaçlarını gerçekleştirmeye bağlıdır. Bu bağlamda, eğitim alanındaki değişimin öncüsü ve uygulayıcısı profilinde olan öğretmenler değişimi algılama stilleri ile değişimin sonuçlarını direkt etkilemektedir (Şahin, 2018). Benzer şekilde Hargreaves (2002) araştırmasında, öğretmenlerin değişime yönelik tepkilerinin birbirinden farklı olduğunu, ancak değişimin başarıya ulaşmasında öğretmen tutumlarının belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple değişim çalışmalarına başlamadan önce öğretmenlerin değişime ne oranda hazır olduklarının belirlenmesi, oluşabilecek direncin önlenmesi ve sürecin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının sağlıklı yürütülmesi açısından önem taşımaktadır (Levent, 2016b). Aksi halde öğretmenlerin göstereceği direnç, değişim sürecinin olumsuz sonuçlanmasına sebep olabilmektedir.

Örgütler açık ve etkileşimli sosyal sistemlerdir, bu sebepten dolayı değişim sürecini etkili biçimde yönetmek oldukça zordur. Değişim süreci yalnızca yapısal düzenlemelerle sınırlı olmayıp aynı zamanda bireylerin düşünsel ve duygusal açıdan da dönüşmesini gerektirmektedir. Bu dönüşümün gerçekleşmesinde ise liderlik önemli rol oynamaktadır (Burnes, 2004). Eğitim ve öğretim etkinliğini yürüten, okul müdürleri okullarda en etkin kişilerdir. Okul müdürlerinin sahip oldukları beceri, bilgi, tutum, liderlik stilleri, liderlik becerileri eğitim örgütünde yer alan öğretmenler üzerinde önemli derecede etkilidir (Taşçı, 2022). Değişim sürecinde okul yöneticilerinin rolü göz ardı edilemez. Yöneticilerin, personeline değişimin önemini kavratma, sürecin bireysel ve toplumsal yararlarını vurgulama ve direnci azaltma noktasında kritik sorumlulukları bulunmaktadır (Ayık vd., 2016). Eğitim kurumlarında sürecin verimli bir biçimde yönetilmesi, okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir. Özellikle vizyoner liderlik, değişim yönetiminde öne çıkan bir liderlik türü olarak değerlendirilmektedir. Vizyoner liderler, ileriye görebilme, çalışanları ortak bir hedef etrafında birleştirme, örgütü geleceğe taşıyacak bir vizyon oluşturma ve paydaşlara farklı perspektif kazandırma becerileriyle öne çıkmaktadır (Çelik, 1997; Özden, 2020). Okul yöneticilerinin sergilediği vizyoner liderlik davranışları, öğretmenlerin potansiyelini daha etkili kullanmalarına, motivasyonlarının yükselmesine ve değişime yönelik daha pozitif bir yaklaşım geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedir.

Türkiye’de eğitimde yaşanan problemlerin çözümü için birçok değişim girişiminde bulunulmakta ve eğitim alanında reformlar yapılmaktadır. Eğitim politikalarını yönlendirmek amacıyla toplanan Eğitim Şuralarında, okulların işleyişi ve eğitim yapısının modernleşmesine yönelik kararlar alınmaktadır. Bu kapsamda birçok kez eğitim ve öğretimle ilgili kanunlar kabul edilmekte ve farklı düzenlemeler uygulanmaktadır (Erdoğan, 2021). Dünya genelinde ve Türk eğitim sisteminde meydana gelen değişikliklerle birlikte, sistemin içinde yer alan okul müdürü, öğretmen, veli ve öğrencilerin değişime yönelik bakış açıları önem kazanmaktadır (Erdoğan, 2003). Değişimin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin değişimi benimsemesi ve onaylaması gerekmektedir. Bu sebeple değişim sürecine öğretmenlerin de dahil edilmesi önem taşımaktadır. Aksi halde değişim, yüzeysel kalabilmekte ya da dirençle karşılaşılabilmektedir (Balcı, 2014).

Buna karşın uygulamada, eğitim kurumlarında değişime yönelik kararların alınmasına ve okul yöneticilerinin değişimi destekleyen liderlik söylemlerine rağmen, öğretmenlerin değişim süreçlerine temkinli yaklaştığı ve değişime hazır olma düzeyinin istenen seviyeye ulaşmadığı gözlemlenmektedir. Değişimin okul düzeyinde etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, yalnızca değişim kararlarının varlığına değil; öğretmenlerin değişimi algılama biçimlerine ve değişime hazır olma düzeylerine bağlıdır. Bu durum, değişim süreçlerinde öğretmenlerin hazır olma düzeyinin ve bu düzeyi etkileyen yönetsel faktörlerin daha yakından incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Okul yöneticileri çoğu zaman değişimin gerekliliğini vurgulayan ve geleceğe dönük bir vizyon ortaya koyan liderler olarak konumlandırılmaktadır. Ancak bu vizyoner liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerine nasıl ve ne ölçüde yansıdığı uygulamada yeterince açık değildir. Vizyoner liderliğin söylem düzeyinde kalması, öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ve değişime hazır olma düzeyleri üzerinde beklenen etkiyi oluşturmamaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin sergilediği vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitim kurumlarında değişim süreçlerinin etkili biçimde yönetilmesi açısından önemli bir problem alanı oluşturmaktadır.

Dolayısıyla, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişki, eğitim kurumlarının değişim süreçlerindeki başarısı açısından önemli bir çalışma alanı oluşturmaktadır. Bu araştırmanın temel problemi ise öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik

davranışlarının (bağımsız değişken), öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri (bağımlı değişken) arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Alan yazında vizyoner liderlik davranışlarının motivasyon (Erarslan, 2022), işe tutkunluk (Koçer ve Bostancı, 2021), okul iklimi (Aydoğan ve Bilgivar, 2022) ve örgütsel vatandaşlık (Atıgan ve Özkan, 2023) gibi değişkenlerle ilişkisini inceleyen birçok çalışma yer almaktadır. Diğer taraftan, örgütsel değişime hazır olma değişkeninin ise öz yeterlik (Aslan vd., 2023), dönüşümcü liderlik (Kaya ve Doğan Kılıç, 2023), okulların yenilikçilik düzeyleri (Çayak ve Erol, 2022) gibi değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalar alan yazına önemli katkılar sunmakla birlikte, eğitim kurumlarında değişimin neden istenen düzeyde gerçekleştirilemediği ve bu süreçte vizyoner liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleriyle ilişkisi uygulamada yeterince açık değildir. Okul yöneticilerinin değişimi destekleyen liderlik davranışları sergilemesine rağmen, öğretmenlerin değişim süreçlerine temkinli yaklaşması ve değişime hazır olma düzeylerinin sınırlı kalması, bu iki değişken arasındaki ilişkinin daha yakından incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir: Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını ve öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini belirlemek; bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek ve okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini ne ölçüde yordadığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç kapsamında ayrıca öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okul yöneticisi ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Araştırma okullarda liderlik kapasitesini artırma, değişim odaklı okul kültürünü geliştirme, eğitimde niteliği artırma politikalarına değer katmayı amaçlamaktadır. Ulaşılabilecek sonuçların, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasında ve öğretmenlerin değişim sürecine uyumlarını güçlendirecek yöntemlerin belirlenmesinde rehberlik edeceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma eğitim örgütlerinde liderlik davranışları ile değişime hazır olma düzeyleri

arasındaki etkileşimi belirleyerek, örgütsel değişim ve dönüşüm uygulamalarının etkin şekilde yürütülmesi için bilimsel temel oluşturmayı hedeflemektedir.

Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt sorulara cevap aranmaktadır.

1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ne düzeydedir?
2. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeyleri; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul yöneticisi ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul yöneticisi ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında değişimin kaçınılmaz bir olguya dönüşmesi, bireylerin ve örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri için değişen şartlara uyum sağlamalarını ve değişimi etkili şekilde yönetmelerini gerekli kılmaktadır. Bu durum konunun önemini ortaya çıkarmaktadır (Tunçer, 2013; Yürek ve Cömert, 2021). Değişimin örgütler açısından hem karmaşık hem de çok boyutlu bir süreç olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu kapsamda, liderlerin rolü belirleyici bir nitelik taşımaktadır; çünkü değişimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi, liderlerin stratejik kararlar alabilme ve çalışanları sürece dâhil edebilme becerilerine bağlı bulunmaktadır (Khan vd., 2016; Nadler ve Nadler, 1998).

Günümüz dünyasında örgütler, değişen koşullara uyum sağlayabilen, geleceği doğru analiz ederek örgütleri geleceğe hazırlayabilen vizyoner liderlere ihtiyaç duymaktadır. Vizyoner liderler, oluşturdukları vizyon aracılığıyla örgüt paydaşlarına yenilikçi özellikler kazandırmakta ve örgütün değişim karşısında gelişmesi için temel oluşturmaktadır (Derin,

2019). Bu bağlamda, etkili okul liderleri de okulları için ortak bir vizyon geliştirmeli ve kurumun temel bileşenleri ile uygulamalarını geliştirme yolları konusunda tüm paydaşlar arasında ortak bir anlayış oluşturmalıdır (Bishop ve Harrison, 2021).

Eğitim örgütlerinde yer alan öğretmenlerin değişimi benimsemeleri ve bu sürece güven duymaları, değişimin gerekliliği ve sağladığı faydalar konusunda ikna edilmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu süreci yönetmek ve öğretmenleri değişime hazırlamak ise liderlik becerisine sahip okul yöneticilerinin temel görevleri arasında yer almaktadır (Çolakoğlu, 2005; Karacabey ve Bozkuş, 2018). Değişim çalışmalarının etkili olabilmesi için örgüt çalışanlarının değişime yönelik tutum, inanç ve algılarını belirlemek gerekmektedir. Değişime karşı hazır olma durumu, değişim sürecinin ilk adımı olarak önem taşımaktadır; bu adım tamamlandığında çalışanlar süreci daha kolay kabul edebilmektedir (Kondakçı vd., 2010; Levent, 2016b).

Örgütlerde liderlik, değişim sürecinin yönünü belirleme, vizyon oluşturma, kaynakları etkili şekilde kullanma ve çalışanlara bireysel destek sağlama gibi birçok önemli görevi içermektedir (Karip, 1998). Bu sebeple liderlerin; örgütsel kaynakların en temel unsuru olan çalışanların, örgüte yönelik eğilimlerini ve tutumlarını değerlendirmeleri gerekmektedir (Özkul vd., 2022). Eğitim kurumlarında gerçekleşen değişim süreçlerinin etkililiği, sadece yapısal düzenlemelere değil; aynı zamanda öğretmenlerin değişime yönelik inanç, tutum ve davranışlarına da bağlıdır. Çünkü öğretmenler, değişimin uygulama boyutunda merkezi bir konumda yer almaktadır. Değişim girişimlerinin başarısı büyük ölçüde onların sürece katılım biçimleri ve düzeyleri tarafından belirlenmektedir (Kennedy ve Kennedy, 1996).

Bu kapsamda, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, kuramsal ve uygulama açısından önem taşımaktadır. Alan yazında liderlik ve örgütsel değişim konularına ilişkin çok sayıda çalışma bulunmakla beraber, vizyoner liderlik ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olması bu araştırmanın özgün niteliğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın, eğitim yönetimi alanındaki bu boşluğu kısmen doldurarak okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi nicel verilerle ortaya koyarak alan yazının genişletilmesine katkı sunması beklenmektedir. Elde edilecek bulguların, okul yöneticilerinin liderlik becerilerini geliştirmelerine, öğretmenlerin değişim süreçlerine daha aktif katılım göstermelerine ve eğitim örgütlerinde değişim yönetimi politikalarının daha etkili ve nitelikli biçimde uygulanmasına katkı sağlaması öngörülmektedir.

Araştırmacı bakımından ise bu çalışma, eğitim örgütlerinde sürdürülebilir gelişimi teşvik eden liderlik davranışlarını kavramak ve bu anlayışı güçlendirecek uygulamaları belirlemek açısından önemli bir değere sahiptir. Bu sebeplerden dolayı araştırma bilimsel ve kişisel olarak anlamlı bir nitelik taşımaktadır.

#### 1.4. Varsayımlar

Araştırmada aşağıda yer alan varsayımlar kapsamında veriler toplanmış ve analiz yapılmıştır.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki sorulara dürüst bir şekilde cevap verdiği varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, veri toplama araçlarında yer alan sorulara dış etkenin olmadığı bir ortamda cevap verdiği varsayılmaktadır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin merkez ilçelerinde (Meram, Selçuklu ve Karatay) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan istatistiksel analizler, nicel verilerle sınırlıdır; nitel verilerden yararlanılmamıştır.
3. Araştırma, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır; fakat bu ilişkiyi etkileyebilecek diğer potansiyel değişkenlerin tamamını kontrol etmek mümkün değildir.
4. Araştırma, verilerin yalnızca anket formu aracılığıyla toplanmasıyla sınırlıdır ve elde edilen bulgular katılımcıların anket sorularına verdikleri yanıtlarla sınırlı kalmıştır.
5. Araştırmada okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları, liderlikten doğrudan etkilenen paydaşlar olmaları nedeniyle öğretmenlerin değerlendirmeleri temel alınarak incelenmiş; okul yöneticilerinin liderlik algılarına araştırma kapsamında yer verilmemiştir.

#### 1.6. Tanımlar

- **Liderlik:** Liderlik, bireylerin veya grupların belirlenen amaçlara ulaşmaları için diğer bireylerin davranışlarını etkileme, yönlendirme ve ortak hedefler kapsamında iş birliği içerisinde hareket etmelerini sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Yukl, 2013).

- **Vizyon:** Vizyon, örgütün kalıcı hedefleri ile temel değerlerini yansıtan çekirdek ideolojisini, uzun vadeli amaçlar ve idealize edilmiş bir gelecek tasviriyle birleştirerek örgütsel yönelimi ve karar alma süreçlerini şekillendiren kapsamlı bir çerçeve olarak tanımlanmaktadır (Collins ve Porras, 1996).
- **Vizyoner Liderlik:** Vizyoner liderlik, örgütün geleceğine ilişkin gerçekçi ve ikna edici bir vizyon oluşturma, bu vizyonu etkili iletişimle paylaşma ve örgütün insan, süreç ve kaynak unsurlarını bu doğrultuda bütünleştirerek ortak bir hedefe yönlendirme kapasitesidir (Bennis ve Nanus, 1997; Nanus, 1992).
- **Örgütsel Değişim:** Yapının önceki biçiminden uzaklaşarak yeni bir yapıya dönüşmesi anlamına gelir. Bu dönüşüm, değişim sürecinin doğası gereği durağan olmayan, hareketli ve dinamik bir yapıyı ifade ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla örgütler, statik değil; sürekli değişen ve uyum sağlayan yapılardır (Burke, 2017).
- **Örgütsel Değişime Hazır Olma:** Örgüt çalışanlarının değişimin zorunluluğuna ve örgütün bu değişimi etkili biçimde gerçekleştirebilme gücüne dair inanç, tutum ve niyetleri yansıtmaktadır (Armenakis vd., 1993).

## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZIN

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan ilgili kavramlar açıklanmakta ve konuya ilişkin alan yazındaki çalışmalar özetlenmektedir.

#### 2.1. Vizyoner Liderlik

##### 2.1.1. Lider ve liderlik

Liderlik terimi, İngilizce “leith” kökünden türemiş olup bir grubun diğer bir gruba hâkim olma veya onu aşma çabasını ifade etmektedir (Gerzon, 2006). Türkçede ise liderlik kavramı için önerilen terimler arasında “önderlik, han, sultan, şah, padişah” gibi seçenekler bulunsa da genellikle tercih edilen kelime liderliktir (Turan ve Bektaş, 2014). Liderlik terimi, 14. yüzyılda dünya literatürüne girmiştir. Araştırmacılar liderliği tanımlarken genellikle kendi bireysel bakış açılarına ve vurguladıkları kavramlara göre açıklamışlardır. 1950’lerden itibaren hız kazanan liderlik araştırmalarıyla birlikte çeşitli tanımlar yapılmaya başlanmıştır (Eroğlu, 2019). Zaman içerisinde liderliğin “örgüt üyelerinin büyük çoğunluğu tarafından benimsenmiş olan ortak hedeflerin başarıya ulaştırılması için örgüt üyelerinin etkilenmesi” şeklindeki genel tanımı gerek bilim insanları gerek uygulayıcılar tarafından kabul edilmeye başlanmıştır (Rost, 2007). Literatürde bu genel çerçeve geniş ölçüde kabul görse de liderlik kavramına ilişkin ortak ve kesin bir tanım konusunda görüş birliği sağlanamadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, farklı araştırmacıların liderlik üzerine geliştirdikleri tanımlar kavramın çok yönlü ve karmaşık doğasını ortaya koymaktadır (Güçlü ve Koşar, 2021).

Scott’a (1992) göre liderlik örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışanlar üzerinde etki oluşturarak onları eyleme yönlendirme kapasitesidir. George ve Jones (2008) liderliği bir grubun ya da örgütün üyelerinin, örgütün hedeflerine erişebilmek için diğer üyeleri etkilemeye dönük sistematik çabaları olarak tanımlamaktadır. Koçel (2015) liderliği belirli koşullar içinde belirlenmiş bireysel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla bir kişinin başkalarının davranışlarını yönlendirme ve etkileme süreci şeklinde ele almaktadır. Yukl (2013) liderliği grup ya da örgüt bağlamındaki bireylerin davranışlarını belirli bir doğrultuda şekillendiren etkileşim temelli bir toplumsal süreç olarak kavramsallaştırmaktadır. Turan’a (2020) göre söz konusu etkileme zorlayıcı otoriteye başvurulmaksızın belirlenmiş hedeflere yönelik gönüllü çaba ve iyi niyetin seferber edilmesini sağlayan rol modelleme yoluyla ortaya çıkmaktadır. Bu

tanımlar liderin yalnızca yönlendiren değil, aynı zamanda değişimi başlatan ve örgüt üyelerini etkileyen bir kişi olduğunu göstermektedir.

Lider, kurumsal rehberlik çerçevesiyle uyumlu hareket etmekle birlikte; bu çerçevenin ötesinde etkide bulunma kapasitesine sahip kişi olarak tanımlanmaktadır. Liderlik ise kurum amaçlarına erişilmesi ya da bu amaçların yeniden biçimlendirilmesi amacıyla yeni bir düzen ve yöntemler bütünüün tasarlanıp uygulanması süreci olarak ele alınmaktadır (Erdoğan, 2021). Örgütsel düzlemde belirlenen yeni hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik değişim süreçleri çoğunlukla liderler tarafından başlatılmaktadır. Liderlik ise özgün fikir oluşturma, yüksek enerji düzeyi ve gelişmiş becerilerin bir arada yer aldığı yetkinlik alanı olarak değerlendirilmektedir (Gedikoğlu, 2015). Liderlik bireylerin ortak bir vizyon etrafında uyumlanmasını ve bu vizyon doğrultusunda ortak amaçları gönüllülük ve yüksek motivasyonla sahiplenerek eyleme geçmesini sağlayan güçlendirici nitelikte dinamik bir süreç olarak kavramsallaştırılmaktadır (Özkan, 2020). Sonuç olarak, liderlik bireysel karizma ya da güç göstergelerinden ziyade ortak bir vizyon etrafında uyum ve bütünleşmeyi sağlayan dinamik bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Toplumsal yönelimin belirlenmesi ve örgütlerin sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından liderlik kritik bir rol üstlenmektedir. Değişken çevresel koşullara uyum sağlama ve sorun çözme kapasitesinin geliştirilmesi, örgütlerde vizyoner liderliğin etkililiğini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, liderler yol gösterici ilkeleri ve stratejileri tasarlayan, bu tasarıları eyleme dönüştürerek örgütsel yönelimi belirleyen karar vericiler olarak konumlandırılmaktadır (Turan ve Bektaş, 2014). Bass (1990) liderliği grup süreçleri, kişilik temelli, etkileme, ikna, güç ilişkileri, örgütsel amaçlara erişimde araçsallık ve örgüt yapısının inşasıyla ilişkili bir olgu olarak açıklamaktadır. Çoğu durumda bu unsurları bütünleşik biçimde işlemektedir. Bolman ve Deal'e (2021) göre liderlik, bireylerin karar süreçlerine dâhil edilmesi ve görevlerini etkin biçimde yerine getirebilmeleri amacıyla gerekli özgürlük ve desteğin sağlanması yoluyla güçlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Lider takipçilerini hedefe yönlendirme sürecinde onları motive ederek içsel bir tutku geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Güçlü bir strateji, vizyon ya da düşünce sistemine sahip olmanın yanında, liderin izleyicilerinin duygusal boyutlarına hitap edebilmesi de etkili liderliğin önemli bir unsurunu oluşturmaktadır (Goleman vd., 2005). Bu doğrultuda liderlik, duygusal ve bilişsel boyutları kapsayan bireyleri etkileme ve yönlendirme süreci olarak da tanımlanabilmektedir.

Eğitim örgütlerinde liderliğin belirleyici bir rolü bulunmaktadır (Durukan ve Bayındır, 2018). Değişen toplumsal ve kurumsal koşullar, okul ile okul yöneticisinin görev tanımlarını sürekli dönüştürmektedir. Okulların eğitim işlevinin merkezinde olması, sürecin hedeflerle uyumlu ilerlemesi için etkili bir yönetim yapısını gerekli kılmaktadır. Nitekim literatür okul başarısının yöneticinin sergilediği liderlik davranışlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Argon, 2004). Bu durum eğitim örgütlerinde liderliğin salt yönetsel bir görev olmaktan çıkarak okul başarısında belirleyici bir unsur hâline geldiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, liderlik davranışlarının öğretmenlerin değişime hazırlık düzeylerini vizyon geliştirme, güçlendirme ve duygusal bağlılık yoluyla nasıl etkilediğinin incelenmesi gerekmektedir.

Eğitim örgütlerinde liderlik yapan kişiden, değişen yaşam koşullarını ve bu koşulların kuruma yansımalarını yerinde ve kapsamlı biçimde analiz edebilmesi beklenmektedir. Liderin değişim süreçlerindeki direnci tanıma, giderme ve güçlükleri yönetme yeterlikleri okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu hedeflere erişmek için mesleki yetkinliklerini sürekli güncellemesi ve sorunları özveri ve kararlılıkla ele alması gerekmektedir (Beytekin, 2004). Liderler salt yönetsel işlevlerin ötesine geçerek kuruma yeni bir yön ve vizyon kazandırabilen yöneticiler olarak tanımlanmaktadır (Öztekin, 1996). Bu bağlamda, eğitim kurumlarında liderlik, insanı merkeze alan ve kurumsal değişimi yönlendiren bir konum olarak belirginleşmektedir.

Okul yöneticiliği değişen eğitim koşulları doğrultusunda geleneksel idare anlayışından uzaklaştırılarak, yeniliği önceleyen ve kurumu geleceğe hazırlayan bir liderlik işlevine dönüştürülmektedir. Bu dönüşümün etkili ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi, değişimin zorunluluğunu benimsemiş liderlerin varlığıyla mümkündür (LeSourd vd., 1992). Eğitim örgütlerini de kapsayan söz konusu gelişmeler okul yöneticilerinin sorumluluk alanını genişletmektedir. Bununla birlikte, yöneticilerin bu dönüşüme uyum sağlama, okulun amaçlarıyla uyumlu planlama yapma ve öğretmenleri öngörülebilir durumlara hazırlama yeterliklerinin önemi belirgin biçimde artmaktadır (Özmen, 2017). Bu bağlamda, çağdaş eğitim yaklaşımında okul yöneticilerinin liderlik rolleri değişimle başa çıkma sürecinde stratejik bir konumda bulunmaktadır.

Alan yazın liderliği, liderin bireysel niteliklerine indirgemek yerine takipçiler, örgüt ve çevreye ilişkin değişkenler arasındaki karmaşık etkileşimler içinde şekillenen bir olgu olarak konumlandırmaktadır (Bursalıoğlu, 2024). Bu bağlamda günümüzde liderler bireysel

başarılarıyla öne çıkan kişiler olmaktan ziyade ekipleriyle birlikte ortak liderlik davranışları sergileyen bireyler hâline gelmektedir. Lider, grubun bir üyesi olarak diğer üyeler üzerinde olumlu etki yaratan ve bu etkisi, grubun kendisine olan etkisinden daha güçlü olan kişidir (Başaran, 2004). Eğitim yönetimi araştırmaları uzun süredir okul liderliği ve genel liderlik kavramlarını gündemde tutmakta ve bu konuları çözümlenmek amacıyla sistematik incelemeler yürütmektedir (Leithwood ve Riehl, 2005; Southworth, 1999). Alan yazın, okul liderliğine yönelik tartışmaların büyük ölçüde okul müdürünün rolü etrafında şekillendiğini ve müdürün liderlik uygulamalarının okulun gelişim ve ilerleme süreçleriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir (Hallinger ve Heck, 1996; Marzano vd., 2005). Güncel çalışmalar okul müdürlerinin eğitimde reform gündemi ve yenileşme süreçlerinin başarısında temel bir etken olarak öne çıktığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda müdürlük rolleri değişen eğitimsel gereksinimlere uyum sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmaktadır (Grissom vd., 2021; OECD, 2020). Eğitim örgütlerinde liderlik büyük ölçüde okul müdürlerinin rolleri üzerinden somutlaşmaktadır. Müdürlük, değişimi yönlendiren başat bir unsur olarak öne çıkmakta ve bu bağlamda vizyon odaklı yaklaşımların değişim yönetimiyle ilişkisi daha görünür hâle gelmektedir.

### **2.1.2. Vizyon kavramı**

Dilbilim açısından “vizyon” kavramının kökeni oldukça eski dönemlere dayanmaktadır. Latince *videre* fiilinden türetilen ve “görmek”, “anlamak” ile “kavramak” anlamlarını içeren *visio* sözcüğü, tarihsel süreç içerisinde uyanıklık ve bilinç durumlarıyla ilişkilendirilmektedir. Orta Çağ Almancasında yer alan *vissen* (bilmek) ve *weise* (bilge) kelimelerinin de aynı kökten türediği görülmektedir. *Visio* teriminin, ortaya çıktığı dönemde sıkça yaşandığı düşünülen “vizyon görme” deneyimlerini tanımlamak amacıyla kullanıldığı, ilerleyen dönemlerde ise “hayal etme” ve “zihinde imge oluşturma” anlamlarını kazandığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu dönemde vizyoner bireylerin, düşsel imgeler aracılığıyla gerçeklikten uzaklaşan ve hayalperest yönleriyle öne çıkan kişiler olarak değerlendirildikleri ifade edilmektedir (Leonhard, 1995).

1990’lı yıllardan itibaren vizyon, yönetim literatüründe özellikle liderlik, örgütsel gelişim ve stratejik yönetim alanlarının kilit kavramlarından biri haline gelmiştir (Erçetin, 2000). Tanımlar çeşitlilik gösterse de ortak payda, vizyonun zihinsel bir imgeye dayanan, geleceğe dönük yönelim ve ideal bir durumu betimleyen bir çerçeve olduğu görülmektedir (Méndez-Morse, 1993). Burnside (1994) vizyonu “arzulanan bir geleceğin canlı resmi” olarak

tanımlamakta ve onun yalnızca belgelerde değil, insanların eylem ve düşüncelerinde de yaşadığını belirtmektedir. Bu nedenle vizyon, soyut açıklamalardan çok imgelerle anlam kazanan, duygusal değeri yüksek, harekete geçirici ve bütünleştirici bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Vizyon, liderlik alanında hemen her yaklaşımın temel bileşeni olarak kabul edilmekte ve yeniliğin düşünsel zeminini oluşturmaktadır (Ruvio vd., 2010). Güçlü bir vizyon, liderin insanları mevcut durumdan alıp daha önce deneyimlemedikleri bir geleceğe yönlendirmesini sağlamaktadır (Sharma, 2007). Bu bağlamda vizyon, liderlik iletişiminin merkezinde yer almakta ve grup düzeyinde çekiciliği yüksek, paylaşılan bir gelecek imgesi üretmektedir (Douglas vd., 2001; Muczyk ve Steel, 1998). Literatürde liderliğe kılavuzluk eden başat unsurun vizyon olduğu özellikle vurgulanmaktadır (Bender, 2000; Looss, 1995). Bu doğrultuda lider, yeni yollar açan, sıra dışı adımlar atan ve rehberlik rolünü üstlenen bir öncü olarak tanımlanmaktadır. Yönün açık olmadığı durumlarda liderlik süreci anlamını yitirmekte; bu nedenle vizyoner liderlik, örgütsel başarı açısından kritik görülmektedir (Blanchard ve Stoner, 2004). Etkili liderin mutlaka net bir vizyona sahip olması gerekmektedir; çünkü vizyon, karar alma, iletişim kurma, yenilik geliştirme ve eylem planlama süreçlerinde merkezi bir rol oynamaktadır (Covey, 1992).

Heintel (1995) vizyonu, gerçekleşmesi mümkün olmakla birlikte yeni bir gerçeklik için ilham veren somut bir gelecek tasviri olarak değerlendirmektedir. Bu tasvir, önceden tasarlanmış olduğu için öznel ve bağlayıcı nitelik taşımakta; alternatifi bulunmamaktadır. Bu çerçevede, Hwang vd. (2005) vizyoner lideri mevcut sınırların ötesine geçebilen, değişim ve fırsatları çözümlayebilen ve bu doğrultuda izleyicilerinin yüksek performans sergilemesine zemin hazırlayan bir aktör olarak tanımlamaktadır. Sayles (1993) liderliği izleyicilerin bağlılığını güçlendirerek onları ortak bir vizyon etrafında harekete geçirme yeterliği olarak ifade etmektedir. D'Orsie (2004) liderliğin özünde yön belirleme, güdüleme ve değişimi uygulamaya koyma işlevlerinin bulunduğunu vurgulamakta; bu işlevlerin vizyonun hayata geçirilmesi için kritik olduğunu belirtmektedir. Adler ve Gundersen (2007) ise örgütlerin kısa ve uzun vadeli hedeflerine ulaşabilmeleri için açık ve paylaşılan bir vizyona sahip liderlere ihtiyaç duyulduğunu belirtilmektedir.

Vizyon gerçekçilik, güvenilirlik ve çekicilik boyutları çerçevesinde değerlendirilen, erişilebilir bir gelecek tasviri olarak tanımlanmaktadır. Gerçekçilik, gösterişli ancak uygulanabilirliği sınırlı hedeflerden kaçınılmasını ifade etmektedir; güvenilirlik, çalışanların

söz konusu gelecek anlatısına duyduğu inançla ilişkilendirilmektedir; çekicilik ise bireyleri güdüleyerek eyleme yönelten cazibe olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu bağlamda vizyon, mevcut durumu betimlemekten ziyade, gidilecek yönü ve hedefi işaret etmektedir (Nanus, 1992). Vizyon, örgütün çevresini akılcı bir biçimde değerlendirme ve bu değerlendirmeyi hayata geçirmek için gerekli koşulları oluşturma isteğini ortaya koymaktadır. Yenilikçi ve motive edici bir gelecek tasarımı olarak vizyon, örgütün tüm birimlerine yön veren, uzun vadeli amaçların belirlenmesi ve bu amaçlara ulaşmayı mümkün kılacak stratejilerin geliştirilmesini içeren kapsamlı bir yönetim unsurudur (El-Namaki, 1992).

Bu çerçevede vizyon, örgütün bugünkü tercihlerinin gelecekteki konumuyla hizalanmasını sağlayarak tutarlılık oluşturmaktadır (Dalay vd., 2002). Etkili bir vizyon, mevcut gerçeklikle uyumlu olmakla birlikte geleceğe yön verici bir rol oynamakta ve kalıcı bir kurumsal taahhüt niteliği taşımaktadır (Lipton, 1996). Buna karşılık, vizyon eksikliği örgütlerde yön kaybına ve “örgütsel körlük”e yol açabilmekte; bu nedenle sürdürülebilir başarı için vizyonun oluşturulması zorunlu görülmektedir (Bennis, 1994). Yapılan tanımlar doğrultusunda vizyonun örgütler açısından önemli bir rehber olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca vizyon, çalışanların örgüt içindeki beklenti ve rollerini anlamalarına yardımcı olan bütüncül bir çerçeve sunmaktadır (Hanson vd., 2016).

Eğitim örgütlerinin vizyonu, gelecekte ulaşılması hedeflenen nitelikli eğitim durumuna ilişkin bir tasavvur olarak kabul edilmektedir. Bu vizyon, kurumun insan kaynaklarının motive edilmesi ve güçlendirilmesini, takım çalışmasının teşvik edilmesini, karar süreçlerine katılımın artırılmasını ve kurumsal gelişimin desteklenmesini amaçlamaktadır (Durukan, 2006). Vizyon, okul çalışanlarında coşku ve bağlılık oluşturarak okulun geleceğine ilişkin öngörüğü aydınlatmakta ve topluluğa dinamizm kazandırmaktadır. Kısacası, vizyon eğitim kurumlarında uzun vadeli düşünmeyi mümkün kılan yönlendirici bir unsur olarak işlev görmektedir (Erdoğan, 2021). Robbins vd. (2016), eğitimci vizyonunun ilham verici, duygusal etkileşim kuran, açık ve ikna edici nitelikler taşıması gerektiğini belirtmektedir. Güçlü imgelerle desteklenen vizyonların hem kurum hem de çalışanlar tarafından daha kolay benimsendiği ve örgütsel gelişimi hızlandırdığı ifade edilmektedir. Vizyon, eğitim örgütlerinde yön tayini, anlamlandırma ve kolektif eylem için bir çerçeve sunmaktadır. Bunu izleyen vizyoner liderlik, vizyonun oluşturulması, paylaşılması ve uygulanması süreçlerini bütünleştiren bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır.

### 2.1.3. Vizyoner liderlik özellikleri

Liderlik, geleceğe dönük öngörü kapasitesiyle örgüt için ideal bir gelecek tasarımı geliştiren, bu vizyonu kurumsal hedeflerle uyumlu hale getiren ve örgüt üyelerinin söz konusu vizyonu içselleştirerek bu doğrultuda hareket geçmesini sağlayan bir süreçtir (Şişman ve Turan, 2002; Ylimaki, 2006). Bu çerçevede vizyoner liderler geleceği özgün bakış açılarıyla değerlendirebilen ve olası yönelimleri farklı perspektiflerden yorumlayabilen kişiler olarak görülmektedir (Parikh, 1996). Belirsizlik dönemlerinde lider oluşturduğu vizyonla takipçilere yön ve güven sağlamakta; bu vizyonu görünür kılarak çalışanların zihninde işlevsel bir modelin oluşmasına imkân tanımaktadır (Obeng, 1996).

Vizyoner liderlik, örgütün amacını ve yönelimini görünür kılan ortak bir vizyonu oluşturma ve bunu etkili biçimde ifade etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Nanus, 1992; Sashkin, 1992). Etkili vizyon, akıl ve duyguyu birlikte etkileyerek belirsizliği azaltmakta, seçenekleri sadeleştirmekte ve eylemleri koordine etmektedir; bu etkinin gücü disiplinli düşünme, tutarlı ve sürekli iletişim ile vizyonun kurumsallaşmasıyla artmaktadır (McLarney ve Rhyno, 1999; Phillips, 2007). Vizyonun benimsenmesi, emir ve baskıdan ziyade uygun algı ve zamanlamaya dayalı ikna süreçleriyle sağlanmakta, “nasıl bir örgüt olmak istiyoruz?” sorusu güncel koşullarla uyumlu bir psikolojik sözleşmeye çevrilmekte ve çalışanlarda coşku ile bağlılık pekiştirilmektedir (Bennis, 1994).

Vizyoner liderler, gelişime ve yeniliğe açıklığın önemine inanmakta, bu inancı davranışlarına yansıtılmaktadır. Örgüt içindeki olumsuzluklar ilerlemeyi durdurmamakta; tersine, vizyonun hayata geçirilmesi için meslektaşlarla ortak odaklar oluşturmaya imkân tanımaktadır (Eales-White, 2006). Vizyoner liderlik; geleneksel karar süreçleri ile kuralların ve değerlerin dönüşümünü incelemektedir. Lider, değişimin öncüsü olarak özgün yenilikler geliştirmekte, mevcut yapıyı dönüştürmekte ve izleyenleri bu yönde teşvik etmektedir. Bu bağlamda vizyoner liderliği tanımlayan temel göstergeler; vizyonun açık ve anlaşılır biçimde aktarılması, söylem ve eylem tutarlılığı çerçevesinde uygulamaya geçirilmesi ve farklı liderlik alanlarına yayılmasıdır (Aytaç, 1999). Söz konusu profil, özdeğerlendirme yapabilen, sürekli gelişimi hedefleyen, çalışana değer veren, öğrenmeye açık ve paylaşımcı bir tutumu gerektirmektedir (Yılmaz ve Akdemir, 2005).

Vizyoner liderlik, örgütte ortak bir vizyonun oluşturulmasına ve paylaşılmasına öncülük ederek bu vizyona ulaşmak için örgüt içi ve dışı kaynakların etkin biçimde yönetilmesini ifade etmektedir (Gümüşeli, 2006). Bu çerçevede vizyoner lider, örgütü amaçlarına taşıyacak

geleceğin resmini takipçileriyle birlikte şekillendirmekte; değişim ve gelişimi izlemekte, örgüt vizyonu ile uyumlu bir kültür üretmekte ve bu kültürü tüm yapıya yaygınlaştırmaktadır (Tekin ve Ehtiyar, 2011). Araştırmalar, vizyonun çalışanların motivasyonuna ve performansına önemli ölçüde katkı sağladığını göstermektedir (Stam vd., 2010).

Günümüzde karmaşık sosyal ve ekonomik koşullar örgütlerde vizyoner liderliğe duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Vizyoner liderlik, örgütsel hedefleri netleştirerek uygun zamanlamayla eylemleri koordine etmekte ve paydaşların motivasyonunu güçlendirmektedir (Karasel, 2023). Liderin vizyonu açık ve tutarlı biçimde aktarması, sahiplenmeyi güçlendirerek çalışanların örgüt vizyonunu kişisel hedefleriyle ilişkilendirmesini kolaylaştırmakta, bu durum ise motivasyon, yaratıcılık ve performans artışına katkı sağlamaktadır (Güder ve Karaca, 2023).

Literatürde vizyoner liderliği tanımlayan başlıca nitelikler, aşağıda ana hatlarıyla sunulmaktadır. Vizyoner liderliğin başlıca özellikleri şunlardır (Sabancı, 2005):

- Geleceğe ilişkin sağlam öngörüler kurabilme,
- Ortaya çıkan imkânları erken aşamada ayırt edip değerlendirebilme,
- İnsan ve maddi kaynakları amaçlar doğrultusunda etkin tahsis edebilme,
- Etkili iletişim kurma, dikkatle dinleme ve ikna süreçlerini ustalıkla yürütebilme.

Manning ve Robertson (1997) ise vizyoner liderliği beş boyutta ele almaktadır:

- Vizyonun açık, tutarlı ve anlaşılır biçimde paylaşılması,
- Düşünce çeşitliliğinin ve yeni fikir üretiminin teşvik edilmesi,
- Takım çalışmasına yönelim ve kurumsal, kültürel gelişimin güçlendirilmesi,
- Katılımı artıran rehberlik ve erişilebilir, görünür bir liderlik tarzının sürdürülmesi,
- Özgüven, kararlılık ve özsaygının geliştirilerek rol model olunması.

Her iki çalışma, vizyoner liderliğin etkili iletişim, çalışan motivasyonu ve örgüte gelecek odaklı yön verme işlevleri etrafında kesiştiğini göstermektedir. Bu doğrultuda vizyoner liderlik, stratejik düşünme ve değişim yönetimi süreçlerini destekleyen bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

#### **2.1.4. Vizyoner liderlik rolü**

Vizyoner liderlik, belirli kişisel nitelik ve yetkinliklere sahip olmanın ötesinde, örgüt içinde değişimi yönetme ve geleceğe dönük hedefleri somut eylemlere dönüştürme

sorumluluğunu üstlenmektedir. Bu bağlamda Çelik (1997) vizyoner liderin rollerini üç temel boyutta tanımlamaktadır: “yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak” (s. 470). Söz konusu yaklaşım, vizyoner liderliğin kuramsal boyutuyla pratik yönünü bir arada ele alması bakımından önemlidir.

### **Yolu Görmek**

Vizyoner liderliğin temel unsurlarından biri, liderin zihnindeki gelecek tasavvurunu yansıtan ve hedefi simgeleyen geleceğe giden yönün doğru biçimde kavranabilmesi olarak kabul edilmektedir. Vizyoner liderin seçenekler arasından en uygun yönü sezgi ve muhakeme ile belirleyebildiği değerlendirilmektedir. Gelecek kurgusu ve amacı bulunan yöneticiler söz konusu yönü tanımlayıp netleştirmeye çalışmakta; hedefi ya da stratejik tasarımı bulunmayanlar açısından ise yalnızca yönü belirlemek değil, kısa vadeli öngörü geliştirmek dahi zorlaşmaktadır (Çelik, 1997).

Çelik (1997) vizyoner liderliği, geleceği biçimlendirmeye dönük zihinsel ve duygusal birikimin ürünü olarak görmektedir. Liderin analitik düşünme ile sezgisel farkındalığı birleştirerek belirsizlikleri anlamlandırdığını ve bu kavrayışı uygulanabilir bir yol haritasına dönüştürdüğünü belirtmektedir. Söz konusu yol haritası vizyonun somut bir zemine oturmasına ve adım adım ilerlemesine imkân tanımaktadır.

### **Yolda Yürümek**

Vizyoner liderin başarısı yalnızca yolu görmekle değil, o yolda kararlılıkla yürüyebilmekle ölçülmektedir. Pek çok lider, hedefe giden yolu fark etmesine rağmen, bunu eyleme dönüştürememektedir. Gerçek vizyoner lider, öngördüğü yolu izleyerek vizyonunu somutlaştıran kişi olarak görülmektedir. Vizyonun belirlenmesi kadar, bu vizyon doğrultusunda tutarlı, istikrarlı ve sürekli bir biçimde ilerlemek de önemlidir. Görülen yol ile izlenen yol arasındaki uyum başarıya ulaşmanın temel koşulu olarak değerlendirilmektedir (Çelik, 1997).

Çelik’e (1997) göre, vizyoner liderlik geleceği yalnızca tasarlamakla sınırlı kalmayıp o geleceğe ulaşmak için kararlılıkla hareket etmeyi gerektirmektedir. Bu yaklaşım liderin iradesini ve hedefe bağlılığını ortaya koymaktadır. Söylemle eylem arasındaki denge korunmadığında vizyon işlevini yitirmektedir; buna karşılık, vizyonunu kararlılıkla eyleme dönüştürebilen liderler hem kişisel hem de kurumsal düzeyde kalıcı başarı elde etmektedir.

## **Yol Olmak**

Vizyoner liderin temel rollerinden biri ise “yol olma” rolüdür. Yol olmak yalnızca rehberlik etmek değildir; aynı zamanda yeni bir yön belirleyerek takipçilere güven veren bir yön sunmak anlamına gelmektedir. Bu durum yüksek düzeyde fedakârlık gerektirebilmektedir. Lider hedefini gerçekleştirmek uğruna önemli riskler üstlenebilmektedir. Bununla birlikte vizyona ulaşmak için güvenilir bir yol aramakta ve bu yolu sürdürülebilir kılmaya çalışmaktadır. Düşünce ile sezginin birleşimiyle şekillenen bu yol, vizyona ulaşma sürecinin temelini oluşturmaktadır. Böylelikle liderin açtığı yoldan ilerleyenler hedefe güvenle ulaşabilmektedir (Çelik, 1997).

Çelik’e (1997) göre vizyonun anlamını yitirmesi durumunda yeni yol arayışları ortaya çıkabilmekte ve vizyonun yönü değişebilmektedir. Vizyoner lider geliştirdiği yeni vizyon doğrultusunda “yolu görme”, “yolda yürüme” ve “yol olma” rollerini yeniden yapılandırmaktadır. Düşünce ve sezgiden beslenen vizyon, liderin içinde bulunduğu koşullar, olaylar ve çevresel etkenlere bağlı olarak dönüşüm göstermektedir. Bu nedenle vizyoner liderlik hem yön gösterici hem de değişime uyum sağlayıcı bir nitelik taşımaktadır.

### **2.1.5. Vizyoner liderlik boyutları**

Çınar ve Kaban (2012) tarafından vizyoner liderlik, “Vizyoner Düşünce”, “Eylem Yönelimli Olma”, “Geleceğin Resmetme” ve “Değişime Açık Olma” olmak üzere dört alt boyutta incelenmiştir.

**Vizyoner Düşünme:** Vizyoner liderin temel sorumluluklarından biri örgütsel vizyonun çalışanlar tarafından anlaşılması ve benimsenmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda, örgütün güç koşullarda dahi belirlenen vizyonu sürdürebilecek bir yapıda olması gerekmektedir (Robbins, 2000).

**Eylem Yönelimli Olma:** Vizyoner lider örgütün vizyonunu içselleştirerek çalışanlarla paylaşmakta; bu doğrultuda yetki ve sorumlulukları paylaşarak çalışanların örgütsel sonuçlara katkısını artırmayı ve performanslarını mevcut standartların üzerine çıkarmalarını teşvik etmektedir. Bu yaklaşım çalışanların planlama süreçlerine katılımını desteklemekte; görevlerini sahiplenmelerine, iş doyumlarının yükselmesine ve dolaylı olarak performans düzeylerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Quigley, 1998; Robbins, 2000).

**Geleceğin Resmetme:** Vizyoner liderler örgütlerini mevcut koşulların ötesini gözeterek geleceğe hazırlama anlayışıyla yönlendirmektedir. Olası sorunları önceden öngörerek gerekli önlemleri almakta ve gerektiğinde risk içeren projeleri uygulamaktan kaçınmamaktadır (Koçyiğit ve Özeroğlu, 2020).

**Değişime Açık Olma:** Vizyoner liderler örgütün geleceğe ilişkin kaygılarını, beklentilerini ve olası sorunlara dair çözüm önerilerini çalışanlarla birlikte değerlendirerek değişime açık bir tutum ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, örgütün geçmişten gelen değerlerini günümüze, güncel değerlerini ise geleceğe taşıyan dinamik bir vizyonun oluşmasına katkı sağlamaktadır (Crosby, 1999).

Dolayısıyla söz konusu boyutlar, vizyoner liderliğin vizyonu tanımlamanın ötesine geçerek bu vizyonu örgüt genelinde paylaşma, uygulama ve değişime uyarlama sorumluluğunu içerdiğini göstermektedir.

#### **2.1.6. Vizyoner liderliğin eğitim kurumlarına yansımaları**

Eğitim kurumlarının etkili bir şekilde yönetilebilmesi, yöneticilerin yalnızca idari süreçleri yürütmekle sınırlı kalmayıp liderlik niteliklerine de sahip olmasını gerektirmektedir (Bridge, 2003). Liderlik özellikleri taşıyan okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler için model olmakta, onların tutum ve davranışlarını etkileyerek okulun işleyişine yön vermektedir. Dolayısıyla yöneticinin benimsediği liderlik tarzı, okulun öğrenme kültürü, ekip çalışması ve performans düzeyi üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Bucic vd., 2010).

Günümüz koşullarında okul yöneticilerinden, değişimi izleyen, okulu yeniliklere hazırlayan ve dönüşüm süreçlerini yönetebilen bir lider rolü üstlenmeleri beklenmektedir. Okulda yürütülecek değişimin başarıya ulaşmasında, geleceğe ilişkin açık bir vizyonun belirlenmesi ve bu vizyonun tüm paydaşlar tarafından benimsenmesi büyük önem taşımaktadır (Şişman, 2018). Değişimin gerekliliğine inanan ve bu süreçte sorumluluk alan liderlerin varlığı, geleneksel yönetim anlayışından daha etkili ve dönüşüm odaklı bir liderlik anlayışına geçişi desteklemektedir (LeSourd vd., 1992). Eğitim sistemlerinde, öğretim yaklaşımlarında ve teknolojiye yaşanan hızlı dönüşümler, okul yöneticilerinin geleceğe dönük kararlar almasını ve stratejik düşünme becerisi geliştirmesini zorunlu kılmaktadır (Gedikoğlu, 2015). Alan yazın, bu gerekliliği vizyoner liderlik yeterlikleri çerçevesinde ele almakta ve okul yöneticilerinin vizyon oluşturma, değişimi yönlendirme ve geleceğe yönelik stratejiler geliştirme rollerine vurgu yapmaktadır (Okçu, 2020).

Vizyoner liderlik, okulun varlık nedeni, eğitimin amacı ve yetiştirilmek istenen birey profiline ilişkin temel kabullere dayanan tutarlı bir gelecek tasarımı oluşturmayı gerektirmektedir (Özden, 2020). Bu doğrultuda vizyon, okul çalışanlarında ortak bir yön ve aidiyet duygusu oluşturarak okulun geleceğini şekillendirmede yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca uzun vadeli hedeflerin belirlenmesine, bu hedeflere yönelik düşünme ve eylemlerin tutarlı hâle gelmesine katkı sağlamaktadır (Erdoğan, 2021). Ayrıca vizyonun açık, anlaşılır ve duygusal olarak etkileyici biçimde ifade edilmesi, çalışanların dikkatini çekmekte ve kurumsal hedeflere yönelik motivasyonu artırmaktadır (Robbins, 2000). Vizyoner liderin, okulun sürekli değişen koşullarını dikkate alarak vizyonu canlı tutması ve yön gösterici bir rol üstlenmesi gerekmektedir (Davis, 1998).

Vizyonun kurumsal düzeyde etkili olabilmesi için, söylem düzeyinde kalmayıp karar ve uygulamalara yansıtılması gerekmektedir. Bu doğrultuda okul müdürünün, okulun bağlamına uygun bir vizyon geliştirmesi ve örgütsel süreçleri, kaynak kullanımını ve gündelik uygulamaları bu vizyon doğrultusunda yönlendirmesi beklenmektedir (Bilge, 2013). Okul çalışanlarının vizyon hakkında bilgilendirilmesi, sürece katılımlarının teşvik edilmesi ve değişen koşullara göre vizyonun gözden geçirilmesi, vizyoner liderliğin sürekliliği açısından önem taşımaktadır (Acar, 2022). Ayrıca vizyon oluşturma süreci durağan değil, okul kültürü ve örgütsel gereksinimlerle birlikte sürekli yeniden şekillenen dinamik bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bu süreçte öğretmenler, öğrenciler, aileler ve diğer paydaşların katkısıyla geliştirilen ortak vizyon, okul kültürünün güçlenmesine ve sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadır (Stolp, 1994).

Vizyoner liderlik, eğitim kurumlarında sürekli gelişimi ve yeniliği destekleyen bir iklimin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Vizyoner liderler, yenilikçi fikirleri teşvik ederek risk almaya açık bir ortam oluşturmakta ve kurumsal değişimi destekleyen bir okul kültürü geliştirmektedir (Pasi, 2003). Ayrıca okulda yeniden yapılanma ve değişime yönelik girişimlerin, tüm öğrenciler için etkili öğrenmeyi hedefleyen programlar, çeşitli eğitsel etkinlikler ve işlevsel bir örgütsel yapıyla desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Waris Tasrim, 2017). Bu çerçevede vizyoner liderler, vizyonu yalnızca ifade etmekle kalmayıp uygulama sürecinde karşılaşılan engelleri aşma, stratejik kararlar alma ve öğretmenleri ortak hedefler etrafında toplama yeterlikleriyle ön plana çıkmaktadır (Kotter, 1999).

Sonuç olarak vizyoner liderlik, okulun stratejik yönünü, örgüt kültürünü ve değişim kapasitesini etkileyen temel bir unsur olarak değerlendirilmekte; eğitim kurumlarında değişim süreçlerinin niteliği ve sürdürülebilirliği üzerinde belirleyici bir rol üstlenmektedir.

## **2.2. Örgütsel Değişim**

Bu bölümde örgütsel değişim kavramı ve eğitim örgütlerindeki yansımaları ele alınarak kuramsal çerçevenin ana hatları özetlenmektedir.

### **2.2.1. Örgütsel değişim kavramı**

Değişim, en temel anlamıyla mevcut bir durumdan farklı bir duruma geçişi ifade eden bir kavramdır. Bu geçiş ilerlemeyi de gerilemeyi de içerebildiğinden sonuçları hem olumlu hem de olumsuz biçimlerde ortaya çıkabilmektedir (Tezcan, 1984). Günümüz dünyası toplumsal, ekonomik ve siyasal yapılardaki hızlı dönüşüm nedeniyle bir değişim çağı olarak nitelendirilmektedir. Belirli koşullar altında sistemlerin yeni bir niteliğe bürünmesi ise bu bağlamda değişim olgusu çerçevesinde değerlendirilmektedir (Şenturan, 2014). Örgütsel düzeyde değişim planlı ya da plansız ve kısa ya da uzun süreli olarak ortaya çıkabilen bir süreçtir. Bu süreç örgütü ya da örgütün alt sistemlerini kaçınılmaz olarak yeni bir duruma yönelten bir değişim olarak tanımlanmaktadır (Kowalski, 2003).

Örgütsel değişim, örgütün alt birimlerinde, bu birimler arasındaki ilişkilerde ve örgütün çevresiyle kurduğu etkileşimlerde gözlenen tüm yapısal ve işlevsel farklılaşmaları kapsamaktadır (Alıç, 1992). Bu nedenle örgütlerin yenilenmeye, genişlemeye ve gelişmeye yönelik tüm süreçleri örgütsel değişim alanı içerisinde değerlendirilmektedir. Örgütlerin değişen çevre koşullara uyum sağlayarak dengeli bir yapı oluşturma çabası, örgütsel değişimin temelini oluşturmaktadır (Bozağaç ve Aktaş, 2018). Bunun yanı sıra örgütsel değişim, yeni düşüncelerin, modellerin veya davranış biçimlerinin benimsenmesiyle ortaya çıkan yaratıcı ve yenilikçi bir dönüşüm süreci olarak ele alınmaktadır (Morrison, 1998). Daft (2014), örgütsel değişimi tetikleyen unsurların örgütün içinden veya dışından gelebilen yeni fikirler ve süreçler olduğunu ifade etmektedir.

Açık sistem niteliği taşıyan örgütler, çevreleriyle sürekli etkileşim hâlinde olduklarından sosyal, kültürel, ekonomik ve fiziksel çevredeki değişimlerden doğrudan etkilenmektedir (Töremen, 2002). Bu durum, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için çevresel değişimleri zamanında algılamalarını ve gerekli düzenlemeleri yapmalarını zorunlu kılmaktadır (Helvacı, 2021). Küreselleşme sürecinin hızlanması ile bilgi ve iletişim

teknolojilerindeki gelişmeler, değişimin temposunu artırmakta ve rekabeti ulusal sınırların ötesine taşımaktadır. Bu dinamikler, başlangıçta uygun görülen örgütsel yapıların zamanla yetersiz hâle gelmesine yol açmakta ve örgütlerin hem içsel hem de dışsal baskılar karşısında varlıklarını sürdürmelerini zorlaştırmaktadır (Güçlü ve Şehitoğlu, 2010).

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş, teknolojinin etkisiyle birçok alanda kapsamlı dönüşümlere neden olmuş ve örgütlerde değişimi kaçınılmaz hâle getirmiştir. Bu süreçte örgütlerin temel sorunlarından biri, değişimin gerekliliğini ortaya koymak ve çalışanlarla birlikte bu dönüşümü hayata geçirebilmektir (Avcı, 2019). Örgütlerin çevreleriyle ilişkilerini sürdürebilmeleri ve yeni ilişkiler geliştirebilmeleri, değişen çevresel koşullara uyum sağlamalarına bağlıdır. Örgütsel yapı ile çevresel beklentiler arasındaki uyumun zayıflaması durumunda ise örgütler, bu dengeyi yeniden kurabilecek bir liderliğe ihtiyaç duymaktadır (Can vd., 2006).

Örgütsel değişimin etkili biçimde yönetilmesi örgütün uzun vadeli başarısında kritik bir rol üstlenmektedir. Yapılan araştırmalar rekabet avantajı elde etmenin önemli koşullarından birinin değişim süreçlerini başarıyla yönetebilmek olduğunu göstermektedir (Gilley vd., 2009). Değişim girişimlerinin başarısız olması hâlinde örgütlerin hedeflerine ulaşamadıkları ve hatta varlıklarını sürdürmekte güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Helvacı, 2021). Bu nedenle değişim, örgütler açısından bir tercih olmaktan ziyade çevresel zorunlulukların bir sonucu olarak değerlendirilmektedir.

Değişimin bireysel boyutu da sürecin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir. Bireyler yeni davranış biçimleri geliştirmeye ve sürece uyum sağlamaya çalışırken, değişime karşı direnç de gösterebilmektedir. Bu bireysel tepkiler, örgütsel değişim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Örgütsel düzeyde ise misyondan yapıya, vizyondan süreçlere kadar uzanan birçok alanda dönüşüm ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Koçel, 2015). Bu noktada liderlik, değişimin yönlendirilmesi ve örgüt içerisinde kabul görmesi açısından belirleyici bir niteliğe sahiptir. Değişimi algılama, gerekli düzenlemeleri öngörme, uygulama sürecini başlatma ve örgüte yeni bir yön kazandırma aşamalarında en etkin rolü liderler üstlenmektedir (Genç, 2005). Değişimi taşıyabilecek liderlerin geleneksel liderlik anlayışlarının ötesine geçen kişisel ve yönetsel özelliklere sahip olması beklenmektedir. Belirsizlik dönemlerinde çalışanların ihtiyaç duyduğu güven ve yön duygusunun oluşmasında liderlik belirleyici rol oynamaktadır. Etkili bir lider, çalışanların düşünce ve duygu dünyasını yeniden şekillendirerek vizyonlarını genişletmekte ve örgütte sürekli yenilenmeyi destekleyen örgütsel dönüşümlere öncülük

etmektedir (Tüz, 2004). Bu bağlamda liderlik, bireyleri değişim ve gelişim doğrultusunda ikna edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Aytürk, 2007).

Örgütsel değişim sürecinde çoğu zaman yöneticilerden ziyade liderlerin ön plana çıkması, onların mevcut sistem sınırlarının ötesinde dönüşüm yaratabilme kapasitelerinden kaynaklanmaktadır. Yöneticiler mevcut düzeni sürdürmeye ve sorunları mevcut çerçevede içerisinde çözmeye odaklanırken, liderler örgütsel etkililiği artırmak amacıyla daha köklü değişikliklere öncülük edebilmektedir (Tunçer, 2011). Bu nedenle değişim sürecinin başarıya ulaşabilmesi, liderin belirlenen hedeflere etkili bir yönetim anlayışıyla ulaşabilmesine bağlıdır (Avcı, 2019).

Değişime yönelik direncin azaltılabilmesi için örgütün açık, anlaşılır ve güçlü bir vizyon ile misyon ortaya koyması gerekmektedir. Örgütün bu değerler doğrultusunda kararlı bir tutum sergilemesi, çalışanların değişime yönelik dirençlerini azaltmaktadır (Şenturan, 2014). Kotter'in (1999) değişim modeli ise değişimin gerekliliğinin anlaşılması, yönlendirici bir ekibin oluşturulması, vizyonun belirlenmesi ve paylaşılması, çalışanların yetkilendirilmesi, kısa vadeli başarıların elde edilmesi ve bu başarıların daha geniş çaplı değişimlere temel oluşturacak biçimde pekiştirilmesi gibi aşamalardan oluşmaktadır. Bu yaklaşıma göre değişim tek seferlik bir uygulama değil, örgütün sürekli yenilenmesini sağlayan döngüsel bir süreçtir.

Örgütsel değişimin açıklanmasında, yapısal koşulların yanı sıra insan kaynağı ve liderlik boyutlarının da dikkate alınması gerekmektedir. Özellikle vizyoner liderlik, değişimin gerekliliğinin ortaya konulmasında, ortak bir gelecek tasarımının oluşturulmasında ve değişime yönelik çabaların yönlendirilmesinde belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda mevcut çalışmada öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri, algıladıkları vizyoner liderlik davranışlarıyla birlikte incelenmekte ve öğretmenlerin değişim sürecine yönelik tutum ve eğilimleri ele alınmaktadır.

### **2.2.2. Eğitim örgütlerinde örgütsel değişim**

Eğitim sistemi, toplumsal, ekonomik ve siyasal bağlamdan bağımsız değildir; bu alanlardaki dönüşümler okullarda değişim gereksinimini gündeme getirerek yeni düzenlemeleri zorunlu kılmaktadır (Levent, 2016a). Okullar, açık sistemler olarak çevreleriyle sürekli etkileşim hâlinde oldukları için dış koşullarda meydana gelen değişikliklere karşı duyarlıdır. Okulların çevresel değişimlere uyum sağlaması, sürdürülebilirlikleri ve topluma katkı sunmaları açısından temel bir ön koşuldur. Bu nedenle, okul örgütlerinde değişimi harekete

geçiren etkenlerin incelenmesi büyük önem taşımaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2021; Töremen, 2002). Bu çerçevede okullar, topluma katkı sağlayacak bireyler yetiştirme amacıyla çevresel değişim taleplerine yanıt vermekte ve örgütsel değişim sürecine girmektedir (Yılmaz vd., 2014).

Eğitim örgütlerinde değişim, farklı düzlemlerde ortaya çıkmaktadır. Okul içindeki süreç ve uygulamalara yönelik yenilikler içsel değişimi; eğitim sisteminin bütününe etkileyen düzenlemeler dışsal değişimi; bireylerin düşünce, inanç ve tutumlarındaki dönüşümler ise bireysel değişimi ifade etmektedir (Goodson, 2001). Küreselleşme sürecinin etkisiyle eğitimin amacı ve felsefesi, öğrenme kuramları, teknoloji destekli öğretim uygulamaları, verimlilik anlayışı, yabancı dil öğretiminin niteliği ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımı önemli ölçüde değişime uğramaktadır. Bu dönüşümler, pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de eğitim sisteminin yeni beklenti ve gereksinimlere uyarlanmasına yönelik çabaları artırmakta; sistemin niteliğini geliştirmeye dönük çeşitli reform ve iyileştirme girişimlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Gedikoğlu, 2015). Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen, öğrenci ve velileri kapsayan çeşitli etkinlikler yoluyla eğitim sisteminin gelişimini desteklemekte ve uluslararası düzeydeki yenilikleri takip etmektedir (Çayak ve Erol, 2022).

Eğitim alanındaki değişim, literatürde doğrusal bir süreçten ziyade birbirini izleyen evreler şeklinde açıklanmaktadır. Bu çerçevede eğitimsel değişim üç temel aşama üzerinden ele alınmaktadır: başlatma (initiation), uygulamaya geçirme (implementation) ve kurumsallaştırma (institutionalization). İlk aşamada, hayata geçirilmesi düşünülen yenilikle ilgili karar alınmakta ve girişim resmî olarak gündeme gelmektedir. İkinci aşamada bu yenilik, okulda görev yapan aktörler tarafından fiilen uygulanmaya başlanmaktadır. Son aşamada ise yeni uygulamalar, örgütün yerleşik işleyişine dâhil edilerek kalıcı hâle gelmekte ve kurumun kimliğinin bir parçasına dönüşmektedir (Fullan, 2016).

Eğitimde gerçekleştirilen reformların başarısı, büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve bu girişimlerin yürütücüsü konumundaki okul liderlerine bağlıdır (Galton ve Blyth, 2018). Hızlı teknolojik ve sosyo-kültürel değişimler, okul liderliğini okulları zamanın koşullarına uyumlu hâle getirme ve okul gelişimini sürdürme açısından kritik bir konuma taşımaktadır (Stevens, 2012). Bu doğrultuda, okulların amaçlarına ulaşabilmesi okul yöneticilerinin etkili liderlik sergileyebilmelerine bağlı görülmekte; değişen çağda okullardan beklentiler arttıkça liderlik rollerinin de çeşitlendiği ifade edilmektedir (Bostancı, 2022). Günümüzde okul liderlerinden, öğrencilerin bireysel ve gelişimsel ihtiyaçlarını dikkate alarak potansiyellerini

geliştirebilecekleri öğrenme ortamları oluşturmaları beklenmektedir (Kılçoğlu ve Kılçoğlu, 2020). Bu çerçevede okul liderlerinin değişim ajanı rolünü üstlenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Clark, 2010).

Okul yöneticisinin nitelikli bir okul ve öğretime ilişkin açık ve tutarlı bir anlayışa sahip olması; planlanan değişimin doğasını, amaçlarını ve olası etkilerini kavraması; öğretmenlerin katılımını, desteğini ve motivasyonunu sağlayacak yeterli bilgi ve beceriye sahip olması önem taşımaktadır (Bakioğlu, 1994). Okul liderlerinin değişen çevresel koşullara uyum sağlayabilmeleri için eğitim alanındaki gelişmeleri izlemeleri, mesleki bilgi ve becerilerini sürekli güncellemeleri ve okul gelişimine katkıda bulunmaları gerekmektedir. Böylece okul liderleri, bilgi teknolojilerinin kullanımı, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi çağdaş becerilerin okullarda desteklenmesine öncülük edebilmektedir (Hallinger, 2003). Okul liderlerinden ayrıca okullarını öğrenen örgütlere dönüştürerek okul kapasitesini artırmaları, ortak bir vizyon çerçevesinde tüm çalışanlarla birlikte hareket etmeleri ve etik ilkeler doğrultusunda faydalı değişim girişimlerinde bulunmaları beklenmektedir (Poon-McBrayer ve Wong, 2013).

Örgütsel değişim, eğitim örgütlerinde yalnızca yapısal ya da yönetsel düzenlemelerle sınırlı değildir; insani faktörleri de içeren çok yönlü bir süreçtir. Bu süreçte çalışanların değişime ilişkin algıları ve tutumları, değişim girişimlerinin başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle yöneticilerin, örgütsel koşulları doğru analiz etmeleri ve bu koşullarla uyumlu bir örgüt yapısı geliştirebilmeleri büyük önem taşımaktadır (Özdemir ve Küçükler, 2022). Değişim sürecinde çalışanların tepkilerini etkileyen unsurların yeterince bilinmemesi ise eğitim yöneticilerinin değişimi etkili biçimde yönetmesini güçleştirmekte ve örgütsel uyumun sağlanmasını zorlaştırmaktadır (Özkul ve Atasoy, 2024).

Eğitim örgütlerinde öğretmen, değişim sürecinde yalnızca alınan kararları uygulayan bir aktör olarak değil, okul temelli reformların merkezinde yer alan, süreci araştıran ve öğrenen bir birey olarak ele alınmaktadır (Wideen, 1994). Eğitim sisteminin tıkandığı ve okulların işlevlerini yeterince yerine getiremediği yönündeki tartışmaların yoğunlaştığı dönemlerde, sisteme yön verme sorumluluğunun yalnızca siyasetçilere ya da merkezî bürokrasiye bırakılmasının yeterli olmadığı vurgulanmaktadır (Özden, 2020). Okulların çevreden yönelen değişim taleplerine etkili biçimde yanıt verebilmesi için değişimi benimseyen ve sürekli öğrenmeyi mesleki bir gereklilik olarak sürdüren eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır (Levent, 2016a).

Genel olarak, eğitim örgütlerinde örgütsel değişim; okul yöneticilerinin değişimi yönetme biçimleri ile öğretmenlerin bu sürece yönelik tutum ve hazır olma düzeyleriyle ilişkilendirilmektedir. Vizyoner liderlik, okul yöneticilerinin okula ve geleceğe yönelik açık bir yön belirlemesini, bu yönü çalışanlarla paylaşmasını ve değişim sürecine ilişkin ortak bir amaç duygusu oluşturmasını içermektedir. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyi ise bu vizyonun okul düzeyindeki yansıması olarak görülmektedir. Başka bir deyişle, değişim girişimlerinin ne ölçüde benimsendiğini ve desteklendiğini gösteren bir ölçüt niteliği taşımaktadır. Bu nedenle mevcut araştırmada okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri birlikte ele alınmakta ve eğitim kurumlarında değişim süreçlerinin anlaşılmasına yönelik kuramsal çerçeveye katkı sağlanmaktadır.

### **2.2.3. Örgütsel değişime hazır olma kavramı**

Dönüşümsel değişim, örgütün temel boyutlarında kapsamlı bir yeniden yapılanmayı kapsamakta; örgüt üyelerinin rol ve konumlarını yeniden düşünmelerini gerektiren bir süreci ifade etmektedir (Levy, 1986). Bu tür değişiklikler, örgütün temel yönlerine ilişkin köklü dönüşümleri kapsamakta ve çalışanları örgüt içindeki konumlarını tekrar değerlendirmeye teşvik etmektedir (Rafferty ve Griffin, 2006). Günümüzde değişimin yüksek hızı, bireylerin bu süreci takip etme ve uyum sağlama konusunda çeşitli güçlüklerle karşılaşmalarına yol açmakta; buna karşılık, söz konusu güçlükleri etkin biçimde yönetebilen örgütler, varlıklarını sürdürme açısından daha avantajlı konumda bulunmaktadır (Aslan vd., 2023). Ancak çağdaş örgütlerin çoğu zaman sürdürülebilir ve işlevsel değişimi gerçekleştirme konusunda yetersiz kaldıkları belirtilmekte; bu durum, değişim süreçlerinde karşılaşılan zorlukları daha görünür kılmaktadır (Stouten vd., 2018). Değişim girişimlerinde yaşanan başarısızlıklar, araştırmacıların bu süreci etkileyen unsurlara odaklanmasına neden olmaktadır. Bu unsurlar arasında örgüt üyelerinin değişime yönelik tutumları en belirleyici faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Bouckenoghe, 2010). Nitekim değişim çabalarının başarısızlığında, bireylerin değişime ilişkin tutumlarının önemli bir paya sahip olduğu vurgulanmaktadır (Clegg ve Walsh, 2004).

Bu çerçevede örgütsel değişime hazır olma, çalışanların değişim sürecine ilişkin değerlendirmelerini anlamada temel bir kavram olarak görülmektedir. Değişime hazır olma, çalışanların değişime duyulan ihtiyacı olumlu değerlendirmeleri ve planlanan değişimin kendileri ile örgüt açısından yararlı olacağına dair inançlarıyla ilişkilendirilmektedir (Jones vd., 2005). Holt (2007), bu kavramı bireylerin statükoyu bilinçli biçimde değiştirmeye yönelik

bilişsel ve duygusal kabul, benimseme ve sahiplenme dereceleriyle açıklamaktadır. Weiner (2009) ise örgüt üyelerinin değişime bağlılıkları ve değişimi uygulayabileceklerine yönelik öz yeterlik algılarını vurgulamaktadır. Bu tanımlar birlikte ele alındığında, değişime hazır olma, değişimin gerekliliği ve olası faydalarına ilişkin inançlar ile değişimi hayata geçirme kapasitesine dair değerlendirmeleri kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır.

Değişim sürecinin başarıyla yürütülmesi için çalışanların psikolojik geçişlerinin etkin biçimde yönetilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Martin vd., 2005). Armenakis ve Bedeian (1999), hedeflenen değişimin uygulanabilmesi için çalışanların yeni davranış kalıpları geliştirmelerinin kaçınılmaz olduğunu ve bu süreçte desteklenmeleri gerektiğini belirtmektedir. Smith (2005) ise örgütsel değişime başlamadan önce çalışanlarda zihinsel hazırlık oluşturmanın, inkâr ve direnç gibi olumsuz tepkileri azaltarak dirençle başa çıkmayı kolaylaştırabileceğini ifade etmektedir. Vakola'ya (2013) göre, değişim girişimlerinin istenen sonuçları verememesinin temel nedenlerinden biri, çalışanların değişime uyum sağlayabilecek niteliklere sahip olmamaları, başka bir ifadeyle değişime hazır olmamalarıdır. Bu durum, çalışanların örgütsel düzeyde hazır olmaya ilişkin inanç ve algılarının değişimi kabul etme ve değişime uyum sağlama süreçleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Örgütlerin çoğu zaman değişime maruz kalacak birey ve grupların psikolojik hazırlığını sağlamadan doğrudan uygulamaya geçmesi, değişime hazır olmayı etkileyen faktörlerin neden kritik olduğunu daha görünür kılmaktadır (Jones vd., 2005). Bu nedenle bir değişim sürecinin başında çalışanların hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi kritik görülmektedir (Çalışkan, 2019; Uslu vd., 2023). Değişim uygulamalarında insan temel unsur olmasına rağmen, insan boyutunun sıkça ihmal edilmesi örgütlere hem mali hem de insan kaynakları açısından ciddi yükler getirebilmektedir. Çalışanların değişime yönelik tutumlarının anlaşılması ve olumlu yönde desteklenmesi, değişim girişimlerinin başarı olasılığını artıran önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Kondakçı vd., 2013). Bu nedenle yöneticilerin, çalışanlara değişime ilişkin ayrıntılı bilgi sunmaları, değişimin mantığını ve gerekçelerini açıklamaları, çalışanların soru ve görüşlerini almak için toplantılar düzenlemeleri ve değişimin olası etkilerinin tartışılabileceği ortamlar oluşturmaları beklenmektedir (Kreitner ve Kinicki, 2010). Bu tür uygulamalar, belirsizlik algısını azaltarak çalışanların değişimi daha kolay benimsemelerine ve örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin artmasına katkı sağlayabilir.

#### **2.2.4. Örgütsel değişime hazır olmanın boyutları**

Holt vd. (2007) örgütsel değişime hazır olmayı tek katmanlı bir tutumdan ziyade, birden çok unsurun bir araya geldiği karmaşık bir yapı olarak ele almaktadır. Bu doğrultuda geliştirdikleri model, değişime direnç ya da değişimi benimseme davranışlarını açıklamaya yardımcı olan kavramsal bir çerçeve sunmakta ve dört boyuta dayanmaktadır (Holt vd., 2007). Modelde, çalışanların değişim sürecine katılma derecesi, değişimin örgütsel içerik ve kapsamı, değişimin gerçekleştiği örgütsel bağlam ve çalışanların bireysel özellikleri, örgütsel değişime hazır olma düzeyini birlikte şekillendiren başlıca unsurlar olarak ele alınmaktadır.

Bu çalışmada kullanılan Örgütsel Değişime Hazır Olma (ÖDHO) ölçeği, Holt vd. (2007) ve Çalışkan'ın (2019) aktarımlarına dayalı olarak Yönetim Desteği, Değişim Yeterliği, Uygunluk ve Bireysel Yarar olmak üzere dört temel boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyut, çalışanların değişimi nasıl algıladıklarına ilişkin farklı bir yönü açıklamakta ve örgütsel değişime hazır olma yapısının bileşenleri olarak ele alınmaktadır. Söz konusu boyutların, değişim girişimlerinin başarılı olmasında kritik bir rol oynadığı (Armenakis ve Bedeian, 1999) ve hazır olma kavramının çekirdek unsurları olarak değerlendirildiği (Rafferty vd., 2013) ilgili alan yazında özellikle vurgulanmaktadır.

#### **Değişim Yeterliği**

Değişim yeterliği, çalışanların planlanan örgütsel değişim çerçevesinde kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilecek bilgi ve beceriye sahip olduklarına dair inançlarını ifade etmektedir (Holt vd., 2007). Başka bir deyişle, bireylerin değişim sürecini yönetme ve yeni duruma uyum sağlama kapasitelerine ilişkin öz-yeterlik algıları bu boyutun temelini oluşturmaktadır. Örgütte değişim yeterliği algısı zayıf olduğunda, çalışanlar önerilen değişimi uygulama ve sürdürme konusunda zorlanmakta; dolayısıyla değişimin başarısız olma riski artmaktadır (Çalışkan, 2019).

#### **Uygunluk**

Uygunluk boyutu, çalışanların öngörülen değişikliğin örgütleri için ne derece yerinde, anlamlı ve gerekli olduğuna ilişkin algılarını kapsamaktadır (Holt vd., 2007). Bu algının oluşumunda, çalışanların değişimin sağlayacağı değeri, mevcut durum ile hedeflenen durum arasındaki farkı ve değişimin bireysel etkilerini nasıl değerlendirdikleri belirleyici olmaktadır (Armenakis vd., 1993; Cole vd., 2006). Değişimin örgütün hedefleriyle uyumlu ve çalışanlar için anlamlı görülmesi, değişime yönelik olumlu tutum geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

## **Yönetim Desteği**

Yönetim desteği, örgüt üst yönetiminin planlanan değişime ne ölçüde sahip çıktığına ve bu değişimi desteklediğine ilişkin çalışan algılarını ifade etmektedir. Holt vd. (2007) bu boyutu, yöneticilerin değişim sürecinin arkasında durduğuna, gerekli kaynakları sağladığına ve değişim hedefleriyle tutarlı davranışlar sergilediğine dair çalışanların hissettiği güven düzeyi üzerinden açıklamaktadır. Yönetimin açık ve tutarlı biçimde destek verdiği durumlarda, çalışanların değişime yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve sürece katılmaya daha istekli olmaları beklenmektedir.

## **Bireysel Yarar**

Bireysel yarar boyutu, örgütsel değişimin çalışanlar açısından ne tür kişisel kazanımlar veya kayıplar doğuracağına ilişkin algıları içermektedir. Holt vd. (2007) bu boyutu, çalışanların değişimin uygulanması sonucunda kendi konumları, çalışma koşulları ve kariyer olanakları bakımından sağlayacakları faydaya ilişkin beklentileriyle ilişkilendirmektedir. Algılanan bireysel yararın yüksek olması, değişime yönelik mesajların çalışanlar nezdinde daha ikna edici görülmesine ve değişim sürecine daha olumlu yaklaşılmaya zemin hazırlamaktadır (Armenakis ve Bedeian, 1999). Bu açıdan bakıldığında, bireysel yarar algısı örgütsel değişime hazır olma düzeyinin güçlenmesinde önemli bir rol oynamakta ve eğitim örgütlerinde öğretmenlerin değişim süreçlerini nasıl deneyimlediklerini anlamak açısından da kritik bir önem taşımaktadır.

### **2.2.5. Eğitim örgütlerinde örgütsel değişime hazır olma**

Küreselleşme süreci, ülkelerin eğitim sistemlerini doğrudan etkileyerek modern toplumların ve küresel ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi stratejik bir hedef hâline getirmiştir. Bilginin yalnızca edinilmesinden ziyade küresel ölçekte kullanılabilmesine yönelik becerilerin önem kazandığı bu dönemde, birçok ülke eğitim programlarını güncelleyerek akreditasyon ve değerlendirme süreçlerini yeniden yapılandırmakta ve başarılı eğitim modellerinden yararlanarak sistemlerini dönüştürmektedir (Deniz ve Büyükalın Filiz, 2022). Bu makro düzeydeki dönüşüm, eğitim örgütlerinin işleyişini ve beklentilerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, okulların değişimi yönetme kapasitesi ve uyum sağlama yetkinliği, eğitim sistemlerinin işleyişini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır (Hanson, 2001; Özdemir, 2022).

Eğitim örgütlerinin toplumsal rollerini yerine getirebilmeleri ile kurumsal varlıklarını sürdürüebilmeleri, değişime ilişkin hedeflerin gerçekleştirilmesine, iç ve dış çevrede ortaya çıkan gelişmelerin etkili biçimde değerlendirilmesine ve bu değerlendirmeler doğrultusunda uygun uyarlamaların yapılmasına bağlıdır. Ancak değişim, çoğu zaman direnç, uygulama güçlükleri ve örgütsel uyumsuzluk gibi sorunları beraberinde getirerek sürecin başarısını zorlaştırmaktadır. Örgüt içinde gerekli uyum sağlanamadığı durumlarda, değişim çabaları sembolik düzeyde kalmakta ya da yoğun bir dirençle karşılaşmaktadır. Bu nedenle, değişimin planlanması, yönetilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında örgütün değişim kapasitesi ve bu kapasitenin nasıl yönetildiği belirleyici bir rol üstlenmektedir (Şahin, 2018). Bu bağlamda, eğitim sisteminde değişim sürecinin odağında yer alan öğretmenlerin değişime inanmış olmaları ve sürece gönüllü biçimde katılmaları, değişim çabalarının başarıya ulaşmasında belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Çalık vd., 2013).

Öğretmenlerin hem değişimden etkilenen hem de değişimi etkileyen aktörler olması, onların görüşlerinin dikkate alınmasını ve sürece etkin biçimde dâhil edilmelerini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin karar süreçlerine dâhil edilmemesi ve değişime ilişkin belirsizlik yaşamaları, değişim girişimlerinin etkisini zayıflatmakta ve örgütsel dirence neden olmaktadır (Levent, 2016b; Yazıcı, 2020). Özellikle öğretmenler tarafından uygun görülmeyen ve benimsenmeyen bir değişimin okul ortamında kalıcı hale gelmesi güçtür. Değişimin amaçları öğretmenlerin bireysel ve mesleki hedefleriyle örtüşmediğinde, değişim süreci ya sembolik düzeyde kalmakta ya da güçlü bir dirençle karşılaşmaktadır (Balcı, 2014).

Değişim, baştan sona enerji ve motivasyon gerektiren dinamik bir süreçtir. Bu nedenle öğretmenlerin değişim konusunda heyecan duymaları, sürecin gerekliliğine inanmaları ve değişimin başarıyla tamamlanacağına güvenmeleri önem taşımaktadır. Eğitimdeki değişim girişimlerinde, öğretmenlerin içsel olarak süreci sahiplenmelerini sağlayacak biçimde güdülenmeleri, değişimin kalıcılığı ve etkililiği açısından kritik görülmektedir (Erdoğan, 2021). Bununla bağlantılı olarak okul, eğitimde değişimin somut olarak gözlendiği ve uygulandığı temel örgüt birimi olduğundan okul ölçeğindeki değişim kapasitesi ve bu kapasitenin ne ölçüde etkin kullanıldığı eğitim sisteminin bütününe doğrudan yansımaktadır. Okul örgütünün en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin değişime yönelik tutum ve davranışları, örgütsel değişim sürecinin başarısında belirleyici bir faktör hâline gelmektedir. Bu nedenle değişim çalışmalarına başlamadan önce öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin belirlenmesi;

olası direnişlerin öngörülmesi, uygun stratejilerin geliştirilmesi ve uygulamaların öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre uyarlanması açısından önemlidir (Levent, 2016b).

Öğretmenlerin yanı sıra, çalışanları değişime hazırlama sorumluluğunu taşıyan okul yöneticileri, bu süreçte kritik bir rol üstlenmektedir (Karacabey ve Bozkuş, 2018). Yöneticilerin benimsedikleri liderlik tarzı, öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarını ve örgütsel değişime hazır olma düzeylerini önemli ölçüde şekillendirmektedir (Özkul ve Atasoy, 2024). Sonuç olarak, eğitim örgütlerinde örgütsel değişime hazır olma, öğretmenlerin değişime ilişkin algıları, sürece katılım düzeyleri, mesleki hedefleriyle değişim amaçları arasındaki uyum, algıladıkları destek ve okul yöneticilerinin yaklaşımlarıyla ilişkilendirilen çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ve okul ortamındaki koşullar, değişim girişimlerinin başarı ve sürekliliğinde belirleyici rol oynamaktadır. Dolayısıyla, örgütsel değişime hazır olmanın, eğitim kurumlarındaki değişim süreçlerini anlamaya yönelik değerlendirmelerde dikkate alınması gereken bir boyut olduğu kabul edilmektedir.

### **2.3. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesi ışığında vizyoner liderlik, örgütün geleceğine ilişkin açık ve çekici bir vizyon oluşturma, bu vizyonu paydaşlarla paylaşma ve örgütsel süreçleri bu yönelim doğrultusunda düzenleme kapasitesi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Çelik, 1997; Nanus, 1992; Sabancı, 2005; Şişman ve Turan, 2002). Eğitim örgütleri bağlamında vizyoner okul yöneticisi, okulun varlık nedeni ve amaçlarıyla uyumlu bir gelecek tasarımı geliştirmekte; öğretmenleri ortak hedefler etrafında bütünleştirmekte ve okulu değişen toplumsal, teknolojik ve kurumsal koşullara hazırlamaktadır (Durukan, 2006; Leithwood ve Jantzi, 2006; Okçu, 2020; Özden, 2020).

Örgütsel değişime hazır olma kavramı ise çalışanların değişimin gerekliliği ve yararına ilişkin bilişsel değerlendirmelerini, değişime yönelik duygusal tepkilerini ve değişimi hayata geçirebileceklerine dair öz yeterlik algılarını içeren çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Holt vd., 2007; Jones vd., 2005; Weiner, 2009). Holt vd. (2007) ve Çalışkan'ın (2019) aktardığı modelde bu yapı; yönetim desteği, değişim yeterliği, uygunluk ve bireysel yarar boyutlarıyla açıklanmakta; çalışanların değişime ilişkin tutum ve davranışlarını belirleyen temel unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Armenakis ve Bedeian (1999) ile Smith (2005), değişim öncesinde zihinsel ve duygusal hazırlığın sağlanmasının direnç, inkâr ve isteksizlik gibi

olumsuz tepkileri azaltacağını; Kondakçı vd. (2013) ve Uslu vd. (2023) ise çalışanların tutumlarının değişim girişimlerinin başarısında kritik bir rol oynadığını belirtmektedir.

Bu kuramsal temeller birlikte değerlendirildiğinde, vizyoner liderlik ile örgütsel değişime hazır olma arasında anlamlı bir ilişki beklentisi ortaya çıkmaktadır. Vizyoner okul yöneticisinin, planlanan değişimi okulun vizyonu ve uzun vadeli hedefleriyle ilişkilendirerek öğretmenlere tutarlı bir yön sunmasının, değişimin örgüt açısından uygun ve gerekli olduğuna ilişkin algıyı güçlendireceği değerlendirilmektedir (Armenakis vd., 1993; Erdoğan, 2021; Holt vd., 2007). Değişim sürecinde liderin öğretmenleri bilgilendirmesi, süreçlere katılımı teşvik etmesi ve gerekli kaynakları seferber etmesi, literatürde yönetim desteği ve değişim yeterliği boyutlarını besleyen uygulamalar olarak ele alınmakta; bu çalışmada söz konusu uygulamaların öğretmenlerin değişimi uygulayabileceklerine yönelik öz yeterlik duygusunu ve yönetim desteği algısını artırabileceği varsayılmaktadır (Çalışkan, 2019; Çınar ve Kaban, 2012; Gümüşeli, 2006; Holt vd., 2007). Bunun yanında, vizyoner liderin değişimi öğretmenler açısından mesleki gelişim, iş doyumunu ve çalışma koşullarında iyileşme gibi bireysel yararlar üreten bir süreç olarak çerçevelemesi, algılanan bireysel yarar düzeyini yükselterek değişime yönelik olumlu tutumları destekleyebilecek bir etken olarak görülmektedir (Armenakis ve Bedeian, 1999; Çalık vd., 2013; Holt vd., 2007).

Sonuç olarak, eğitim örgütlerinde vizyoner liderlik; değişimin yönünü ve anlamını netleştiren, belirsizliği azaltan ve güvene dayalı katılımcı bir iklim oluşturan liderlik biçimi olarak öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyiyle ilişkili görülmektedir (Karasel, 2023; Levent, 2016b; Şahin, 2018). Bu nedenle, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, mevcut araştırmanın kuramsal modeline dayanak oluşturmaktadır.

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerine ilişkin alan yazında yer alan araştırmalar özetlenmektedir

### **2.4.1. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin araştırmalar**

Alan yazında okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları çoğunlukla öğretmen algılarına dayalı olarak incelenmekte ve genel olarak olumlu düzeyde değerlendirilmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde yapılan birçok çalışmada, okul müdürlerinin vizyon

oluşturma, geleceği öngörme ve değişimi yönetme yeterliklerinin öğretmenler tarafından güçlü ya da en azından yeterli düzeyde algılandığı rapor edilmektedir. Acar (2022), Doğan ve Çelikten (2021), Durmuş ve Okçu (2020), Kalyoncu (2008) ve Kaplan vd.'nin (2024) çalışmalarında öğretmenler, müdürlerini genel olarak iyi ya da yüksek düzeyde vizyoner liderler olarak algıladıklarını belirtmektedir. Buna karşılık Buharalıoğlu (2021) ve Koçman (2005), çalışmalarında bazı okullarda bu algıların orta ya da görece düşük düzeyde kaldığını göstermektedir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ise ilköğretim okul müdürlerinin liderlik rolleri arasında vizyoner liderliğin en güçlü algılanan boyut olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel bir çalışmada Çelik (2011), göreve yeni başlayan öğretmenlerin vizyoner okul yöneticisini yenilikçi, iletişime açık, risk alabilen, teknolojiyi takip eden ve değişimi yönlendiren kişi olarak tanımladıklarını göstermektedir.

Vizyoner liderlik ile okul iklimi, okul kültürü ve örgütsel yapı arasındaki ilişkileri ele alan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Aydoğan ve Bilgivar (2022), öğretmenlerin algıladığı vizyoner liderlik davranış düzeyi arttıkça okul iklimine ilişkin algılarının da yükseldiğini ve vizyoner liderliğin okul iklimini anlamlı düzeyde yordadığını belirtmektedir. Benzer biçimde, Öztürk (2021) ilköğretim yöneticilerinin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında pozitif ilişki bulmaktadır. Koçman (2005), vizyoner liderlik ile okul kültürü arasında güçlü pozitif bir ilişki olduğunu saptamakta; okul kültürünün birçok boyutunun yöneticilerin vizyoner liderlik davranışlarına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Aykıt (2023), vizyoner liderlik ile örgütsel sinerji arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ve vizyoner liderliğin örgütsel sinerjinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Uçak (2023) ise öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul etkililiği ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğunu ve okul etkililiğini anlamlı biçimde yordadığını rapor etmektedir. Kavramsal düzeyde Karasel (2023) ve Durukan (2006), eğitim yönetiminde vizyoner liderliğin eğitim kurumlarını değişen koşullara hazırlama ve sistemi bütünsel biçimde yönlendirme açısından kritik bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır.

Vizyoner liderliğin öğretmen motivasyonu, iş doyumunu, iş tutkunluk ve örgütsel bağlılık gibi bireysel çıktılarla ilişkisi de sıkça araştırılmaktadır. Erarslan (2022) ve Kaçmaz (2020), okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyleri yükseldikçe öğretmen motivasyonunun da arttığını ve vizyoner liderliğin motivasyonu anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymaktadır. Özel okul bağlamında çalışan Güvenli (2023) de vizyoner liderlik ile öğretmen motivasyonu

arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu belirtmektedir. Eranıl (2014), mesleki ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğunu saptamaktadır. Koçer ve Bostancı (2021), vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunduğunu; özellikle vizyoner düşünme ve karar verme boyutlarının işe tutkunluğu anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Güder ve Karaca (2023), vizyoner liderlik ile mesleki bağlılık arasında pozitif ilişki bulunduğunu, bu ilişkide örgütsel/mesleki canlılığın kısmi aracılık rolü oynadığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık Babil (2009), ilköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade etmekte; vizyoner liderliğin örgütsel adanmışlık gibi bazı örgütsel tutumları anlamlı düzeyde etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Vizyoner liderliğin örgütsel vatandaşlık, performans, mesleki gelişim ve yetenek yönetimi ile ilişkisini ele alan araştırmalar da dikkat çekmektedir. Atıgan ve Özkan (2023), okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu ve vizyoner liderliğin bu davranışları anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymaktadır. Seyidoğlu (2019), okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri arttıkça öğretmen performansının da yükseldiğini ve vizyoner liderliğin performansın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Deneri (2020), ortaöğretim kurumlarında vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki gelişim davranışları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki bulunduğunu ve vizyoner liderliğin mesleki gelişim davranışlarını anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymaktadır. Özdilek'in (2019) çalışmasında, vizyoner liderlik ile eğitimde yetenek yönetimi arasındaki ilişkide öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin kısmi aracılık rolü üstlendiği; vizyoner liderlik düzeyi yükseldikçe hem yetenek yönetimi uygulamalarının hem de öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin güçlendiği gösterilmektedir.

Öğrenci başarısı ve akademik çıktılarla ilişkili çalışmalar daha sınırlı olmakla birlikte önemli ipuçları sunmaktadır. Küçük ve Demirtaş (2016), ortaöğretim okullarında okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında bazı boyutlarda anlamlı ilişkiler bulmakta; özellikle iletişim ve değerler boyutundaki vizyoner davranışların öğrenci başarısıyla pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Mora-Whitehurst (2013), Amerika Birleşik Devletleri bağlamında ilköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ile öğrencilerin okuma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemekte ve belirli vizyoner

liderlik uygulamalarının akademik performansla bağlantılı olduğunu rapor etmektedir. Chen ve Yuan (2021) ise Tayvan'da yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin vizyoner liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin hayal gücü ile yaratıcı öğretim davranışları arasındaki ilişkiyi güçlendiren bir bağlam oluşturduğunu göstermektedir.

Bazı araştırmalar vizyoner liderliği diğer liderlik türleriyle birlikte ele almaktadır. Aykar (2024), ilkökul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretimsel liderlik davranışları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu; vizyoner liderliğin güçlü olduğu okullarda öğretimsel liderliğin de daha yüksek düzeyde sergilendiğini saptamaktadır. Parco-Tropicales ve de Guzman (2014), Filipinler'de yaptıkları çalışmada dönüşümcü, vizyoner, karizmatik ve etik liderlik stillerinin tamamının bilge liderlik gelişimi üzerinde pozitif etkili olduğunu, özellikle dönüşümcü ve vizyoner liderliğin daha güçlü etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Cheng (2023), vizyoner liderliğin temeli olarak görülen okul yönetimi hayal gücünü ölçmek üzere geliştirdiği ölçekle vizyoner liderliğin bilişsel altyapısını kuramsal olarak tartışmaktadır.

Uluslararası yazında vizyoner liderlik ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Ninković vd. (2025), Sırbistan'da yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin temkinli ve vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yeniden düzenleme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemekte; vizyoner liderliğin öğretmenlerin daha zorlayıcı görevler üstlenmesini ve iş süreçlerini geliştirmeye yönelik girişimleri desteklediğini ortaya koymaktadır. Sulistiasih ve Widodo (2025), Endonezya'da özel okullarda yürüttükleri araştırmada vizyoner liderliğin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediğini; özellikle ücretlendirme ve ödüllendirme uygulamalarının bu ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir.

Özetle, alan yazındaki çalışmalar, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının çeşitli örgütsel ve bireysel değişkenlerle çoğunlukla pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, bu çalışmalar vizyoner liderliği genellikle söz konusu örgütsel ve bireysel çıktılar bağlamında ele almakta ve öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini içeren bir çerçeve sunmamaktadır. Oysa sık ve çok boyutlu reform girişimlerinin yaşandığı günümüz eğitim sistemlerinde, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyi, yönetsel açıdan stratejik bir önem taşımaktadır. Bu açıdan, vizyoner liderlik ile örgütsel değişime hazır olma arasındaki ilişkiyi irdeleyen mevcut çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu kısmen de olsa doldurması beklenmektedir.

## 2.4.2. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri ile ilgili araştırmalar

Alan yazında öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini doğrudan inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Yıldızbaş vd. (2021), uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algılarının orta düzeyde olduğunu; ayrıca değişime hazır olma ile yatay ve dikey muhalefet arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Şahin (2018), öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki değişim sürecine ilişkin görüşlerini değerlendirerek örgütsel değişime hazır olma düzeylerini genel olarak orta düzeyde algıladıklarını ve bu algıların yalnızca cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını rapor etmektedir. Levent (2016b) ise İstanbul'daki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini orta-yüksek aralıkta bulmakta ve özellikle yaşça daha genç öğretmenlerin değişime daha yüksek düzeyde hazır olduklarını saptamaktadır. Kocabey Tiryaki (2025), ortaokul öğretmenlerine yönelik çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini genel olarak olumlu algıladıklarını saptamaktadır. Araştırmada ayrıca Uygunluk boyutunun daha yüksek, Bireysel Yarar boyutunun görece daha düşük algılandığı ve hazır olma ile değişime direnç arasında zayıf düzeyde negatif bir ilişki bulunduğu belirlenmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri ile örgütsel tutumları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar da önemli bulgular sunmaktadır. Koyuncu (2019), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile değişime hazır olma durumlarının pozitif, orta düzeyde ve anlamlı biçimde ilişkili olduğunu; örgütsel bağlılığın ise öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymaktadır. Zayim (2010) ve Kondakçı'nın (2010) çalışmaları, öğretmenlerin bilişsel, duygusal ve kararlılık boyutlarındaki değişime hazır olma düzeyleri ile okullarda algıladıkları örgütsel güven arasındaki ilişkileri incelemekte; her iki çalışmada da bu üç boyutta örgütsel değişime hazır olma ile örgütsel güven arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler saptanmaktadır. Bu bulgular, örgütsel bağlılık ve örgütsel güvenin öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma eğilimlerini güçlendiren temel tutumlar olduğunu göstermektedir.

Bireysel değişkenler bağlamında Aslan vd. (2023), okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bulgular, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini orta düzeyde algıladıklarını ve öz-yeterlik ile değişime hazır olma arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özer (2020) ise Eğitim Vizyonu 2023 belgesi bağlamında

öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiyi ele almakta; öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ve örgütsel mutluluk algıları ile değişime hazır olma arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu, mutluluk düzeyi arttıkça değişim süreçlerini kabullenme ve destekleme eğiliminin de güçlendiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öz-yeterlik ve örgütsel mutluluk algılarının, örgütsel değişimi benimseme ve değişime yönelik olumlu tutum geliştirme açısından önemli bireysel kaynaklar olduğunu vurgulamaktadır.

Değişime hazır olma sürecini psikolojik değişkenler ve tutumsal dinamikler açısından ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Çalışkan'ın (2017) doktora tezinde, aday öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri, bilişsel uyumsuzluk ve yılmazlık değişkenleriyle birlikte incelenmekte; özellikle bilişsel uyumsuzluk düzeyinin değişim yeterliği ve uygunluk boyutlarını farklı modellerde anlamlı biçimde yordadığı, buna karşın yılmazlığın hem bilişsel uyumsuzluk hem de değişime hazır olma alt boyutlarını anlamlı biçimde yordamadığı belirlenmektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının örgütsel değişime hazır olma sürecinde, değişim önerisine ilişkin bilişsel değerlendirmelerin ve tutumsal çatışmaların önemli rol oynadığını göstermektedir.

Örgütsel değişime hazır olmanın liderlik ve yenilikçilik boyutlarıyla ilişkisini ele alan çalışmalar da alan yazında önemli bir yer tutmaktadır. Kaya ve Doğan Kılıç (2023) tarafından yürütülen araştırmada, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile örgütsel değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki incelenmekte; dönüşümcü liderlik algısının yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin değişime daha yüksek düzeyde hazır oldukları ve bu iki değişken arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir. Çayak ve Erol (2022) ise öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile okulların yenilikçilik düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelemekte; öğretmenlerin her iki değişkene ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve değişime hazır olmanın bilişsel, duygusal ve niyet boyutlarının yenilikçi okul algısını anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, okullarda dönüşümcü liderlik uygulamaları ile yenilikçi bir iklimin öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini güçlendiren önemli bağlamsal etmenler olduğunu ortaya koymaktadır.

Uluslararası alan yazında da öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri, liderlik, mesleki gelişim ve örgütsel bağlılık gibi değişkenlerle birlikte ele alınmaktadır. Thien (2019), Malezya'da yürüttüğü çalışmasında dağıtımçı liderlik ile öğretmenlerin duygusal

bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemekte; katılımcı karar alma ile öğretmenlerin duygusal bağlılığı arasında bilişsel, duygusal ve niyet boyutlarında anlamlı fakat zayıf bir aracılık etkisi tespit etmektedir. Dessie (2024), Etiyopya’da ilköğretim öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada, okul temelli sürekli mesleki gelişime katılım ile öğretim uygulamalarında değişime hazır olma düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu; mesleki gelişim deneyiminin hazır olma düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Nordin (2012), bir yükseköğretim kurumunda liderlik davranışları ve örgütsel bağlılığın örgütsel değişime hazır olma üzerindeki etkilerini incelemekte ve bu değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Wang vd. (2023), kuramsal bir çalışmada okullarda değişime hazır olmayı bireysel ve örgütsel boyutlarıyla bütüncül biçimde ele almakta ve sistem düzeyinde değişime hazır olma çerçevesi geliştirmektedir. Çalışmada, bireysel ve örgütsel hazır olma arasındaki dinamik etkileşimin okul ve sistem düzeyindeki değişim girişimlerinin başarısında kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, alan yazın öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin orta ile yüksek düzeyler arasında seyrettiğini ve bu düzeylerin örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel mutluluk, öz-yeterlik ve yenilikçilik algısı gibi bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte mevcut çalışmalar, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini daha çok demografik özellikler, örgütsel tutumlar ve farklı liderlik türleri çerçevesinde ele almaktadır. Buna karşın, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

### **2.4.3. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar**

Alan yazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmaların bir kısmı bu ilişkiyi doğrudan incelemek yerine, örgütsel değişimle ilişkili farklı boyutlara odaklanmaktadır. Bu durum, söz konusu ilişkinin eğitim örgütleri bağlamında yeterince ele alınmadığını göstermektedir.

Eğitim kurumları dışında yürütülen alan yazın çalışmaları, vizyoner liderliğin örgütsel değişim süreçlerindeki rolünü açıklayan kuramsal bir çerçeve sunması bakımından önem taşımaktadır. Saher ve Ayub (2020), bankacılık sektöründe gerçekleştirdikleri araştırmada, vizyoner liderliğin örgütsel değişim algısını anlamlı biçimde etkilediğini ve bu ilişkide lidere

duyulan güvenin aracı rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Çalışma eğitim örgütleri bağlamında yürütülmemiş olsa da değişime hazır olma sürecinde güven ve liderlik etkileşiminin önemini ortaya koyması bakımından eğitim kurumları için de açıklayıcı nitelik taşımaktadır. Benzer biçimde, Hermanwan vd. (2024) tarafından kamu kurumlarında yürütülen nitel araştırma, vizyoner liderliğin örgütsel dönüşüm sürecinde çalışanların değişime katılımını ve değişimi benimseme eğilimlerini artırdığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, örgütsel değişime hazır olma olgusunu açıklayan süreçlerin belirli bir sektöre özgü olmadığını, liderlik davranışlarıyla ilişkili ortak örgütsel dinamikler içerdiğini göstermektedir. Benzer biçimde, Taylor vd. (2014) tarafından kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda yürütülen nicel araştırma, vizyoner liderlik ile algılanan örgütsel etkililik arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada, vizyoner liderlik davranışlarının katılım ve açıklık, yenilik ve uyum, bağlılık ve moral ile yön ve amaç netliği gibi örgütsel boyutlarla pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, vizyoner liderliğin örgüt üyelerinin değişim süreçlerine uyum sağlamasını kolaylaştıran ve değişime hazır olma düzeyini destekleyen bir örgütsel ortam oluşturduğunu göstermektedir.

Eğitim örgütleri bağlamında yürütülen sınırlı sayıdaki araştırma, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara ve teknolojik değişimlere yönelik tutumları üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Bakar vd. (2025), ilkökul düzeyinde gerçekleştirdikleri çalışmada, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları ve teknolojik değişimi benimseme düzeyleri arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Araştırma, yöneticilerin açık ve paylaşılan bir vizyon sunmalarının öğretmenlerin yeniliklere ve değişime açıklığını artırdığını ortaya koymaktadır. Ortaöğretim kurumlarında yürütülen bir diğer çalışmada Huma vd. (2023), vizyoner liderlik ile değişim yönetimi uygulamaları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Çalışma bulguları, vizyoner liderlik davranışlarının öğretmenlerin değişim süreçlerine katılımını artırdığını ve değişim yönetimi uygulamalarının daha etkili biçimde hayata geçirilmesini desteklediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, vizyoner liderliğin eğitim örgütlerinde değişim süreçlerinin planlanması ve uygulanmasında önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Brown ve Anfara (2003) ise ortaokul yöneticileriyle yürüttükleri nitel durum çalışmasında, vizyoner liderliğin okul genelinde gerçekleştirilecek reformlar öncesinde izlenen stratejiler üzerinden şekillendiğini ortaya koymaktadır. Araştırma, değişim öncesinde olası

değişim alanlarının belirlenmesi, paydaşlarla yapılan tartışmalar, bilgilendirme süreçleri ve öğretmenlerin sürece katılımını destekleyen bir ortamın oluşturulmasının vizyoner liderliğin temel bileşenleri arasında yer aldığını göstermektedir. Ayrıca destek, bağlılık ve sahiplenme gibi unsurların değişimin başarıyla uygulanmasında belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Bu yönüyle çalışma, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının öğretmenlerin değişime hazırlanma ve süreci benimseme düzeylerini güçlendirdiğini ortaya koyarak örgütsel değişime hazır olma kavramı açısından açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, alan yazındaki araştırmalar vizyoner liderliğin örgütsel değişime hazır olma düzeyini güven ve katılım gibi değişimle ilişkili boyutlar üzerinden etkilediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi doğrudan ve eğitim örgütleri bağlamında ele alan çalışmaların sınırlı olması, bu alanda yapılacak araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

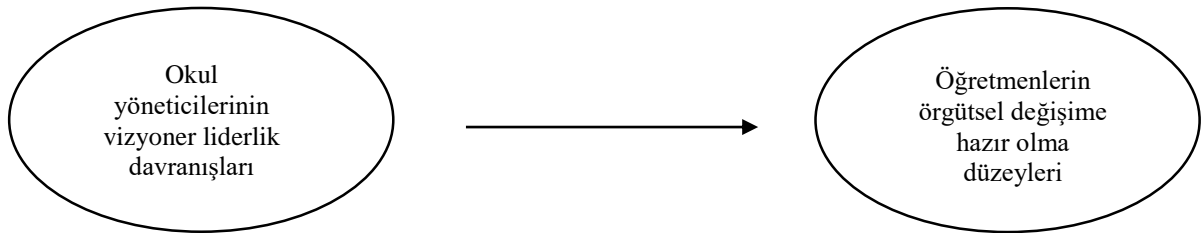
## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ayrıntılı olarak açıklanmakta; araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmalar, dayandıkları felsefi yaklaşıma göre nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımları çerçevesinde sınıflandırılmaktadır. Gerçekliğin araştırmacıdan bağımsız olduğunu, nesnel olarak gözlenip ölçülebileceğini kabul eden ve temelde pozitivist paradigmadan beslenen çalışmalar nicel araştırma yaklaşımı kapsamında ele alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Nicel araştırma yaklaşımına dayanan ilişkisel tarama deseni, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karasar, 2016). Bu tür çalışmalarda, belirli bir duruma ilişkin bireylerin çeşitli özellikleri betimlenmekte ve söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel yöntemlerle test edilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 1990). Bu araştırma da nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde ilişkisel tarama deseni kullanılarak yürütülmektedir. Araştırmada tüm değişkenler öğretmenlerin algılarına dayalı olarak ölçülmektedir. Modelde bağımsız değişken okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları, bağımlı değişken ise öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleridir. Araştırma modeli Şekil 3.1’de sunulmaktadır.



Şekil 3.1. Araştırma modeli.

**Kaynak:** Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

#### 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmalarda elde edilen sonuçların genellenebileceği bütün, evren olarak adlandırılmakta; bu evrenden veri toplanan ve üzerinde doğrudan gözlem yapılan daha sınırlı grup ise örneklem olarak tanımlanmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmanın zaman, maliyet ve

erişilebilirlik bakımından güç olduğu durumlarda, verilerin uygun büyüklükte ve nitelikte bir örneklem üzerinden toplanması, araştırmacıya önemli ölçüde zaman ve maliyet açısından avantaj sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmanın evrenini, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde (Meram, Karatay ve Selçuklu) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Konya İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri verilerine göre, araştırma döneminde öğretmen sayısı Meram’da 4.226, Selçuklu’da 11.285 ve Karatay’da 4.756 olup merkez ilçelerde toplam 20.267 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın sonuçlarının genellenmek istendiği evren bu öğretmenlerden oluşmaktadır. Evrenden örneklem seçimi sürecinde olasılığa dayalı olmayan yöntemlerden kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, araştırmacının ulaşabildiği ve araştırmaya katılmayı kabul eden bireyleri kapsayan bir örnekleme türüdür (Büyüköztürk vd., 2020). Bu doğrultuda, Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerindeki resmî ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 397 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Bu araştırmada gerekli örneklem büyüklüğü, Cochran’ın (1977) oransal örneklem hesaplama formülünden yararlanılarak belirlenmiştir. Evren büyüklüğünün bilindiği durumlarda örneklem büyüklüğü aşağıdaki denklem kullanılarak hesaplanmaktadır:

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2(N - 1) + t^2 p q} \quad (3.1)$$

Burada  $n$  örneklem büyüklüğünü,  $N$  evren büyüklüğünü,  $t$  seçilen güven düzeyine karşılık gelen  $z$  değerini,  $p$  incelenen özelliğe sahip olma olasılığını,  $q$  bu özelliğe sahip olmama olasılığını ( $q = 1 - p$ ) ve  $d$  kabul edilen örnekleme hatasını göstermektedir. Evren oranı hakkında ön bilgi bulunmadığı için varyansın en yüksek olduğu durum esas alınarak  $p = .50$  ve  $q = .50$  kabul edilmiştir. Bu araştırmada evren büyüklüğü  $N = 20.267$ , güven düzeyi %95 ( $t = 1.96$ ) ve örnekleme hatası  $d = .05$  olarak alınmıştır. Değerler Denklem 3.1’e yerleştirildiğinde örneklem büyüklüğü yaklaşık  $n \approx 377$  olarak hesaplanmaktadır.

Dolayısıyla, %95 güven düzeyi ve %5 örnekleme hatası altında ulaşılması gereken asgari örneklem büyüklüğü 377 öğretmen olarak belirlenmektedir. Araştırma kapsamında Konya ili merkez ilçelerindeki kamu okullarından 397 öğretmene ulaşılmış olması, örneklemin

istatistiksel açıdan yeterli büyüklüğe sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okuldaki yöneticisiyle birlikte çalışma süresi) aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

**Tablo 3.1.** Örneklem grubunun demografik değişkenlere göre dağılımı.

Değişkenler	Alt Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	242	61
	Erkek	155	39
Yaş	40 yaş ve altı	154	38.8
	41-50 arası	162	40.8
	51 yaş ve üzeri	81	20.4
Eğitim Durumu	Lisans	280	70.5
	Lisansüstü	117	29.5
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	72	18.1
	11-15 yıl	68	17.1
	16 yıl ve üzeri	257	64.8
Okul Yöneticisiyle Birlikte Çalışma Süresi	0-2 yıl	215	54.2
	3-4 yıl	105	26.4
	5 yıl ve üzeri	77	19.4
<b>Toplam</b>		<b>397</b>	<b>100</b>

Tablo 3.1’de örneklem grubuna ilişkin demografik değişkenlere göre dağılımlar sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların %61’inin (n = 242) kadın, %39’unun (n = 155) erkek olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni açısından katılımcıların %38,8’inin (n = 154) 40 yaş ve altı, %40,8’inin (n = 162) 41–50 yaş aralığında ve %20,4’ünün (n = 81) 51 yaş ve üzeri grupta yer aldığı belirlenmiştir. Eğitim durumuna göre katılımcıların %70,5’inin (n = 280) lisans, %29,5’inin (n = 117) lisansüstü mezunu olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde katılımcıların %18,1’inin (n = 72) 1–10 yıl, %17,1’inin (n = 68) 11–15 yıl ve %64,8’inin (n = 257) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Okul yöneticisiyle birlikte çalışma süresine göre ise katılımcıların %54,2’sinin (n = 215) 0–2 yıl, %26,4’ünün (n = 105) 3–4 yıl ve %19,4’ünün (n = 77) 5 yıl ve üzeri süreyle birlikte çalıştığı belirlenmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Bu araştırmada veriler, nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmış bir anket formu aracılığıyla toplanmaktadır. Anket formu üç bölümden oluşmaktadır: birinci bölümde

katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik Kişisel Bilgi Formu, ikinci bölümde okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algılarını ölçmeye yönelik Vizyoner Liderlik Ölçeği, üçüncü bölümde ise öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini belirlemeye yönelik Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği (ÖDHO) yer almaktadır.

### **3.3.1. Kişisel bilgi formu**

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir veri toplama aracıdır. Formda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve mevcut okul yöneticisiyle birlikte çalışma süresine yönelik kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Bu form aracılığıyla elde edilen veriler, örneklem grubunun demografik özelliklerinin betimlenmesinde kullanılmaktadır.

### **3.3.2. Vizyoner liderlik ölçeği**

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, Çınar ve Kaban (2012) tarafından geliştirilen Vizyoner Liderlik Ölçeği kullanılarak belirlenmektedir. Ölçek, örgüt yöneticilerinin geleceğe yönelik vizyon oluşturma ve bu vizyon doğrultusunda değişimi yönetme yeterliklerine ilişkin çalışan algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi bir derecelendirme ölçeği olup maddeler 1 (Kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) arasında puanlanmaktadır. Toplam 14 maddeden oluşan ölçek, dört alt boyutu kapsamaktadır. Birinci alt boyut 1–4. maddelerden, ikinci alt boyut 5–8. maddelerden, üçüncü alt boyut 9–11. maddelerden, dördüncü alt boyut ise 12–14. maddelerden oluşmakta olup alt boyutlar sırasıyla “Vizyoner Düşünme”, “Eylem Yönelimli Olma”, “Geleceği Resmetme” ve “Değişime Açık Olma” olarak adlandırılmaktadır. Alt boyutlar, okul yöneticilerinin Vizyoner Düşünme, Eylem Yönelimli Olma, Geleceği Resmetme ve Değişime Açık Olma boyutlarındaki davranışlarına ilişkin algıları yansıtmaktadır. Her bir alt boyut için puan, ilgili maddelerden elde edilen puanların ortalaması alınarak; toplam vizyoner liderlik puanı ise tüm maddelere verilen yanıtların ortalaması hesaplanarak elde edilmektedir. Puanların yükselmesi, öğretmenlerin okul yöneticilerini daha yüksek düzeyde vizyoner liderlik sergileyen kişiler olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde, yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmaktadır. AFA sonuçları, ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve madde faktör yüklerinin .57 ile .87 arasında değiştiğini göstermektedir. Alan yazında faktör

yükü için alt sınırın çoğunlukla .30 düzeyinde kabul edildiği, bazı araştırmacılar tarafından ise bu sınırın .40 olarak önerildiği belirtilmektedir (Şencan, 2005). Comrey ve Lee'nin (2013) sınıflamasında .55 ve üzerindeki faktör yükleri iyi ve daha yüksek düzeyde kabul edilmektedir; Tabachnick ve Fidell'de (2013) ise .32 ve üzerindeki faktör yükleri temel ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu ölçütler birlikte ele alındığında, .57–.87 aralığında değişen faktör yüklerinin, ölçek maddelerinin ilgili faktörleri yeterli ve güçlü düzeyde temsil ettiğini göstermektedir.

Ölçeğin toplam puanına ilişkin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's  $\alpha$ ) .84 olarak rapor edilmekte; alt boyutlara ait güvenilirlik katsayılarının da kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilmektedir (Çınar ve Kaban, 2012). Taber (2018), Cronbach's  $\alpha$  katsayıları için .70 ve üzerindeki değerlerin kabul edilebilir, .84–.90 aralığındaki değerlerin ise güvenilir (reliable) olarak değerlendirildiğini ifade etmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, Cronbach's  $\alpha$  katsayısının .84 düzeyinde olması, ölçeğin iyi düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin 14 maddeden oluşan yapısına ilişkin olarak gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde, ölçeğin toplam puanı için hesaplanan Cronbach's  $\alpha$  katsayısının ise .97 olduğu belirlenmiştir. Cronbach's  $\alpha$  katsayısının örnekleme duyarlı bir istatistik olduğu dikkate alındığında, bu çalışmada elde edilen .97'lik değer, ölçeğin mevcut örnekleme yüksek düzeyde iç tutarlılıkla çalıştığını göstermektedir.

### 3.3.3. Örgütsel değişime hazır olma ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri, Holt vd. (2007) tarafından geliştirilen ve Çalışkan (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği (ÖDHO) kullanılarak belirlenmektedir. Ölçek, örgüt üyelerinin önerilen değişimin uygunluğu ve gerekliliği ile örgütün bu değişimi başarıyla gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin algılarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. ÖDHO'nun özgün formu 25 maddeden oluşmakta ve 1 (Hiç katılmıyorum) ile 7 (Tamamen katılıyorum) arasında puanlanan yedili Likert tipi bir derecelendirme içermektedir. Çalışkan'ın (2019) Türkçe uyarlama çalışmasında ölçek 5'li Likert tipine dönüştürülmekte ve maddeler 1 (Hiç katılmıyorum) ile 5 (Tamamen katılıyorum) arasında puanlanmakta; bu çalışmada da ölçek aynı biçimde kullanılmaktadır.

ÖDHO “Değişim Yeterliği”, “Uygunluk”, “Yönetim Desteği” ve “Bireysel Yarar” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Değişim Yeterliği alt boyutu 4, 9, 17, 20, 22 ve 25. maddeleri; Uygunluk alt boyutu 1, 6, 8, 11, 13, 16, 18, 19, 21 ve 23. maddeleri; Yönetim Desteği alt boyutu 2, 5, 10, 12, 14 ve 15. maddeleri; Bireysel Yarar alt boyutu ise 3, 7 ve 24. maddeleri

kapsamaktadır. Ölçekte 3., 6., 7., 9., 19., 21. ve 24. maddeler ters puanlanan maddeler olarak yer almakta; veri analizi öncesinde bu maddelere verilen puanlar ters çevrilmektedir. Her bir alt boyuta ilişkin puan, o boyuttaki maddelerden elde edilen puanların ortalaması alınarak; örgütsel değişime hazır olma toplam puanı ise tüm maddelere verilen yanıtların ortalaması üzerinden hesaplanmaktadır. Puanların yükselmesi, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlardaki örgütsel değişim girişimlerine daha yüksek düzeyde hazır olduklarını göstermektedir.

Ölçeğin geliştirilme ve uyarılma çalışmalarında yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Holt vd. (2007), ölçeğin maddelerine faktör analizi uygulayarak dört boyutlu bir yapı ortaya koymaktadır. Çalışkan (2019) ise uyarılma çalışmasında ölçeğin Türkçe formunun özgün dört faktörlü yapısını doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınamakta ve öğretmen örnekleminde elde edilen verilerde modelin iyi uyum gösterdiğini rapor etmektedir. Aynı çalışmada Cronbach's  $\alpha$  iç tutarlılık katsayılarının toplam ölçek için .74; Uygunluk boyutu için .89; Değişim Yeterliği için .71; Yönetim Desteği için .69 ve Bireysel Yarar için .75 olduğu, bu değerlerin ölçeğin Türkçe formunun genel olarak kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu gösterdiği belirtilmektedir. Taber (2018), Cronbach's  $\alpha$  katsayısında .70 ve üzerindeki değerlerin kabul edilebilir, .84–.90 aralığındaki değerlerin ise güvenilir olarak değerlendirildiğini ifade etmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, Cronbach's  $\alpha$  değerlerinin ölçeğin toplamı ve alt boyutları düzeyinde yeterli iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilmektedir.

Bu araştırma kapsamında, 25 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizde, ölçeğin toplam puanına ilişkin Cronbach's  $\alpha$  katsayısının .879 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değer, ölçeğin bu araştırma örneklemini için yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Veri toplama süreci, üniversitenin etik kurulundan onay alınmasının ve Millî Eğitim Bakanlığı ile ilgili il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinden gerekli izinlerin sağlanmasının ardından, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde (Meram, Karatay, Selçuklu) kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Google Forms tabanlı çevrimiçi anket formu aracılığıyla toplanmış ve formun bağlantısı öğretmenlerle paylaşılmıştır. Araştırma kapsamında, çevrimiçi anket formunun başlangıcında yer alan gönüllü katılımcı onam

formunda araştırmanın amacı, süreci ve gizlilik ilkeleri ayrıntılı biçimde açıklanmış; katılımcılardan bu bilgileri okuduklarını ve gönüllü olarak katılmayı kabul ettiklerini onaylamaları istenmiştir. Çevrimiçi formu toplam 400 öğretmen yanıtlamış; onam bölümünde “hayır” seçeneğini işaretleyen 3 katılımcının verisi analizlere dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda, analizler 397 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Anket uygulaması sürecinde katılımcıların ad, soyadı veya kurum adı gibi kişisel kimlik bilgileri talep edilmemiştir. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmış ve üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir.

**Tablo 3.2.** Araştırma verilerinin normallik değerleri.

Ölçek	Alt Boyut	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Vizyoner Liderlik Ölçeği	Vizyoner Düşünme	-.668	-.302
	Eylem Yönelimli Olma	-.768	.049
	Geleceği Resmetme	-.531	-.522
	Değişime Açık Olma	-.683	-.280
	Değişim Yeterliği	-.600	1.795
ÖDHO	Uygunluk	-.477	.361
	Yönetim Desteği	-.325	.305
	Bireysel Yarar	-.537	.675

Verilerinin analizi kapsamında uygulanacak istatistiksel testlerin belirlenmesi amacıyla normallik analizi yapılmıştır. Tablo 3.2’ye bakıldığında Vizyoner Liderlik Ölçeğinin Vizyoner Düşünme alt boyutunda veri setine ait çarpıklık katsayısı -.668 ve basıklık katsayısı -.302;

Eylem Yönelimli Olma alt boyutunda çarpıklık katsayısı  $-.768$  ve basıklık katsayısı  $.049$ ; Geleceği Resmetme alt boyutunda çarpıklık katsayısı  $-.531$  ve basıklık katsayısı  $-.522$ ; Değişime Açık Olma alt boyutunda çarpıklık katsayısı  $-.683$  ve basıklık katsayısı  $-.280$  olarak belirlenmiştir. Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeğinin Değişim Yeterliği alt boyutunda çarpıklık katsayısı  $-.600$  ve basıklık katsayısı  $1.795$ ; Uygunluk alt boyutunda çarpıklık katsayısı  $-.477$  ve basıklık katsayısı  $.361$ ; Yönetim Desteği alt boyutunda çarpıklık katsayısı  $-.325$  ve basıklık katsayısı  $.305$ ; Bireysel Yarar alt boyutunda çarpıklık katsayısı  $-.537$  ve basıklık katsayısı  $.675$  olarak saptanmıştır. Tablo 3.2 incelendiğinde, normal dağılım için kabul edilebilir değer aralığı olan Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) katsayılarının  $-2$  ile  $+2$  aralığında olduğu görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu kapsamda veri setinin normal dağıldığı kabul edilerek istatistiksel olarak parametrik testler kullanılmıştır.

Parametrik testlerin uygulanmasından önce temel istatistiksel varsayımlar incelenmiştir. Veri setinde her bir gözlemin farklı bir öğretmeni temsil etmesi nedeniyle gözlemler arası bağımsızlık varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda varyans homojenliği varsayımı Levene testi ile değerlendirilmiş; ölçeklerin toplam puanları ve alt boyutlarının büyük çoğunluğunda Levene testi anlamlılık değerlerinin  $.05$ 'ten büyük olduğu ve buna bağlı olarak varyans homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür. Varyans homojenliği varsayımının kısmen ihlal edildiği alt boyutlarda bağımsız örneklem t-testinde "equal variances not assumed" seçeneği kullanılmış, tek yönlü varyans analizinde ise eşit varyans varsayımı gerektirmeyen Games-Howell çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiş ve sonuçlar bu sınırlılık dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Veri analiz sürecinde betimleyici istatistikler kapsamında frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış; gerekli durumlarda etki büyüklüğünü ve farkların kaynağını belirlemek için Tukey ve Games-Howell testlerinden yararlanılmıştır. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş; vizyoner liderlik özelliklerinin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini yordama durumu ise basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan altı alt probleme ilişkin elde edilen bulgular ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

#### 4.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışlarının Düzeyi

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerin Vizyoner Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ayrıntılı olarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** Vizyoner Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler.

Ölçek/Alt Boyut	n	$\bar{X}$	ss
Vizyoner Düşünme	397	3.56	1.04
Eylem Yönelimli Olma	397	3.59	1.00
Geleceği Resmetme	397	3.39	1.13
Değişime Açık Olma	397	3.58	1.08
Vizyoner Liderlik Toplam	397	3.54	1.00

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin genel vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 3.54$ ). Ölçeğin 1–5 puan aralığına göre elde edilen puanların yüksek düzey olarak yorumlanması, öğretmenlerin okul yöneticilerini vizyoner liderlik açısından olumlu değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Alt boyutlara ilişkin ortalamalar incelendiğinde, Eylem Yönelimli Olma ( $\bar{X} = 3.59$ ), Değişime Açık Olma ( $\bar{X} = 3.58$ ) ve Vizyoner Düşünme ( $\bar{X} = 3.56$ ) boyutlarının yüksek düzeyde algılandığı; Geleceği Resmetme boyutunda ise ortalamanın ( $\bar{X} = 3.39$ ) orta düzeyde yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin okul yöneticilerini vizyonu eyleme dönüştürme, değişim süreçlerine açıklık ve vizyoner düşünme boyutlarında daha güçlü; geleceğe ilişkin vizyonu somutlaştırma boyutunda ise orta düzeyde algıladıklarını göstermektedir.

#### 4.2. Öğretmen Algularına Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranış Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan “Öğretmen algularına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeyleri; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okul yöneticisi ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerine ilişkin puanları söz konusu demografik değişkenlere göre karşılaştırılmıştır.

Öğretmen algularına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.2’de sunulmaktadır.

**Tablo 4.2.** Vizyoner Liderlik Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Vizyoner Düşünme	1. Kadın	242	3.49	1.02	-1.860	.064
	2. Erkek	155	3.69	1.06		
Eylem Yönelimli Olma	1. Kadın	242	3.53	0.98	-1.645	.101
	2. Erkek	155	3.70	1.02		
Geleceği Resmetme	1. Kadın	242	3.30	1.12	-1.960	.051
	2. Erkek	155	3.53	1.13		
Değişime Açık Olma	1. Kadın	242	3.50	1.07	-1.827	.068
	2. Erkek	155	3.70	1.08		
Vizyoner Liderlik Toplam	1. Kadın	242	3.46	0.99	-1.910	.057
	2. Erkek	155	3.66	1.02		

\* $p < .05$  anlamlılık düzeyi.

Vizyoner Düşünme alt boyutunda kadın ( $\bar{X} = 3.49$ ) ve erkek ( $\bar{X} = 3.69$ ) öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t = -1.860, p > .05$ ). Benzer şekilde, Eylem Yönelimli Olma alt boyutunda da kadın ( $\bar{X} = 3.53$ ) ve erkek ( $\bar{X} = 3.70$ ) öğretmenlerin puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $t = -1.645, p > .05$ ). Geleceği Resmetme alt boyutunda elde edilen bulgular, kadın ( $\bar{X} = 3.30$ ) ve erkek ( $\bar{X} = 3.53$ ) öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $t = -1.960, p > .05$ ). Değişime Açık Olma alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemekte; kadın ( $\bar{X} = 3.50$ ) ve erkek ( $\bar{X} = 3.70$ ) öğretmenlerin puanları birbirine yakın düzeyde

seyretmektedir ( $t = -1.827, p > .05$ ). Genel vizyoner liderlik düzeyi açısından da kadın ( $\bar{X} = 3.46$ ) ve erkek ( $\bar{X} = 3.66$ ) öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = -1.910, p > .05$ ).

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

**Tablo 4.3.** Öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerine ilişkin puanlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Games-Howell)
Vizyoner Düşünme	1. 40 ve altı	154	3.47	1.10	1.230	.293	-
	2. 41-50 arası	162	3.60	0.99			
	3. 51 ve üzeri	81	3.67	1.01			
Eylem Yönelimli Olma	1. 40 ve altı	154	3.42	1.06	4.012	.019*	2>1
	2. 41-50 arası	162	3.69	0.93			
	3. 51 ve üzeri	81	3.73	0.97			
Geleceği Resmetme	1. 40 ve altı	154	3.23	1.15	2.817	.061	-
	2. 41-50 arası	162	3.44	1.11			
	3. 51 ve üzeri	81	3.58	1.10			
Değişime Açık Olma	1. 40 ve altı	154	3.43	1.14	2.683	.070	-
	2. 41-50 arası	162	3.63	1.04			
	3. 51 ve üzeri	81	3.76	1.02			
Vizyoner Liderlik Toplam	1. 40 ve altı	154	3.40	1.05	2.772	.064	-
	2. 41-50 arası	162	3.60	0.95			
	3. 51 ve üzeri	81	3.69	0.99			

\* $p < .05$  anlamlılık düzeyi.

Alt boyutlarda yaş gruplarına ait puan ortalamalarının genel olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Vizyoner Düşünme alt boyutunda yaş gruplarının puan ortalamaları ( $\bar{X} = 3.47-3.67$ ) arasında değişmekte olup, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F = 1.230; p > .05$ ). Benzer şekilde, Geleceği Resmetme alt boyutunda yaş gruplarına ait ortalamalar ( $\bar{X} = 3.23-3.58$ ) arasında değişmekte ve bu boyutta da yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ( $F = 2.817; p > .05$ ). Değişime Açık Olma alt boyutunda yaş gruplarının puan ortalamaları ( $\bar{X} = 3.43-3.76$ ) arasında değişmekte olup, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamaktadır ( $F = 2.683; p > .05$ ). Vizyoner Liderlik Ölçeği toplam puanında ise yaş gruplarına ait ortalamaların ( $\bar{X} = 3.40-3.69$ )

arasında değiştiği ve yaş grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $F = 2.772$ ;  $p > .05$ ). Buna karşın, Eylem Yönelimli Olma alt boyutunda yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir ( $F = 4.012$ ;  $p < .05$ ). Ancak bu alt boyutta Levene testi sonucuna göre varyansların homojenliği varsayımı sağlanmamıştır ( $p < .05$ ). Bu nedenle eşit varyans varsayımı gerektirmeyen Games–Howell oklu karşılaştırma testi uygulanmış ve anlamlı farklılığın 41–50 yaş grubu ile 40 yaş ve altı grup arasındaki farktan kaynaklandığı saptanmıştır ( $2 > 1$ ;  $p < .05$ ).

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış dzeyelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.4.** ğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış dzeyelerine ilişkin puanlarının eğitim durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Vizyoner Düşünme	1. Lisans	280	3.62	1.00	1.685	.093
	2. Lisansüstü	117	3.43	1.12		
Eylem Yönelimli Olma	1. Lisans	280	3.64	0.96	1.586	.114
	2. Lisansüstü	117	3.47	1.08		
Geleceği Resmetme	1. Lisans	280	3.43	1.08	0.998	.319
	2. Lisansüstü	117	3.30	1.24		
Değişime Açık Olma	1. Lisans	280	3.63	1.06	1.489	.137
	2. Lisansüstü	117	3.45	1.12		
Vizyoner Liderlik Toplam	1. Lisans	280	3.59	0.98	1.546	.123
	2. Lisansüstü	117	3.42	1.06		

\* $p < .05$  anlamlılık düzeyi.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin puanların eğitim durumuna göre genel olarak benzerlik göstermektedir. Vizyoner Liderlik leği toplam puanı açısından lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamasının ( $\bar{X} = 3.59$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamasının ise ( $\bar{X} = 3.42$ ) olduğu görülmekte; yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre bu farkın anlamlı olmadığı belirlenmektedir ( $t = 1.546$ ,  $p > .05$ ). Alt boyutlar incelendiğinde, Vizyoner Düşünme alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{X} = 3.62$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{X} = 3.43$ ) olduğu ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ( $t = 1.685$ ,  $p >$

.05). Eylem Yönelimli Olma alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamasının ( $\bar{X} = 3.64$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamasının ( $\bar{X} = 3.47$ ) olduğu ve bu boyutta da eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır ( $t = 1.586, p > .05$ ). Geleceği Resmetme alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{X} = 3.43$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{X} = 3.30$ ) olduğu ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t = 0.998, p > .05$ ). Değişime Açık Olma alt boyutunda ise lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamasının ( $\bar{X} = 3.63$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamasının ( $\bar{X} = 3.45$ ) olduğu ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmektedir ( $t = 1.489, p > .05$ ).

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.5'te sunulmuştur.

**Tablo 4.5.** Öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerine ilişkin puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Post Hoc)
Vizyoner Düşünme	1. 1-10 yıl	72	3.56	1.04	2.426	.090	-
	2. 11-15 yıl	68	3.32	1.14			
	3. 16 yıl ve üzeri	257	3.63	1.00			
Eylem Yönelimli Olma	1. 1-10 yıl	72	3.46	1.01	2.967	.053	-
	2. 11-15 yıl	68	3.40	1.06			
	3. 16 yıl ve üzeri	257	3.68	0.97			
Geleceği Resmetme	1. 1-10 yıl	72	3.24	1.13	2.198	.112	-
	2. 11-15 yıl	68	3.22	1.09			
	3. 16 yıl ve üzeri	257	3.48	1.13			
Değişime Açık Olma	1. 1-10 yıl	72	3.44	1.06	2.016	.135	-
	2. 11-15 yıl	68	3.42	1.13			
	3. 16 yıl ve üzeri	257	3.66	1.07			
Vizyoner Liderlik Toplam	1. 1-10 yıl	72	3.44	0.99	2.486	.085	-
	2. 11-15 yıl	68	3.34	1.05			
	3. 16 yıl ve üzeri	257	3.62	0.99			

\*p < .05 anlamlılık düzeyi.

Vizyoner Düşünme alt boyutunda gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $F = 2.426; p > .05$ ). Benzer biçimde Eylem Yönelimli Olma ( $F = 2.967; p > .05$ ), Geleceği Resmetme ( $F = 2.198; p > .05$ ) ve Değişime Açık Olma ( $F = 2.016; p > .05$ ) alt boyutlarında da

mesleki kıdem gruplarına göre anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Ölçeğin toplam puanına ilişkin sonuçlar da mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ( $F = 2.486; p > .05$ ). Bu bulgular, vizyoner liderlik düzeyinin mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerinin, okul yöneticisi ile çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

**Tablo 4.6.** Öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerine ilişkin puanlarının okul yöneticisi ile çalışma değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Alt Boyut	Okul Yöneticisi ile Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Vizyoner Düşünme	1. 0-2 yıl	215	3.56	1.03	.204	.816	-
	2. 3-4 yıl	105	3.52	1.05			
	3. 5 yıl ve üzeri	77	3.62	1.06			
Eylem Yönelimli Olma	1. 0-2 yıl	215	3.60	.98	.523	.593	-
	2. 3-4 yıl	105	3.52	1.01			
	3. 5 yıl ve üzeri	77	3.67	1.02			
Geleceği Resmetme	1. 0-2 yıl	215	3.42	1.07	.537	.585	-
	2. 3-4 yıl	105	3.29	1.20			
	3. 5 yıl ve üzeri	77	3.44	1.18			
Değişime Açık Olma	1. 0-2 yıl	215	3.57	1.04	1.431	.240	-
	2. 3-4 yıl	105	3.47	1.15			
	3. 5 yıl ve üzeri	77	3.74	1.09			
Vizyoner Liderlik Toplam	1. 0-2 yıl	215	3.55	.98	.590	.555	-
	2. 3-4 yıl	105	3.46	1.04			
	3. 5 yıl ve üzeri	77	3.62	1.02			

\* $p < .05$  anlamlılık düzeyi.

Vizyoner Düşünme alt boyutunda gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $F = 0.204; p > .05$ ). Benzer biçimde Eylem Yönelimli Olma ( $F = 0.523; p > .05$ ), Geleceği Resmetme ( $F = 0.537; p > .05$ ) ve Değişime Açık Olma ( $F = 1.431; p > .05$ ) alt boyutlarında da okul yöneticisi ile çalışma süresine göre anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Ölçeğin toplam puanına ilişkin sonuçlar da gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ( $F = 0.590; p > .05$ ). Bu bulgular, öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik

davranışlarına ilişkin algılarının okul yöneticisi ile çalışma süresine göre anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir.

#### 4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeyi

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan “Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeğinden (ÖDHO) aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ayrıntılı olarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

**Tablo 4.7.** Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler.

Ölçek/Alt Boyut	n	$\bar{X}$	ss
Değişim Yeterliği	397	3.59	0.54
Uygunluk	397	3.37	0.62
Yönetim Desteği	397	3.15	0.69
Bireysel Yarar	397	3.46	0.74
ÖDHO Toplam	397	3.38	0.46

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerine ilişkin genel algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 3.38$ ). Alt boyutlara ilişkin ortalamalar incelendiğinde, Değişim Yeterliği ( $\bar{X} = 3.59$ ) ve Bireysel Yarar ( $\bar{X} = 3.46$ ) boyutlarının görece daha yüksek değerlere sahip olduğu; Uygunluk ( $\bar{X} = 3.37$ ) ve Yönetim Desteği ( $\bar{X} = 3.15$ ) boyutlarında ise orta düzeye daha yakın olduğu görülmektedir.

#### 4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturan “Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okul yöneticisi ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeğinden (ÖDHO) aldıkları puanlar söz konusu demografik değişkenlere göre karşılaştırılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.8’de sunulmaktadır.

**Tablo 4.8.** ÖDHO puanlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
<b>Değişim Yeterliği</b>	1. Kadın	242	3.62	0.55	1.385	.173
	2. Erkek	155	3.54	0.52		
<b>Uygunluk</b>	1. Kadın	242	3.40	0.61	1.327	.185
	2. Erkek	155	3.31	0.64		
<b>Yönetim Desteği</b>	1. Kadın	242	3.10	0.65	-1.588	.113
	2. Erkek	155	3.22	0.74		
<b>Bireysel Yarar</b>	1. Kadın	242	3.53	0.74	2.246	.025*
	2. Erkek	155	3.36	0.74		
<b>ÖDHO Toplam</b>	1. Kadın	242	3.40	0.45	0.945	.345
	2. Erkek	155	3.35	0.48		

\* $p < .05$  anlamlılık düzeyi.

Değişim Yeterliği alt boyutunda kadın ( $\bar{X} = 3.62$ ) ve erkek ( $\bar{X} = 3.54$ ) öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t = 1.385, p > .05$ ). Benzer şekilde, Uygunluk alt boyutunda da kadın ( $\bar{X} = 3.40$ ) ve erkek ( $\bar{X} = 3.31$ ) öğretmenlerin puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $t = 1.327, p > .05$ ). Yönetim Desteği alt boyutunda elde edilen bulgular, kadın ( $\bar{X} = 3.10$ ) ve erkek ( $\bar{X} = 3.22$ ) öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $t = -1.588, p > .05$ ). Bireysel Yarar alt boyutunda ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmekte; kadın öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.53$ ), erkek öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X} = 3.36$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmaktadır ( $t = 2.246, p < .05$ ). ÖDHO toplam puanı açısından da kadın ( $\bar{X} = 3.40$ ) ve erkek ( $\bar{X} = 3.35$ ) öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = 0.945, p > .05$ ).

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

**Tablo 4.9.** Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Değişim Yeterliği	1. 40 ve altı	154	3.62	.57	.389	.678	-
	2. 41-50 arası	162	3.58	.52			
	3. 51 ve üzeri	81	3.56	.52			
Uygunluk	1. 40 ve altı	154	3.47	.60	3.938	.020*	1>3
	2. 41-50 arası	162	3.32	.62			
	3. 51 ve üzeri	81	3.25	.64			
Yönetim Desteği	1. 40 ve altı	154	3.04	.71	4.806	.009*	3>1
	2. 41-50 arası	162	3.15	.63			
	3. 51 ve üzeri	81	3.33	.72			
Bireysel Yarar	1. 40 ve altı	154	3.55	.77	2.931	.055	-
	2. 41-50 arası	162	3.45	.68			
	3. 51 ve üzeri	81	3.31	.80			
ÖDHO Toplam	1. 40 ve altı	154	3.41	.45	.696	.499	-
	2. 41-50 arası	162	3.36	.46			
	3. 51 ve üzeri	81	3.35	.48			

\* $p < .05$  anlamlılık düzeyi.

Değişim Yeterliği alt boyutunda yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F = .389, p > .05$ ). Benzer biçimde, Bireysel Yarar alt boyutunda ( $F = 2.931, p > .05$ ) ve ÖDHO toplam puanı düzeyinde ( $F = 0.696, p > .05$ ) de yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılaşma saptanmamaktadır. Buna karşılık, Uygunluk alt boyutunda yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F = 3.938, p < .05$ ). Varyans homojenliği varsayımının sağlanması nedeniyle uygulanan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, söz konusu farklılığın 40 yaş ve altı grubunun ortalamasının 51 yaş ve üzeri grubundan daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir ( $1 > 3; p < .05$ ). Ayrıca Yönetim Desteği alt boyutunda da yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta ( $F = 4.806, p < .05$ ) ve Tukey testi sonuçları 51 yaş ve üzeri grubunun ortalamasının 40 yaş ve altı grubundan daha yüksek olduğunu göstermektedir ( $3 > 1; p < .05$ ).

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur.

**Tablo 4.10.** Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerine ilişkin puanlarının eğitim durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Değişim Yeterliği	1. Lisans	280	3.56	.54	-1.624	.105
	2. Lisansüstü	117	3.66	.52		
Uygunluk	1. Lisans	280	3.32	.63	-2.447	.015*
	2. Lisansüstü	117	3.48	.59		
Yönetim Desteği	1. Lisans	280	3.16	.72	.751	.453
	2. Lisansüstü	117	3.11	.61		
Bireysel Yarar	1. Lisans	280	3.41	.74	-2.395	.017*
	2. Lisansüstü	117	3.60	.73		
ÖDHO Toplam	1. Lisans	280	3.35	.47	-1.961	.051
	2. Lisansüstü	117	3.45	.45		

\* $p < .05$  anlamlılık düzeyi.

ÖDHO toplam puanı açısından lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.35$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ise ( $\bar{X} = 3.45$ ) olup anlamlı fark bulunmamaktadır ( $t = -1.961, p > .05$ ). Alt boyutlar incelendiğinde, Değişim Yeterliği alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 3.56$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 3.66$ ) olarak hesaplanmış ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamaktadır ( $t = -1.624, p > .05$ ). Yönetim Desteği alt boyutunda da lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 3.16$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 3.11$ ) olup eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ( $t = .751, p > .05$ ). Buna karşılık, Uygunluk alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.32$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.48$ ) olarak belirlenmekte ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $t = -2.447, p < .05$ ). Benzer biçimde, Bireysel Yarar alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 3.41$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 3.60$ ) olup gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmaktadır ( $t = -2.395, p < .05$ ).

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur.

**Tablo 4.11.** Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerine ilişkin puanlarının mesleki kıdeme göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Post Hoc)
Değişim Yeterliği	1. 1-10 yıl	72	3.62	.53	.339	.713	-
	2. 11-15 yıl	68	3.62	.54			
	3. 16 yıl ve üzeri	257	3.57	.54			
Uygunluk	1. 1-10 yıl	72	3.52	.50	3.926	.020*	1>3
	2. 11-15 yıl	68	3.44	.63			
	3. 16 yıl ve üzeri	257	3.30	.64			
Yönetim Desteği	1. 1-10 yıl	72	3.11	.60	4.025	.019*	3>2
	2. 11-15 yıl	68	2.95	.73			
	3. 16 yıl ve üzeri	257	3.21	.69			
Bireysel Yarar	1. 1-10 yıl	72	3.57	.71	3.107	.046*	-
	2. 11-15 yıl	68	3.61	.72			
	3. 16 yıl ve üzeri	257	3.40	.76			
ÖDHO Toplam	1. 1-10 yıl	72	3.45	.38	1.156	.316	-
	2. 11-15 yıl	68	3.39	.47			
	3. 16 yıl ve üzeri	257	3.36	.48			

\* $p < .05$  anlamlılık düzeyi.

Değişim Yeterliği ( $F = .339, p > .05$ ) ve ölçek toplam puanlarının ( $F = 1.156, p > .05$ ) mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin Uygunluk ( $F = 3.926, p < .05$ ), Yönetim Desteği ( $F = 4.025, p < .05$ ) ve Bireysel Yarar ( $F = 3.107, p < .05$ ) alt boyut puanlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılaşmalar olduğu belirlenmektedir. Varyans homojenliği varsayımının sağlanmadığı Uygunluk alt boyutu için uygulanan Games–Howell çoklu karşılaştırma testi sonuçları, 1–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir ( $1>3; p < .05$ ). Yönetim Desteği alt boyutunda uygulanan Tukey testi sonuçları ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının, 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır ( $3>2; p < .05$ ). Bireysel Yarar alt boyutunda ANOVA sonucu anlamlı olmakla birlikte, Tukey çoklu karşılaştırma testi kapsamında gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamaktadır ( $p > .05$ ).

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin okul yöneticisi ile çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.12’de sunulmuştur.

**Tablo 4.12.** Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerine ilişkin puanlarının okul yöneticisi ile çalışma süresine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Alt Boyut	Okul Yöneticisi ile Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Değişim Yeterliği	1. 0-2 yıl	215	3.62	.51	1.091	.337	-
	2. 3-4 yıl	105	3.59	.51			
	3. 5 yıl ve üzeri	77	3.51	.63			
Uygunluk	1. 0-2 yıl	215	3.41	.60	1.145	.319	-
	2. 3-4 yıl	105	3.33	.64			
	3. 5 yıl ve üzeri	77	3.30	.65			
Yönetim Desteği	1. 0-2 yıl	215	3.21	.67	3.684	.026*	1>2
	2. 3-4 yıl	105	2.99	.62			
	3. 5 yıl ve üzeri	77	3.19	.78			
Bireysel Yarar	1. 0-2 yıl	215	3.45	.76	1.121	.327	-
	2. 3-4 yıl	105	3.55	.66			
	3. 5 yıl ve üzeri	77	3.39	.80			
ÖDHO Toplam	1. 0-2 yıl	215	3.41	.45	1.403	.247	-
	2. 3-4 yıl	105	3.34	.46			
	3. 5 yıl ve üzeri	77	3.34	.51			

\* $p < .05$  anlamlılık düzeyi.

Değişim Yeterliği alt boyutunda okul yöneticisi ile çalışma süresine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $F = 1.091$ ,  $p > .05$ ). Benzer biçimde, Uygunluk ( $F = 1.145$ ,  $p > .05$ ) ve Bireysel Yarar ( $F = 1.121$ ,  $p > .05$ ) alt boyutlarında da okul yöneticisi ile çalışma süresine göre anlamlı bir farklılaşma saptanmamaktadır. Ölçeğin toplam puanına ilişkin sonuçlar da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $F = 1.403$ ,  $p > .05$ ). Buna karşılık, Yönetim Desteği alt boyutunda okul yöneticisi ile çalışma süresine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F = 3.684$ ,  $p < .05$ ). Varyans homojenliği varsayımının sağlanması nedeniyle uygulanan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları, söz konusu farklılığın okul yöneticisi ile 0–2 yıl birlikte çalışan öğretmenlerin puanlarının, 3–4 yıl birlikte çalışan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklandığını göstermektedir ( $1 > 2$ ;  $p < .05$ ).

#### 4.5. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla, öğretmenlerin okul

yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel değişime hazır olma düzeylerine ait puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen korelasyon katsayıları tablolar hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 4.13.** Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma alt boyutları arasındaki ilişkiye ait korelasyon katsayıları.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Vizyoner Liderlik</b>	1	.954**	.958**	.952**	.941**	.190**	.121*	.090	.362**	-.113*
Vizyoner Düşünme		1	.889**	.868**	.854**	.172**	.098	.094	.311**	-.089
Eylem Yönelimli Olma			1	.883**	.863**	.167**	.110*	.063	.345**	-.110*
Geleceği Resmetme				1	.885**	.209**	.145**	.108*	.378**	-.131**
Değişime Açıklık					1	.180**	.111*	.080	.354**	-.105*
<b>ÖDHO</b>						1	.783*	.923**	.548**	.457**
Değişim Yeterliği							1	.654**	.240**	.336**
Uygunluk								1	.312**	.469**
Yönetim Desteği									1	-.231**
Bireysel Yarar										1

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Pearson korelasyon katsayısı (r), iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönünü ve gücünü gösteren istatistikî bir ölçüdür ve -1 ile +1 arasında değer alır. Katsayının işareti ilişkinin yönünü (pozitif/negatif), mutlak değeri ise ilişkinin gücünü ifade etmektedir. Korelasyon katsayılarının büyüklüklerinin yorumlanmasında, mutlak değeri 0.30'un aşağısında olan katsayılar düşük, 0.30 ile 0.69 arasındaki katsayılar orta ve 0.70 ve üzerindeki katsayılar yüksek düzeyde ilişki olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2025).

Bu çerçevede Tablo 4.13 incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin Vizyoner Liderlik Ölçeği toplam puanları ile Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği toplam

puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmektedir ( $r = .190$ ;  $p < .01$ ). Vizyoner Liderlik Ölçeği toplam puanının, Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeğinin alt boyutlarından Değişim Yeterliği ile düşük düzeyde ( $r = .121$ ;  $p < .05$ ) ve Yönetim Desteği ile orta düzeyde ( $r = .362$ ;  $p < .01$ ) pozitif yönlü ve anlamlı ilişki gösterdiği saptanmaktadır. Buna karşılık, Uygunluk boyutu ile anlamlı bir ilişki bulunmazken ( $r = .090$ ;  $p > .05$ ), Bireysel Yarar boyutu ile düşük düzeyde ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = -.113$ ;  $p < .05$ ). Vizyoner Liderlik Ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; Vizyoner Düşünme, Eylem Yönelimli Olma, Geleceği Resmetme ve Değişime Açık Olma boyutlarının, öğretmenlerin ÖDHO toplam puanı ile düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmektedir (sırasıyla  $r = .172$ ;  $r = .167$ ;  $r = .209$ ;  $r = .180$ ;  $p < .01$ ).

Bu bulgular, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini genel olarak desteklediğini; özellikle Yönetim Desteği boyutunda bu ilişkinin daha belirgin olduğunu göstermektedir. Bireysel Yarar boyutu ile vizyoner liderlik arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ve negatif yönlü olması ise bu iki değişken arasında zayıf ve ters yönlü bir ilişki bulunduğunu ve bireysel yarar açısından değerlendirildiğinde ilişkinin sınırlı kaldığını göstermektedir.

#### **4.6. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeylerini Yordama Gücü**

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla, öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algılarını gösteren puanlar yordayıcı (bağımsız) değişken, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini gösteren puanlar ise yordanan (bağımlı) değişken olarak ele alınmış ve basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.14’te sunulmuş ve sonuçlar doğrultusunda yorumlanmıştır.

**Tablo 4.14.** Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	F	R <sup>2</sup>	VIF	Durbin-Watson
Örgütsel Değişime Hazır Olma	Sabit	-	36.738	14.759**	.036	-	2.003
	Vizyoner Liderlik	.190	3.842			1.000	

\*\* $p < .01$

Basit doğrusal regresyon analizine geçmeden önce veri setinin analize uygunluğu incelenmiştir. Öncelikle bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri değerlendirilmiş ve normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir. Hata terimlerinin bağımsızlığı Durbin–Watson katsayısı ile test edilmiş, katsayının 2’ye yakın değerler almasının otokorelasyon olmadığını göstermesi nedeniyle (Akdi, 2021), bu araştırmada elde edilen 2.003 değerinin hata terimlerinin bağımsızlık varsayımını karşıladığı kabul edilmektedir. Çoklu doğrusal bağlantı varsayımı ise VIF değerleri üzerinden incelenmiş olup VIF değerlerinden herhangi birinin 10’dan büyük olması açıklayıcı değişkenler arasında ciddi bir çoklu bağıntı problemi olarak değerlendirilmektedir (Akdi, 2021). Bu araştırmada vizyoner liderlik değişkeni için Tolerance değerinin 1.00 ve VIF değerinin 1.00 olması, modelde çoklu doğrusal bağlantı probleminin bulunmadığını göstermektedir.

Buna göre, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik puanları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasında kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F=14.759$ ,  $p < .01$ ). Elde edilen  $R = .190$  ve  $R^2 = .036$  değerleri, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları değişkeninin, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %3.6’sını açıkladığını göstermektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı incelendiğinde, vizyoner liderlik değişkeninin örgütsel değişime hazır olma düzeyini anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir ( $\beta = .190$ ,  $t = 3.842$ ,  $p < .01$ ). Bu bulgu, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeyleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin de anlamlı biçimde yükseldiğini ortaya koymaktadır.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ilgili kuramsal çerçeve ve alan yazın doğrultusunda tartışılmakta; ulaşılan sonuçlar özetlenmekte ve bu sonuçlara dayalı olarak uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

#### 5.1. Tartışma

Bu alt bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular her bir alt problem temelinde ele alınmakta; önce kısaca özetlenmekte, ardından ilgili kuramsal çerçeve ve alan yazındaki araştırmalarla karşılaştırılarak yorumlanmaktadır. Bulguların araştırmanın amacı ve sorularıyla ne ölçüde örtüştüğü, literatürdeki benzer ve farklı sonuçlarla ilişkisi tartışılmakta; ayrıca bulguların ortaya çıkışında etkili olabileceği düşünülen sınırlılıklar ve bağlamsal etmenler kısaca açıklanmaktadır.

#### 5.1.1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeyine ilişkin bulguların tartışılması

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını genel olarak yüksek düzeyde algıladıklarını ve okul yöneticilerini okul için vizyon belirleyen, bu vizyon doğrultusunda okulu yönlendiren bireyler olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, Eylem Yönelimli Olma, Değişime Açık Olma ve Vizyoner Düşünme boyutlarının yüksek; Geleceği Resmetme boyutunun ise orta düzeyde yer alması, okul yöneticilerinin vizyonu eyleme dönüştürme ve değişim süreçlerine açık olma konularında daha güçlü, geleceğe ilişkin vizyonu somutlaştırma konusunda ise görece daha sınırlı algılandıklarına işaret etmektedir.

Bu bulgu, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeylerini genellikle iyi ya da yüksek düzeyde rapor eden çok sayıda araştırma ile uyumludur. Nitekim Aydoğan ve Bilgivar (2022), Özkan ve Atıgan (2023), Erarslan (2022), Koçer ve Bostancı (2021), Seyidoğlu (2019) ve Uçak'ın (2023) çalışmalarında da öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu ve vizyoner liderlik ile okul iklimi, örgütsel vatandaşlık, motivasyon, işe tutkunluk, mesleki gelişim ve okul etkililiği gibi değişkenler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerinin öğretmenlerin tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de farklı il ve okul türlerinde yürütülen araştırmalar da öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının genellikle orta ile yüksek düzey arasında değerlendirildiğini göstermektedir. Acar’ın (2022) çalışmasında, ilköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu; müdürlerin vizyon oluşturma, misyonu uygulama ve yenilikçi kararlar alma gibi alanlarda başarılı buldukları belirtilmektedir. Benzer biçimde, Durmuş ve Okçu’nun (2020) yürüttüğü araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliklerini genel olarak iyi düzeyde algıladıkları saptanmaktadır. Bu sonuçlar birlikte ele alındığında, mevcut araştırmada okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyinin yüksek olması, ulusal alan yazındaki genel eğilimle uyumlu olup çalışmanın yürütüldüğü bağlam açısından beklenen bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Mevcut araştırmada okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyinin yüksek çıkmasında, çalışmanın yürütüldüğü bağlamın ve güncel eğitim koşullarının etkili olduğu düşünölmektedir. Son yıllarda eğitim sisteminde yaşanan program değişiklikleri, dijitalleşme süreci, okul temelli yönetim anlayışının güçlenmesi ve okul yöneticilerinden beklenen liderlik rollerinin artması, yöneticilerin daha vizyoner bir liderlik yaklaşımı sergilemelerini teşvik etmektedir. Bu gelişmeler, öğretmenlerin okul yöneticilerini vizyon belirleyen, değişimi yönlendiren ve okulu geleceğe hazırlayan bireyler olarak algılamalarına katkı sağlamış olabilir. Ayrıca araştırmanın merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerle yürütölmüş olması, bu okullarda görev yapan yöneticilerin mesleki deneyim, hizmet içi eğitim olanakları ve kurumsal imkânlar açısından görece daha avantajlı bir konumda bulunmalarıyla ilişkilendirildiğinde, vizyoner liderlik algılarının yüksek çıkmasında etkili olabilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte, alan yazında vizyoner liderlik düzeylerinin her zaman yüksek olmadığını ortaya koyan ve farklı bulgulara işaret eden çalışmaları da yer almaktadır. Örneğin, Babil’in (2009) çalışmasında ilköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin öğretmen görüşlerine göre orta düzeyde olduğu saptanmış; Aykıt’ın (2023) araştırmasında ise okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyine ilişkin algı düzeyinin genel olarak orta düzeyde olduğu, yalnızca vizyoner düşünme boyutunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buharalıoğlu’nun (2021) çalışmasında da yöneticilerin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algıların düşük düzeyde olduğu, ancak bazı alt boyutlarda daha olumlu değerlendirmelerin öne çıktığı görölmüştür. Bu sonuçlar, vizyoner liderlik algılarının okul türü, il, dönem ve örgötsel

koşullara göre farklılaşabildiğini ve mevcut araştırmanın yüksek düzey bulgusunun da yürütüldüğü bağlam çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada Geleceği Resmetme boyutunun diğer alt boyutlara göre daha düşük düzeyde algılanması, okul yöneticilerinin vizyonu açık ve somut bir gelecek tasarımına dönüştürme ve bu tasarımı tüm paydaşlarla paylaşma noktasında gelişime açık yönleri olabileceğine işaret etmektedir. Araştırmanın yalnızca belirli bir ilde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayanması ve verilerin öğretmenlere uygulanan ölçekler aracılığıyla toplanmış olması, bulguların genellenebilirliğini sınırlayan etmenler arasında değerlendirilebilir. Farklı il ve okul türlerinde yürütülecek çalışmaların, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeyleri ve alt boyutlar açısından güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin daha kapsamlı bir görünüm sağlayacağı düşünülmektedir.

### **5.1.2. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması**

Bu bölümde okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerine ilişkin öğretmen algıları; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve mevcut okul yöneticisiyle çalışma süresi değişkenleri açısından alan yazın doğrultusunda tartışılmaktadır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Vizyoner Düşünme, Eylem Yönelimli Olma, Geleceği Resmetme ve Değişime Açık Olma alt boyutlarının tümünde kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamalarının birbirine oldukça yakın seyrettiği; tüm alt boyutlar ile toplam puanda erkek öğretmenlerin ortalamalarının bir miktar daha yüksek olmasına rağmen bu farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmadığı belirlenmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin vizyon belirleme, bu vizyonu paylaşma ve değişim süreçlerini yönetme yeterliklerinin kadın ve erkek öğretmenler tarafından benzer biçimde değerlendirildiğini ve vizyoner liderlik algısının cinsiyetten çok okulda yaşanan ortak deneyimler ve örgütsel iklim tarafından şekillendiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Özkan ve Atıgan'ın (2023) çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı; Kaplan vd. (2024) tarafından yürütülen çalışmada okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarının cinsiyete göre değişmediği; Durmuş ve Okçu (2020), Buharalıoğlu (2021) ve Seyidoğlu'nun (2019) çalışmalarında da vizyoner liderlik yeterliklerine yönelik öğretmen algılarının cinsiyet bakımından anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmektedir. Özdilek'in

(2019) vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünü inceleyen çalışmasında da vizyoner liderlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ve kadın ile erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeylerini benzer biçimde değerlendirdikleri ortaya konmaktadır. Kaçmaz'ın (2020) çalışmasında da öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ifade edilmekte ve bu yönüyle mevcut araştırmanın bulgularını desteklediği görülmektedir. Öte yandan, bazı çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar saptandığı da görülmektedir. Örneğin Babil'in (2009) ve Kalyoncu'nun (2008) çalışmalarında kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerini erkek meslektaşlarına göre daha olumlu değerlendirdikleri ifade edilmektedir. Koçer ve Bostancı'nın (2021) çalışmasında da cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunduğu ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliliklerini kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde algıladıkları rapor edilmektedir. Erarslan'ın (2022) çalışmasında, vizyoner liderliğin genel düzeyine ve bazı alt boyutlarına ilişkin algıların kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmaktadır. Buna karşılık, Eranlı'nın (2014) çalışmasında erkek öğretmenlerin yöneticilerin vizyoner liderlik özelliklerini kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulgular bir arada ele alındığında, alan yazında cinsiyete göre anlamlı fark saptanmayan çalışmalar ile anlamlı fark bildiren çalışmaların birlikte yer aldığı ve cinsiyet ile vizyoner liderlik algısı arasındaki ilişkinin tek yönlü ve sabit olmadığı; çalışma grubunun özellikleri, okul türü ve kademesi, içinde bulunulan sosyo-kültürel çevre ve örgütsel iklim gibi bağlamsal etkenlere bağlı olarak değişebildiği söylenebilmektedir. Mevcut çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir farkın ortaya çıkmaması, incelenen bağlamda öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını değerlendirirken cinsiyetten ziyade müdürlerin sergilediği somut liderlik uygulamalarına ve okulun genel işleyişine odaklandıklarını düşündürmektedir.

Yaş değişkenine ilişkin bulgular, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerinin genel olarak yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Vizyoner Düşünme, Geleceği Resmetme, Değişime Açık Olma alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında farklı yaş gruplarının ortalamalarının birbirine oldukça yakın seyrettiği ve bu boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı belirlenmektedir. Buna karşın, Eylem Yönelimli Olma alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmaktadır. Çoklu karşılaştırma analizleri, 41–50 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanlarının 40 yaş ve altı gruba göre daha yüksek olduğunu

göstermektedir. Bu bulgu, orta yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerini eylem odaklı, uygulamaya dönük ve vizyonu hayata geçirme konusunda daha belirgin biçimde algıladıklarına işaret etmektedir. Yaş değişkenine ilişkin bu bulgular, alan yazındaki bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Atıgan ve Özkan'ın (2023) çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı rapor edilmektedir. Benzer biçimde, Koçman'ın (2005) ilköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada ve Tahaoğlu ve Gedikoğlu'nun (2009) ilköğretim okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin çalışmasında öğretmen görüşlerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, vizyoner liderliğin birçok boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farkın gözlenmemesi, vizyonun oluşturulması, paylaşılması ve okul düzeyindeki genel liderlik pratiklerinin farklı yaşlarda görev yapan öğretmenler tarafından büyük ölçüde benzer biçimde algılandığına işaret etmektedir. Öte yandan, alan yazında vizyoner liderlik algısının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Özdilek'in (2019) çalışmasında Vizyoner Düşünme, Eylem Yönelimli Olma ve Geleceği Resmetme alt boyutları ile ölçek geneli açısından 30–39 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalamalarının 22–29 ve 40–49 yaş gruplarına göre daha düşük olduğu ve bu nedenle orta yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeylerini görece daha olumsuz algıladıkları belirlenmektedir. Kaçmaz'ın (2020) araştırmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre yalnızca Geleceği Resmetme boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği; bu boyutta 30 yaş altı ve 31–40 yaş aralığındaki öğretmenlerin görüş ortalamalarının 41 yaş ve üzeri öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ve dolayısıyla yaşları nispeten yüksek olan öğretmenlerin yöneticilerinin geleceği resmetme davranışlarını daha yüksek düzeyde sergilediklerini düşündükleri saptanmaktadır. Benzer biçimde, Aykar'ın (2024) çalışmasında 41–50 yaş grubundaki öğretmenlerin vizyoner liderlik yeterliliklerine yönelik algılarının diğer yaş gruplarına göre daha düşük düzeyde olduğu, buna karşılık daha genç öğretmenler ile 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliliklerini daha yüksek düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulgular bir arada ele alındığında, bazı çalışmalarda 30–39 ve 41–50 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını diğer yaş gruplarına kıyasla görece daha düşük düzeyde değerlendirdikleri; buna karşılık özellikle 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerde ve kimi çalışmalarda daha genç yaş gruplarında daha yüksek puan ortalamalarının rapor edildiği söylenebilmektedir. Bu çerçevede, mevcut araştırmada yaş grupları arasında yalnızca Eylem

Yönelimli Olma boyutunda anlamlı farklılığın ortaya çıkması, bir yandan yaşa göre fark bulmayan çalışmalarla, diğer yandan özellikle üst yaş gruplarının algılarının daha yüksek olduğu çalışmalarda rapor edilen sonuçlarla kısmen örtüşmektedir. Bulgular, vizyonun oluşturulması ve paylaşılmasına ilişkin daha soyut boyutların yaşa göre görece daha az farklılaştığını; buna karşılık vizyonun eyleme dönüştürülmesi, karar alma ve uygulamaya geçme gibi daha somut ve deneyimle ilişkili yönlerinin öğretmenlerin kariyer evrelerine ve mesleki yaşam döngülerine daha duyarlı olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, vizyoner liderlik algısı ile yaş arasındaki ilişkinin tek boyutlu ve sabit olmadığını; örgütteki rol beklentileri, kuşaklar arası değer farklılıkları, okulun içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevre ve yöneticilerin öğretmenlerle kurduğu etkileşim biçimi gibi bağlamsal faktörlere bağlı olarak değişebildiğini göstermektedir.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Vizyoner Liderlik Ölçeği toplam puanında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının lisansüstü mezunlara göre nispeten daha yüksek olduğu görülmekle birlikte, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmaktadır. Aynı durum Vizyoner Düşünme, Eylem Yönelimli Olma, Geleceği Resmetme ve Değişime Açık Olma alt boyutlarında da gözlenmekte; iki eğitim grubu arasında belirgin bir ayrışma bulunmamaktadır. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bu sonuçlar, alan yazındaki birçok araştırmayla benzerlik göstermektedir. Atıgan ve Özkan (2023) ile Kaplan vd. (2024), öğretmen algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını bildirmektedir. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre vizyoner liderlik, yetenek yönetimi ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisini inceleyen çalışmada (Özdilek, 2019) vizyoner liderlik ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında öğrenim durumuna bağlı bir fark tespit edilmemiştir. Benzer biçimde, vizyoner liderlik ile okul etkililiği (Uçak, 2023) ve öğrenci başarısı (Küçük ve Demirtaş, 2016) arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar ile okul kültürü (Koçman, 2005) ve okul iklimi (Öztürk, 2021) bağlamındaki çalışmalar da öğretmenlerin vizyoner liderlik algılarının eğitim düzeyi açısından değişmediğini vurgulamaktadır. Bu bulgular birlikte ele alındığında, lisans–lisansüstü ayrımının vizyoner liderlik algıları açısından belirgin bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir. Öte yandan, eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma bildiren araştırmalar da bulunmaktadır. Erarslan'ın (2022) okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarını lisansüstü mezunlara kıyasla daha yüksek

düzeyde değerlendirdikleri rapor edilmektedir. Özel eğitim kurumlarında yürütülen bir diğer çalışmada Güvenli (2023), lisans mezunlarının ön lisans mezunlarına göre daha yüksek vizyoner liderlik puanlarına sahip olduğunu; ancak lisansüstü grubun lisans mezunlarından anlamlı biçimde ayrılmadığını belirtmektedir. Bu sonuçlar, bazı bağlamlarda eğitim düzeyinin değerlendirmeleri etkileyebildiğini ve lisans mezunlarının yöneticilerin vizyoner liderlik davranışlarına daha olumlu yaklaşma eğiliminde olabildiklerini düşündürmektedir. Bununla birlikte, mevcut araştırmada bu yöndeki farkların anlamlı düzeye ulaşmaması, söz konusu yorumların temkinli biçimde ele alınmasını gerektirmektedir. Genel olarak, elde edilen bulgular eğitim durumu değişkeninin bu araştırmanın örnekleminde öğretmenlerin vizyoner liderlik algılarını açıklamada belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Lisans ve lisansüstü mezun öğretmenlerin hem toplam puanlarda hem de alt boyutlarda birbirine oldukça yakın değerlere sahip olmaları, vizyoner liderlik davranışlarının eğitim düzeyinden bağımsız olarak benzer biçimde algılandığını göstermektedir. Bu durum, önceki araştırmalarla birlikte yorumlandığında, vizyoner liderlik algısının öğretmenlerin formal eğitim düzeyinden çok, yöneticilerin okul içinde sergiledikleri somut liderlik uygulamaları ve okulun bağlamsal özellikleriyle daha yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeylerinin kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin ölçek toplam puanları ile alt boyut puanlarının birbirine yakın seyretmesi, vizyoner liderlik algılarının hizmet süresine bağlı olarak belirgin biçimde ayrılmadığını göstermektedir. Mesleki kıdeme ilişkin bu bulgular, alan yazındaki birçok araştırmayla benzerlik göstermektedir. Atıgan ve Özkan (2023) ile Kaplan vd. (2024), öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarına yönelik algılarının kıdem yılına göre değişmediğini bildirmektedir. Ortaöğretim kurumlarında yürütülen bir araştırmada da öğretmenlerin hizmet süresine bağlı olarak benzer algı düzeylerine sahip oldukları ifade edilmektedir (Küçük ve Demirtaş, 2016). Deneri'nin (2020) çalışması ile ilköğretim okullarında gerçekleştirilen araştırmalar (Koçman, 2005; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009) da vizyoner liderlik algılarının kıdem grupları arasında anlamlı ölçüde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, mevcut araştırmanın sonuçlarının kıdem değişkenine göre fark bulmayan çalışmalarla uyumlu olduğu söylenebilmektedir. Bununla birlikte, alan yazında mesleki kıdemin önemli bir değişken olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Durmuş ve Okçu (2020), özellikle 5–8 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerini daha yüksek vizyoner liderlik yeterlikleriyle

değerlendirdiklerini ve bu grubun 1–4 yıl ile 9 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı biçimde ayrıştığını rapor etmektedir. Koçer ve Bostancı'nın (2021) çalışmasında ise kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliliklerine yönelik algılarının vizyoner düşünme, risk alma ve güdüleme alt boyutlarında ve vizyoner liderlik yeterlilikleri toplam puanında 1–10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11–20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı biçimde farklılaştığı; 11–20 yıl kıdeme sahip grubun bu boyutlarda yöneticilerini daha yüksek düzeyde vizyoner bulduğu, buna karşılık kaynak kullanma, iletişim, eylem yönelimli olma ve karar verme alt boyutlarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark saptanmadığı belirtilmektedir. Buharalıoğlu'nun (2021) araştırmasında Stratejik Davranışları Gösterme boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek değerlendirmelerde bulunduğu belirtilmektedir. Buna ek olarak, bazı araştırmalarda düşük ve yüksek kıdem gruplarının, orta kıdemdekilere kıyasla daha olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir. Örneğin Uçak'ın (2023) araştırmasında 0–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tüm boyutlarda diğer gruplara göre daha yüksek algılara sahip oldukları; Kaçmaz'ın (2020) çalışmasında ise 16 yıl ve üzeri kıdem grubunun hem alt boyutlarda hem de toplam puanda daha yüksek ortalamalar sergilediği ifade edilmektedir. Bu tür bulgular, mesleki kıdemle bağlama göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını değerlendirme biçimlerini etkileyebildiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, mevcut araştırmada mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir fark saptanmamış olması, vizyoner liderlik algısının tek başına hizmet süresiyle açıklanmasının güç olduğunu göstermektedir. Literatürde kimi zaman düşük, kimi zaman yüksek kıdem gruplarının daha olumlu değerlendirmelerde bulunduğu rapor edilmesi, mesleki kıdem ile vizyoner liderlik algısı arasındaki ilişkinin doğrusal olmayan ve bağlama duyarlı bir yapıya sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Okul yöneticisiyle çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular, öğretmenlerin müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarına yönelik algılarının aynı yöneticiyle çalışma yılına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Çalışma süresi gruplarında hem ölçek toplam puanlarının hem de Vizyoner Düşünme, Eylem Yönelimli Olma, Geleceği Resmetme ve Değişime Açık Olma alt boyutlarının benzer düzeylerde seyretmesi, aynı okul yöneticisiyle geçirilen sürenin tek başına belirleyici bir etken olmadığını düşündürmektedir. Bu bulgu, alan yazındaki bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Durmuş ve Okçu'nun (2020) çalışmasında öğretmenlerin yöneticileriyle çalışma sürelerine göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliliklerine ilişkin genel algılarının anlamlı düzeyde değişmediği; vizyoner düşünme, kaynak

kullanma, karar verme ve güdüleme boyutlarında da benzer sonuçlara ulaşıldığı belirtilmektedir. Eranıl'ın (2014) araştırmasında da öğretmenlerin yöneticileriyle çalışma yılına göre vizyoner liderlik algılarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı rapor edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, mevcut araştırmada anlamlı bir farklılık bulunmaması, okul yöneticisiyle çalışma süresine göre farklılaşma saptamayan çalışmalarla uyumlu görünmektedir. Öte yandan, alan yazında okul yöneticisiyle çalışma süresinin öğretmen algılarını etkileyebildiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Durmuş ve Okçu'nun (2020) çalışmasında, genel düzeyde anlamlı fark saptanmamış olmakla birlikte, iletişim, eylem yönelimli olma ve risk alma boyutlarında mevcut yöneticisiyle daha uzun süredir (özellikle 5 yıl ve üzeri) çalışan öğretmenlerin algılarının, daha kısa süre çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Atıgan ve Özkan'ın (2023) araştırmasında da okul müdürleriyle çalışma süresi arttıkça, öğretmenlerin hem örgütsel vatandaşlık davranışları hem de liderlerine ilişkin değerlendirmelerinin farklılaştığı; özellikle daha uzun süre aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerini daha çok güven duyulan, destekleyici ve iş birliğini teşvik eden bir lider olarak algılama eğiliminde oldukları ifade edilmektedir. Bu bulgular, ortak çalışma geçmişi uzadıkça öğretmen-yönetici etkileşiminin güçlenebildiğini ve bunun vizyoner liderlik algıları üzerinde dolaylı bir etki oluşturabildiğini göstermektedir. Benzer biçimde, Kaçmaz'ın (2020) araştırmasında okul yöneticisiyle çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin yöneticilerin geleceği resmetme ve değişime açık olma davranışlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları, ayrıca toplam vizyoner liderlik puanlarında da çalışma süresi uzun olan grubun daha olumlu algılara sahip olduğu belirtilmektedir. Buharalıoğlu'nun (2021) çalışmasında ise değişken, yöneticinin okuldaki çalışma süresi üzerinden ele alınmakta; yöneticinin okulda bulunma süresine göre kurum için vizyoner kültür oluşturma, stratejik davranışları gösterme ve vizyonla uyumlu değerler oluşturma boyutlarında anlamlı farklılıklar saptandığı ve kimi durumlarda göreve yeni başlayan yöneticilerin bu boyutlarda daha olumlu algılandıkları ifade edilmektedir. Bu tür bulgular, gerek öğretmenlerin aynı yöneticiyle çalışma süreleri gerekse yöneticinin okuldaki görev süresi dikkate alındığında, çalışma süresi değişkeninin bazı alt boyutlarda vizyoner liderlik algısını etkileyebildiğini göstermektedir. Mevcut araştırmada çalışma süresine göre anlamlı farklılık saptanmamış olması, öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yalnızca ortak çalışma geçmişiyle açıklanamayacağını göstermektedir. Bu bulgu, vizyoner liderlik algısının; değişim süreçlerini nasıl yönettiği ile öğretmenlerle kurduğu iletişim ve iş birliğinin niteliği gibi daha karmaşık örgütsel dinamiklerle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, bulgular yorumlanırken araştırmanın örneklem büyüklüğü ve desenine ilişkin sınırlılıklar dikkate alınmalı; daha geniş örneklem

üzerinde yeniden sınanmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

### **5.1.3. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyine ilişkin bulguların tartışılması**

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerine ilişkin genel algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yürütülen değişim süreçlerine karşı ne direnç gösterdiklerini ne de yüksek düzeyde bir kabullenme sergilediklerini; aksine değişime genel olarak ılımlı ve katılıma açık bir tutum benimsediklerini ortaya koymaktadır. Alt boyutlar incelendiğinde, Değişim Yeterliği ve Bireysel Yarar boyutlarının Uygunluk ve Yönetim Desteği boyutlarına kıyasla daha yüksek düzeyde algılandığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin değişimi uygulayabilecek bilgi ve beceriye sahip olduklarını ve değişimin kendilerine sağlayacağı bireysel katkıları görece olumlu algıladıklarını, buna karşılık değişimin kurum açısından ne ölçüde uygun olduğu ve üst yönetimin değişime ne kadar güçlü destek verdiği konusunda daha temkinli bir tutum benimsediklerini göstermektedir.

Bu bulgu, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini genellikle orta ya da yüksek düzeyde rapor eden pek çok çalışma ile kısmen örtüşmektedir. Yıldızbaş vd. (2021), uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, Şahin'in (2018) çalışmasında da öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algılarının kısmen etkili düzeyde olduğu belirtilmektedir. Buna karşılık Aslan vd. (2023), Çayak ve Erol (2022) ile Koyuncu (2019) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin değişime hazır olma özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlar, eğitim örgütlerinde değişime hazır olma düzeylerinin bağlama, döneme ve örgütsel koşullara göre orta ile yüksek düzey arasında değişebildiğini göstermektedir. Mevcut araştırma bulguları, öğretmenlerin değişime tamamen dirençli olmadıklarını ancak değişimin güçlü biçimde benimsenmesi için ek destek ve güvenceye ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Örgütsel değişime hazır olmanın alt boyutlarına ilişkin bulgular da alan yazınla anlamlı biçimde ilişkilendirilebilmektedir. Bu araştırmada Değişim Yeterliği boyutunun diğer alt boyutlara göre daha yüksek algılanması, öğretmenlerin önerilen değişimi uygulayabilecek bilgi ve beceriye sahip olduklarına dair öz-yeterlik algılarının güçlü olduğuna işaret etmektedir. Nitekim Aslan vd. (2023) çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile değişime hazır olma düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu, bireysel yeterlik algılarının değişim süreçlerini desteklediği belirtilmektedir. Benzer biçimde, Koyuncu'nun (2019)

bulguları, örgütsel bağlılık düzeyi arttıkça değişime hazır olma düzeyinin de yükseldiğini ve örgütsel bağlılığın değişime hazır olmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları ile kuruma bağlılık düzeylerinin, değişim süreçlerine katılımı desteklediğini göstermektedir.

Bununla birlikte, bu araştırmada Uygunluk ve özellikle Yönetim Desteği boyutlarının görece daha düşük düzeyde algılanması dikkat çekmektedir. Kaya ve Kılıç'ın (2023) çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma algılarının genel olarak yüksek olmakla birlikte, Yönetim Desteği boyutunda görece daha düşük değerlendirildiği belirtilmektedir. Kocabay Tiryaki (2025) tarafından yürütülen araştırmada ise öğretmenlerin değişime hazır olma algılarının en yüksek Uygunluk, en düşük Bireysel Yarar boyutunda toplandığı; bu bulgunun değişimin kurumsal düzeyde anlamlı ve gerekli görüldüğü, ancak bireysel katkı açısından daha sınırlı algılandığına işaret ettiği belirtilmektedir. Bu çalışmada ise Bireysel Yarar boyutunun görece daha yüksek, Uygunluk ve Yönetim Desteği boyutlarının daha düşük algılanması, öğretmenlerin değişimin kendilerine sağlayacağı kazanımları görebildiklerini; buna karşın değişim girişimlerinin okulun yapısı, kültürü ve mevcut koşullarıyla ne ölçüde uyumlu olduğu ve yönetimin bu süreci ne kadar sahiplenip desteklediği konusunda daha ihtiyatlı davrandıklarını göstermektedir.

Örgütsel değişime hazır olma düzeyinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda örgütsel ve ilişkisel faktörlerle yakından bağlantılı olduğu alan yazındaki diğer araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Kondakçı'nın (2010) çalışmasında, öğretmenlerin yöneticilerine, meslektaşlarına, öğrencilerine ve velilerine duydukları güven ile değişime hazır olmanın bilişsel, duygusal ve kararlılık boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu; örgütsel güven düzeyindeki artışın ise değişime hazır olma tutumunu güçlendirdiği ortaya konmaktadır. Özer'in (2020) çalışmasında ise örgütsel değişime hazır olma ile örgütsel mutluluk algıları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğu belirtilmektedir. Bu bulgular, okullarda güven iklimi ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve iyi oluş algısı gibi unsurların, öğretmenlerin değişim süreçlerini nasıl algıladıkları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu araştırmada Yönetim Desteği ve Uygunluk algılarının görece daha düşük çıkması, öğretmenlerin değişimi uygulama kapasitesine sahip olmalarına karşın, örgütsel güven, açıklık ve ortak vizyon algısının istenen düzeyde olmayabileceğine işaret eden bir ipucu olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulguların, bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Öncelikle, araştırma yalnızca belirli bir ilde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır ve verilerin ölçekler aracılığıyla toplanmış olması, sonuçların farklı illerdeki okullara genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Ayrıca çalışmada, örgütsel değişime hazır olma ile ilişkili olduğu bilinen örgütsel güven, örgütsel bağlılık, okulun yenilikçilik düzeyi ve liderlik stilleri gibi değişkenlerin doğrudan ölçülmemiş olması, bulguların nedenlerine ilişkin yapılacak yorumların, literatürle desteklense dahi dolaylı kalmasına yol açmaktadır. Gelecekte, farklı illerdeki okulları kapsayan ve örgütsel güven, örgütsel bağlılık, yenilikçilik ve liderlik gibi değişkenlerin de modele dâhil edildiği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür çalışmaların, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin hangi örgütsel ve bireysel koşullar sonucunda yükseldiğine ilişkin daha bütüncül bir çerçeve sunacağı ve okullarda yürütülecek değişim girişimlerinin planlanmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **5.1.4. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması**

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerine ilişkin bulgular; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve mevcut okul yöneticisiyle çalışma süresi değişkenleri açısından alan yazın doğrultusunda tartışılmaktadır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, öğretmen algılarına göre örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Değişim Yeterliği, Uygunluk ve Yönetim Desteği alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu; bazı boyutlarda kadın, bazı boyutlarda ise erkek öğretmenlerin ortalamalarının görece daha yüksek olmasına karşın bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, değişim yeterliği algısının, değişimin uygunluğunun ve yönetim desteğine dair değerlendirmelerin cinsiyetten ziyade okulun ortak çalışma düzeni, paylaşılan örgütsel deneyimler ve kurum iklimi tarafından şekillendiğini göstermektedir. Buna karşılık, Bireysel Yarar alt boyutunda kadın öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olması, değişimin kişisel ve mesleki kazanımlarının cinsiyete duyarlı olabileceğini göstermektedir. Ancak bu yorum, araştırmanın örneklem ve bağlamıyla sınırlı biçimde değerlendirilmelidir. Mevcut araştırmanın genel düzeyde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya koymaması, alan yazındaki bazı bulgularla uyum göstermektedir. Nitekim Koyuncu'nun (2019) çalışmasında değişime hazır olma ölçeğinin toplam puanında cinsiyet

faktörünün belirleyici olmadığı; Levent'in (2016b) araştırmasında öğretmenlerin değişime hazır olma algılarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; Kocabey Tiryaki (2025) tarafından yürütülen çalışmada da örgütsel değişime hazır olma ölçeği toplam puanının cinsiyet bakımından anlamlı farklılık göstermediği belirtilmektedir. Benzer biçimde, Özer'in (2020) çalışmasında da cinsiyet grupları arasında örgütsel değişime hazır olma açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı ifade edilmektedir. Ayrıca Kaya ve Doğan Kılıç (2023) tarafından lise öğretmenleriyle yürütülen çalışmada, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin cinsiyete göre ölçek genelinde benzer olduğu belirtilmektedir. Öte yandan, alan yazında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar saptayan araştırmaların da bulunduğu görülmektedir. Yıldızbaş vd. (2021), uzaktan eğitim sürecinde yürüttükleri çalışmada örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını ve erkek öğretmenlerin algı düzeylerinin ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Aslan vd. (2023) öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinde cinsiyete bağlı anlamlı fark bulunduğunu; özellikle duygu alt boyutunda ve ölçek genelinde kadın öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğunu rapor etmektedir. Bu sonuçlar, cinsiyet değişkeninin bazı örneklerde ve belirli koşullarda değişime hazır olma algısını etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, alan yazında cinsiyete göre fark bulunmayan araştırmalar ile fark bildiren çalışmaların bir arada yer aldığı; dolayısıyla cinsiyet ile örgütsel değişime hazır olma arasındaki ilişkinin tek yönlü ve değişmez bir örüntü sunmadığı görülmektedir. Bulgular arasındaki çeşitliliğin, araştırmaların yürütüldüğü dönemseller koşullar (örneğin uzaktan eğitim bağlamı), örneklem özellikleri ve değişimin öğretmenler açısından taşıdığı anlam gibi bağlamsal etkenlerle ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir. Mevcut çalışmada toplam puan ve üç alt boyutta anlamlı bir farkın bulunmaması, öğretmenlerin değişime hazır olmaya ilişkin algılarının cinsiyetten ziyade okulun genel işleyişi, yönetim uygulamalarının niteliği ve değişim sürecine ilişkin ortak deneyimlerden etkilendiğini düşündürmektedir. Buna karşılık, Bireysel Yarar boyutunda kadın öğretmenler lehine elde edilen bu sonuç, değişimin kişisel kazanımlarına ilişkin algının cinsiyete duyarlı olabileceğine ve söz konusu boyutun farklı örneklerde ayrıntılı biçimde incelenmesinin yararlı olabileceğine işaret etmektedir.

Yaş değişkenine ilişkin bulgular, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin ölçek toplam puanı açısından yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Değişim Yeterliği ve Bireysel Yarar alt boyutlarında yaş gruplarının ortalamalarının birbirine yakın seyrettiği ve bu boyutlarda istatistiksel açıdan

anamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Buna karşılık, Uygunluk ve Yönetim Desteği alt boyutlarında yaş grupları arasında anlamlı farklılaşmaların ortaya çıkması, değişimin kurumsal uygunluğuna ve değişim sürecinde yönetsel desteğin görünürlüğüne ilişkin algıların yaşla birlikte farklılaşabildiğini düşündürmektedir. Uygunluk boyutunda yapılan çoklu karşılaştırma analizleri, bu farklılığın 40 yaş ve altı gruptaki öğretmenlerin algı düzeylerinin 51 yaş ve üzeri gruba göre daha yüksek olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Yönetim Desteği boyutunda ise 51 yaş ve üzeri gruptaki öğretmenlerin yönetim desteğine ilişkin algılarının 40 yaş ve altı gruba göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması, özellikle ileri yaş gruplarındaki öğretmenlerin değişim süreçlerinde yönetim desteğini daha görünür, daha güven verici ya da daha yeterli algılama eğiliminde olabileceklerini düşündürmektedir. Bu sonuç, değişim süreçlerinde yaş gruplarına göre farklılaşan beklenti düzeylerinin yönetim desteğine ilişkin algıları etkileyebileceğini; bu nedenle iletişim, katılım ve destek mekanizmalarının güçlendirilmesinin yararlı olabileceğini düşündürmektedir. Mevcut araştırmada yaş değişkenine göre ölçek toplam puanında anlamlı farklılık bulunmaması, alan yazındaki bazı bulgularla örtüşmektedir. Özer'in (2020) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma durumlarının yaşa göre farklılık göstermediği ifade edilmektedir. Benzer şekilde Kaya ve Doğan Kılıç (2023) tarafından lise öğretmenleriyle yürütülen araştırmada yaş gruplarına göre örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin ölçek genelinde benzerlik gösterdiği rapor edilmektedir. Bu bulgular, yaşın değişime hazır olmayı açıklamada her örnekte belirleyici bir değişken olarak ortaya çıkmayabileceğini; değişime ilişkin değerlendirmelerin diğer örgütsel etkenlerle birlikte ele alınmasının daha açıklayıcı olabileceğini düşündürmektedir. Öte yandan, alan yazında yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bildiren çalışmalar da bulunmaktadır. Levent'in (2016b) araştırmasında öğretmenlerin değişime hazır olma algılarının yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı ve daha genç öğretmenler lehine bulgular elde edildiği belirtilmektedir. Kocabay Tiryaki (2025) tarafından yürütülen çalışmada da 30–39 yaş grubundaki öğretmenlerin değişim yeterliği puanlarının 40–49 yaş grubuna göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu; buna karşılık ölçek toplamında farkın bulunmadığı bildirilmektedir. Bu sonuçlar, yaş değişkeninin bazı alt boyutlarda ve belirli okul bağlamlarında daha duyarlı olabileceğine işaret etmektedir. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, yaş ile örgütsel değişime hazır olma arasındaki ilişkinin tek yönlü ve sabit bir örüntü sunmadığı; değişimin niteliği, okul bağlamı ve öğretmenlerin yönetsel destekten beklenti düzeyleri gibi etkenlere bağlı olarak farklılaşabildiği söylenebilmektedir. Mevcut araştırmada özellikle Yönetim Desteği boyutunda 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin daha yüksek algıya sahip olması, yaşla birlikte artan kurumsal deneyimin ve

yönetimle kurulan etkileşim biçiminin bu boyuttaki değerlendirmeleri etkileyebileceğini düşündürmektedir. Buna karşılık Değişim Yeterliği, Bireysel Yarar ve ölçek toplamında yaşa dayalı bir farklılaşmanın ortaya çıkmaması, öğretmenlerin değişime hazır olmayı değerlendirirken yaş faktöründen ziyade değişimin niteliğine, okulun işleyişine ve yönetim uygulamalarının somut yansımalarına odaklandıklarını düşündürmektedir. Bu çerçevede yaş değişkenine ilişkin bulguların farklı örneklem ve okul türlerinde yeniden sınanmasının, özellikle Uygunluk ve Yönetim Desteği boyutlarındaki sınırlı farklılaşmaların daha ayrıntılı biçimde açıklanmasına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular, öğretmen algılarına göre örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin eğitim durumuna göre ölçek genelinde anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Lisans ve lisansüstü mezun öğretmenlerin puan ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte, farkın anlamlılık düzeyine oldukça yakın seyretmesi bu değişkenin bazı örneklerde sınırlı düzeyde farklılaşma potansiyeli taşıyabileceğini düşündürmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde Değişim Yeterliği ve Yönetim Desteği boyutlarında eğitim durumuna göre anlamlı bir farkın bulunmaması, değişimi başarıyla gerçekleştirebilme yeterliğine ilişkin algıların ve yönetsel desteğin değerlendirilmesinin eğitim düzeyinden bağımsız olarak benzer biçimde şekillenebildiğine işaret etmektedir. Buna karşılık Uygunluk ve Bireysel Yarar boyutlarında lisansüstü öğretmenlerin puanlarının lisans mezunlarına göre anlamlı derecede daha yüksek olması, öğrenim düzeyi arttıkça öğretmenlerin değişimin kurumsal uygunluğunu ve değişimin kendi mesleki/kişisel katkılarına daha olumlu değerlendirme eğiliminde olabileceklerini düşündürmektedir. Bu genel görünüm, alan yazındaki bazı bulgularla örtüşmektedir. Yıldızbaş vd. (2021) uzaktan eğitim sürecinde yürütülen çalışmada öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmektedir. Benzer biçimde öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini inceleyen diğer araştırmalarda da eğitim durumuna göre genel düzeyde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı belirtilmektedir (Koyuncu, 2019; Levent, 2016b). Öte yandan, alan yazında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar bildiren çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Kocabey Tiryaki'nin (2025) çalışmasında Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeğinin eğitim durumu değişkenine göre toplam puanının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı; ayrıca Değişim Yeterliği boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek, Bireysel Yarar boyutunda ise lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu rapor edilmektedir. Özer'in (2020) çalışmasında da öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma

durumlarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Benzer biçimde Aslan vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada, eğitim durumuna ilişkin farklılaşmanın lisansüstü öğretmenler lehine gerçekleştiği belirtilmektedir. Bu sonuçlar, eğitim düzeyinin bazı örneklerde özellikle değişimin kişisel ve mesleki katkılarına ilişkin değerlendirmelerde daha duyarlı bir değişken olarak işleyebileceğini; buna karşılık değişim yeterliğine ilişkin algıların bağlama göre lisans mezunu öğretmenler lehine güçlenebildiğini düşündürmektedir. Bu sonuçlar ve alan yazın birlikte değerlendirildiğinde, eğitim durumunun genel düzeyde güçlü bir değişken olarak ortaya çıkmadığı; ancak Uygunluk ve Bireysel Yarar gibi boyutlarda daha duyarlı bir değişken olabileceği anlaşılmaktadır. Mevcut araştırmada lisansüstü öğretmenler lehine ortaya çıkan Uygunluk ve Bireysel Yarar boyutlarına ilişkin sonuçlar, öğrenim düzeyi arttıkça değişimin gerekçelerini ve kişisel/mesleki katkılarını daha olumlu anlamlandırma eğiliminin güçlenebileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle eğitim durumunun, değişimin anlamlandırılması ve bireysel/mesleki katkısı ile ilişkili boyutlarda daha açıklayıcı bir değişken olarak ele alınması uygun görünmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin ölçek toplam puanı ve Değişim Yeterliği boyutu açısından kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, Uygunluk, Yönetim Desteği ve Bireysel Yarar alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıkların bulunması, kıdem değişkeninin kurumsal gerekçelere, yönetim desteğinin algılanma biçimine ve bireysel kazanımlara ilişkin değerlendirmelerde daha belirleyici bir değişken olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Bireysel Yarar boyutunda çoklu karşılaştırmaların belirgin bir ikili fark üretmemesi, bu boyuttaki farklılaşmanın daha çok genel dağılım düzeyinde kaldığını göstermektedir. Uygunluk boyutunda yapılan çoklu karşılaştırma analizi, 1–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeylerinin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin değişimin okul açısından uygunluğunu ve gerekliliğini daha olumlu değerlendirme eğiliminde olabileceklerine işaret etmektedir. Yönetim Desteği boyutunda ise 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olması, kurumsal deneyimin artmasıyla birlikte yöneticilerin değişim sürecindeki rolünün daha güven verici ya da yeterli algılanabildiğini düşündürmektedir. Mevcut bulgular, kıdem değişkenine göre ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmadığını bildiren çalışmalarla örtüşmektedir. Levent (2016b) öğretmenlerin değişime hazır olma toplam puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını belirtmektedir. Koyuncu (2019) da mesleki kıdemin ölçek

toplam puanı açısından anlamlı bir farklılık üretmediğini rapor etmektedir. Özer (2020) ise öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin mesleki kıdeme göre değişmediğine işaret etmektedir. Öte yandan, alan yazında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşmalar bildiren çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Yıldızbaş vd. (2021), 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin daha düşük kıdem gruplarına kıyasla anlamlı biçimde yüksek olduğunu rapor etmektedir. Kaya ve Doğan Kılıç'ın (2023) araştırmasında ise ölçek genelinde benzerlik korunmakla birlikte, Uygunluk alt boyutunda 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre daha düşük algıya sahip olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca Aslan vd. (2023) tarafından yürütülen çalışmada, mesleki kıdemin kararlılık alt boyutunda ve ölçek genelinde 11–20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 11–20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu bildirilmektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, mesleki kıdemin örgütsel değişime hazır olmayı açıklamada ölçek genelinde her zaman güçlü bir ayrıştırıcı değişken niteliği taşımadığı; ancak değişimin kurumsal uygunluğunun değerlendirilmesi ve yönetsel desteğin algılanması gibi boyutlarda bağlama duyarlı bir rol üstlenebileceği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, özellikle 11–15 yıl kıdem aralığında yönetim desteğine ilişkin algıların görece daha sınırlı seyredebileceği dikkate alındığında, değişim süreçlerinde iletişim kanallarının güçlendirilmesi önem kazanmaktadır. Ayrıca öğretmen katılımını artıran uygulamalara yer verilmesinin ve yönetim desteğinin daha görünür biçimde yapılandırılmasının yararlı olabileceği değerlendirilmektedir. Son olarak bu bulguların farklı okul türleri ve değişim bağlamlarında yeniden sınanmasının, kıdeme bağlı farklılaşmaların daha sağlam biçimde yorumlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticisi ile çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin ölçek toplamında ve Değişim Yeterliği, Uygunluk ve Bireysel Yarar alt boyutlarında yönetici ile çalışma süresi gruplarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu görünüm, mevcut örnekleme öğretmenlerin değişime hazır olma algılarının, aynı yöneticiyle çalışma süresinin niceliğinden ziyade değişimin niteliği, okulun işleyişi ve daha geniş örgütsel koşullar çerçevesinde şekillenebileceğini düşündürmektedir. Buna karşılık Yönetim Desteği boyutunda ortaya çıkan farklılaşma, yönetici ile çalışma süresinin yönetsel desteğin algılanması açısından daha duyarlı bir değişken olabileceğine işaret etmektedir. Nitekim 0–2 yıl süreyle aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlerin 3–4 yıl süreyle çalışanlara göre daha yüksek yönetim desteği algısına sahip olması, bu süreçte beklenti düzeylerinin yeniden yapılandığı, iletişim örüntülerinin daha rutin hale geldiği ve

yöneticinin uygulamalarının daha yakından değerlendirildiği bir dönemin belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte 5 yıl ve üzeri grubun diğer gruplardan anlamlı biçimde ayrılmaması, söz konusu farklılığın sınırlı karşılaştırmalar çerçevesinde görünür hâle geldiğini ve yorumların temkinli yapılmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Alan yazında doğrudan okul yöneticisi ile çalışma süresi değişkenini merkeze alan araştırmaların sınırlı olması nedeniyle, mevcut bulgular daha çok yakın değişkenler üzerinden değerlendirilebilmektedir. Bu bağlamda mevcut okuldaki hizmet süresi değişkenini inceleyen Koyuncu (2019), değişime hazır olma alt boyutlarında yalnızca duygusal boyutta anlamlı bir farklılaşma bulunduğunu, diğer boyutlarda belirgin bir ayrışmanın olmadığını rapor etmektedir. Özer (2020) ise öğretmenlerin aynı kurumda görev yapma sürelerine göre örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığını belirtmektedir. Bu doğrultuda, Yönetim Desteği boyutunda özellikle 3-4 yıl aralığında gözlenen görece düşük algı düzeyi, değişim süreçlerinde yönetsel desteğin yalnızca varlığıyla değil, sürekliliği ve görünürlüğüyle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle aynı yöneticiyle çalışma süresi ilerledikçe, öğretmen geri bildirimlerinin düzenli izlenmesi, katılım kanallarının canlı tutulması ve desteğin somut uygulamalarla görünür kılınması, algı düzeyindeki olası dönemsel dalgalanmaları dengeleyebilecek önlemler olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte söz konusu farklılaşmanın belirli bir ikili karşılaştırmada belirginleşmesi, bulgunun farklı okul türleri ve farklı değişim girişimleri bağlamında yeniden sınanmasını gerekli kılmaktadır.

#### **5.1.5. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması**

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları arttıkça, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin de anlamlı biçimde yükseldiğini, ancak bu ilişkinin görece düşük düzeyde kaldığını göstermektedir. Bu sonuç, vizyoner liderliğin öğretmenlerin değişim süreçlerine yönelik tutumlarını desteklediğini göstermekte; ancak değişime hazır olmanın yalnızca okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özellikleriyle açıklanamayacak ölçüde çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, vizyoner liderlik örgütsel değişime hazır olmayı tek başına belirleyen bir faktör olmaktan ziyade, bu tutumu destekleyen önemli ancak kısmi bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin geleceğe yönelik açık ve paylaşılan bir vizyon oluşturmalarının, değişim sürecinin öğretmenler tarafından anlamlandırılması ve kabul edilmesi için bilişsel ve duyuşsal bir çerçeve sağladığını göstermektedir; ancak öğretmenlerin değişime yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin, daha

geniş kapsamlı bireysel ve örgütsel koşullar bütününe etkileşimiyle belirlendiği anlaşılmaktadır.

Bu bulgunun kuramsal açıdan beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilmektedir. Vizyoner liderlik; okula yönelik anlamlı ve çekici bir gelecek tasarımının oluşturulması, bu vizyonun paydaşlarla paylaşılması, değişime açıklık, gerektiğinde risk üstlenme ve değişim süreçlerini uygulamaya dönük kararlılık gibi boyutları içermektedir. Bu özelliklerin, öğretmenlerin değişim girişimlerini rastlantısal ya da dışsal bir dayatma olarak değil, okulun uzun vadeli hedeflerine hizmet eden planlı ve amaçlı bir süreç olarak algılamalarını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Okul yöneticisinin vizyonu açık ve anlaşılır biçimde ifade etmesi, değişimin gerekçesini ve yönünü şeffaf biçimde ortaya koyması, öğretmenlerin değişim karşısındaki belirsizlik algısını azaltarak değişime yönelik olumlu beklentilerini güçlendirebilmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişimi daha anlamlı ve yönetilebilir bir süreç olarak algılamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu; değişime hazır olma düzeylerindeki artışın da kuramsal beklentilerle uyumlu olduğu değerlendirilmektedir. Öte yandan ilişkinin görece düşük düzeyde kalması, vizyoner liderliğin bu sürecin yalnızca bir boyutunu yansıttığını; öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin daha geniş bir psikososyal ve örgütsel bağlam içinde şekillendiğini düşündürmektedir.

Alan yazında, vizyoner liderliğin örgütsel değişim süreçlerinin yönetimi ve değişime hazırlığın desteklenmesiyle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Nitekim Huma vd. (2023), Nairobi'deki özel ortaöğretim okullarında yürüttükleri çalışmada, vizyoner liderlik ile değişim yönetimi stratejilerinin uygulanması arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve vizyoner liderliğin bu süreci etkilediğini belirtmektedir. Bu bulgu, okul yöneticisinin vizyonu netleştirmesinin ve değişimin yönünü görünür kılmasının, değişim uygulamalarının daha planlı ve etkili biçimde yürütülmesini desteklediğini göstermektedir. Benzer biçimde Hermawan vd. (2024) örgütsel dönüşüm bağlamında yürüttükleri çalışmada, vizyoner liderliğin dönüşümün başarısında kritik bir rol oynadığını ve ortak bir yön duygusu oluşturarak yapısal ve kültürel uyumu güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, mevcut araştırmada vizyoner liderlik ile örgütsel değişime hazır olma arasında saptanan pozitif ilişkinin kuramsal açıdan tutarlı olduğu ifade edilmektedir.

Bununla birlikte, mevcut araştırmada ilişkinin düşük düzeyde kalması, vizyoner liderliğin değişime hazır olmayı açıklamada tek başına belirleyici olmadığını; daha çok değişim

sürecinin anlamlandırılması ve yönünün netleşmesi gibi boyutlarda destekleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Saher ve Ayub'un (2020) çalışması bu duruma açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Araştırmacılar, vizyoner liderliğin örgütsel değişimle ilişkili olduğunu ve bu ilişkide örgütsel güvenin önemli bir mekanizma olarak devreye girebildiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, vizyoner liderliğin tek başına değişime hazır olmayı güçlü biçimde artırmaması; vizyonun etkisinin öğretmenlerin yönetime duyduğu güven, sürece katılım ve destek algısı gibi ara değişkenlere bağlı olarak güçlenip zayıflayabildiği şeklinde yorumlanmaktadır.

Örgütsel değişime hazır olmanın çok boyutlu yapısı dikkate alındığında, vizyoner liderliğin görece düşük düzeyde bir ilişki göstermesi beklenen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Çünkü değişime hazır olma; değişimin kurumsal açıdan uygun bulunması, değişimi uygulayabilme yeterliği, yönetim desteğinin hissedilmesi ve değişimin bireysel yararına ilişkin değerlendirmeler gibi farklı bileşenlerin birleşimiyle oluşmaktadır. Vizyoner liderlik, değişimin yönünü ve amacını netleştirme açısından güçlü bir çerçeve sunmaktadır; ancak öğretmenlerin yönetim desteğini somut biçimde deneyimlemeleri, değişimin uygulanabilirliğine ilişkin kaynak ve zaman algıları, önceki değişim deneyimleri ve örgütsel iklim gibi unsurlar bu ilişkinin gücünü sınırlayabilmektedir. Bu yönüyle bulgu, vizyoner liderliğin değişime hazır olmayı destekleyen önemli bir unsur olduğunu; değişime hazır olmanın ise örgütsel koşullar ile öğretmen deneyimlerinin ortak etkisiyle şekillendiğini göstermektedir.

Taylor vd. (2014) kâr amacı gütmeyen örgütlerde yürüttükleri araştırmada, vizyoner liderlik ile örgütsel etkililik algısı arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle örgütsel etkililiğin yön ve hedef açıklığı, katılım ve açıklık, yenilik ve uyum ile bağlılık ve moral boyutlarının vizyoner liderlik davranışlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bu bulgu, vizyoner liderliğin örgüt ikliminde yön ve hedeflerin netleşmesi, yeniliğe uyum ve katılım düzeyi gibi değişime zemin hazırlayan boyutlarla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Okul bağlamına uyarlandığında, vizyoner liderliğin öğretmenlerin değişimi daha anlamlı ve yönü belirgin bir süreç olarak algılamalarını destekleyerek değişime hazır olma düzeylerini güçlendirebileceği; ancak bu etkinin örgütsel iklimin diğer bileşenleriyle birlikte ele alındığında daha açıklayıcı hâle geleceği değerlendirilmektedir.

Bakar vd. (2025) tarafından yürütülen çalışmada, okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile sınıflarda bilime dayalı yenilikçi teknolojilerin kullanımı arasında anlamlı ve

güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Araştırmada özellikle vizyonun anlaşılır biçimde ifade edilmesi ve değişimin gerekçelerinin çalışanlarla paylaşılmasının, değişime yönelik belirsizlik algısını azalttığı ve değişim sürecinin daha kabul edilebilir hâle gelmesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Bu bulgular, vizyoner liderliğin değişime hazır olmayı doğrudan belirleyen tek bir unsur olmaktan ziyade, değişimin anlamlandırılması ve yönünün netleşmesi yoluyla süreci destekleyen bir rol üstlendiğini göstermektedir. Mevcut araştırmada vizyoner liderlik ile örgütsel değişime hazır olma arasında saptanan pozitif ancak görece düşük düzeydeki ilişkinin de bu çerçevede değerlendirilmesi mümkündür. Başka bir ifadeyle, vizyoner liderlik öğretmenlerin değişimi daha anlaşılır ve kabul edilebilir bir süreç olarak değerlendirmelerine katkı sağlamakta; ancak değişime hazır olma düzeyinin güçlenmesi, vizyonun yanı sıra uygulama koşulları ve örgütsel destek unsurlarıyla birlikte şekillenmektedir.

Benzer biçimde, Brown ve Anfara'nın (2003) ortaokul düzeyinde görev yapan okul yöneticileriyle yürüttükleri nitel durum çalışmasında, vizyoner liderliğin değişim sürecinde yalnızca hedef belirleme ile sınırlı olmadığı; değişimin olası alanlarının önceden keşfedilmesi, sürece ilişkin ortak tartışmaların yürütülmesi ve paydaşların bilgilendirilmesi gibi aşamalı bir hazırlık sürecini içerdiği ortaya konulmaktadır. Araştırmada ayrıca, vizyoner liderliğin etkili biçimde hayata geçirilebilmesi için yöneticilerin zaman ayırmaları, değişime cesaret göstermeleri, tüm paydaşları sürece dâhil etmeye yönelik planlı bir yaklaşım benimsemeleri ve açık iletişime dayalı bir örgütsel iklim oluşturmalarının kritik olduğu vurgulanmaktadır. Bu bulgular, vizyoner liderliğin değişimi doğrudan gerçekleştiren bir unsurdan ziyade, değişim için gerekli psikolojik ve örgütsel zemini hazırlayan bir liderlik biçimi olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada vizyoner liderlik ile örgütsel değişime hazır olma arasındaki ilişkinin pozitif ancak görece düşük düzeyde kalması da değişimin başarısının vizyonun yanı sıra katılım, sahiplenme ve uygulama süreçlerinin niteliğiyle yakından ilişkili olmasıyla açıklanabilmektedir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğu; ancak bu ilişkinin değişime hazır olmayı tek başına açıklayacak güçte olmadığı anlaşılmaktadır. Vizyoner liderlik, değişimin yönünü ve amacını netleştirerek öğretmenlerin değişimi anlamlandırmalarına ve kabul etmelerine katkı sağlayan önemli bir liderlik özelliği olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin; yönetim desteğinin somut biçimde hissedilmesi, uygulama koşullarının yeterliliği, katılım olanakları ve örgütsel iklim gibi çok sayıda bireysel ve örgütsel etkenin ortak etkisiyle

şekillendiği görülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın bulguları, vizyoner liderliğin örgütsel değişime hazır olmayı destekleyen ancak etkisi bağlama duyarlı olan bir unsur olduğunu ortaya koymakta; değişim süreçlerinin etkili biçimde yönetilebilmesi için liderlik davranışlarının örgütsel koşullar ve uygulama dinamikleriyle birlikte ele alınmasının önemine işaret etmektedir.

## 5.2. Sonuç

Bu araştırma, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini etkileyen bireysel ve örgütsel boyutlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyi, yalnızca vizyoner liderlikle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu nedenle vizyoner liderlik, değişime hazır olmayı destekleyen önemli bir unsur olmakla birlikte, bağlama bağlı olarak sınırlı bir etkiye sahiptir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul yöneticilerini genel olarak yüksek düzeyde vizyoner liderler olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu durum, okullarda geleceğe yönelik bir yön duygusunun ve değişime açıklığın bulunduğu işaret etmektedir. Bununla birlikte, vizyoner liderliğin tüm boyutlarının öğretmenler tarafından aynı düzeyde algılanmadığı görülmektedir. Özellikle geleceği somutlaştırma boyutunun görece daha düşük algılanması, vizyonun öğretmenler tarafından daha açık, anlaşılır ve ortak hedefler etrafında yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, vizyoner liderliğin etkisinin artırılabilmesi için vizyonun yalnızca ifade edilmesi değil, günlük uygulamalara yansıtılarak görünür hâle getirilmesi önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyinin genel olarak orta düzeyde olması, okullarda değişime karşı güçlü bir dirençten ziyade koşullara bağlı temkinli bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin değişimi uygulayabileceklerine ilişkin algılarının görece güçlü olması, değişimi hayata geçirebilecek bir kapasitenin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın, uygunluk ve özellikle yönetim desteğine ilişkin algıların daha sınırlı olması, değişimin gerekçelendirilmesi, uygulanabilirliği ve desteklenmesine yönelik süreçlerin güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu tablo, örgütsel değişime hazır olmanın yalnızca bireysel faktörlere bağlı olmadığını; yönetim uygulamaları ve okulun genel işleyişiyle birlikte şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın en belirgin sonucu, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı, ancak düşük düzeyde bir ilişkinin bulunmasıdır. Bu bulgu, vizyoner liderliğin öğretmenlerin değişimi anlamlandırmasına ve değişim sürecinin yönünün netleşmesine katkı sağladığını; ancak örgütsel değişime hazır olma düzeyinin yalnızca vizyoner liderlikle açıklanamayacağını göstermektedir. Bu nedenle örgütsel değişime hazır olma düzeyinin artırılabilmesi için vizyoner liderliğin yanı sıra örgütsel güven, katılım, iletişim, kaynak yeterliği ve yönetim desteğinin bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Bu çerçevede vizyoner liderlik, değişimi tek başına başlatan bir unsurdan ziyade, uygun koşullar sağlandığında değişim sürecini kolaylaştıran ve hızlandıran bir liderlik niteliği olarak değerlendirilmektedir. Buna ek olarak demografik değişkenlere ilişkin bulgular, vizyoner liderlik ve örgütsel değişime hazır olma algılarının kişisel özelliklerden çok okulda paylaşılan deneyimler ve örgütsel süreçler tarafından şekillendiğini göstermektedir. Buna karşın bazı alt boyutlarda gözlenen sınırlı farklılıklar, değişim süreçlerinin öğretmenlerin kariyer evreleri, beklentileri ve yönetimle kurdukları etkileşim biçimleri dikkate alınarak planlanmasının yararlı olabileceğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, okullarda vizyoner liderliğin örgütsel değişime hazır olmayı destekleyen bir rol üstlendiğini; ancak bu etkinin güçlendirilmesi için vizyonun somutlaştırılması, öğretmen katılımının artırılması ve yönetim desteğinin daha görünür, sürdürülebilir hâle getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, okul yöneticileri açısından vizyonun ortaklaşa inşasına ve uygulamaya dönük liderlik pratiklerine odaklanılmasının, politika yapıcılar açısından ise örgütsel değişimi destekleyen koşulları güçlendirmeye yönelik düzenleme ve uygulamaların önemini göstermektedir. Bu yönüyle araştırma, okullarda değişim süreçlerinin değerlendirilmesinde tek boyutlu yaklaşımlar yerine liderlik, örgütsel koşullar ve uygulama dinamiklerinin birlikte dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

### **5.3. Öneriler**

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem uygulayıcılar hem de ileride bu alanda çalışma yürütecek araştırmacılar için çeşitli öneriler sunulmaktadır.

#### **5.3.1. Uygulayıcıya yönelik öneriler**

- Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyinde yönetim desteği algısının görece sınırlı kalması dikkate alındığında, okul yöneticilerinin değişim süreçlerinde kaynak

sağlama, zaman planlama, geri bildirim sunma ve öğretmeni sürece dâhil etme gibi destekleyici uygulamaları planlı biçimde güçlendirmesi önerilmektedir. Bu yaklaşımın, öğretmenlerin yönetim desteği algısını yükselterek örgütsel değişime hazır olma düzeyini artırması beklenmektedir.

- Öğretmenlerin vizyoner liderlik algılarının yüksek olmasına karşın değişime hazır olma düzeylerinin orta düzeyde kalması, okul vizyonunun öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle okul vizyonunun öğretmenlerle birlikte gözden geçirilmesi, ulaşılabilir hedeflere dönüştürülmesi ve dönemlik uygulama planlarıyla somutlaştırılması önerilmektedir.
- Vizyoner liderliğin örgütsel değişime hazır olmayı düşük düzeyde yordaması, değişime hazır olmayı etkileyen farklı örgütsel değişkenlerin de rol oynadığını göstermektedir. Bu doğrultuda zümreler, çalışma grupları ve okul içi komisyonlar aracılığıyla öğretmenlerin değişim karar süreçlerine daha etkin katılımının sağlanması önerilmektedir. Bu tür katılımcı yapıların, değişime yönelik güven ve aidiyet duygusunu güçlendirmesi beklenmektedir.
- Öğretmenlerin örgütsel değişim yeterliği algısının görece güçlü olması, doğru yapılandırılmış mesleki gelişim ve hizmet içi eğitimlerin değişim süreçlerine hız kazandırabileceğini göstermektedir. Bu kapsamda dijital dönüşüm, ölçme-değerlendirme yenilikleri ve müfredat uygulamaları (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli vb.) gibi alanlarda uygulama ağırlıklı eğitimlerin planlanması önerilmektedir.
- Vizyoner liderliğin tek başına sınırlı bir etkiye sahip olması, okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimlerin yalnızca kuramsal bilgi aktarımına dayalı değil; uygulama temelli, vaka analizleri ve okul örnekleriyle desteklenen, etkileşimli öğrenme süreçlerini içerecek biçimde yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda değişim yönetimi, dirençle baş etme ve örgütsel güven oluşturma gibi alanlara odaklanan eğitimlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyini desteklemesi beklenmektedir.

### **5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler**

- Vizyoner liderliğin örgütsel değişime hazır olmayı düşük düzeyde açıklaması, bu değişkenin başka aracı değişkenlerle birlikte ele alınmasını gerekli kılmaktadır.
- Nicel bulguların yanı sıra, öğretmenlerin değişimi hangi gerekçelerle “uygun” ya da “uygunsuz” değerlendirdiklerini ortaya koyabilecek nitel verilerin toplanması önerilmektedir. Hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin algılarını birlikte ele alan nitel çalışmaların konuya ilişkin derinlemesine bilgi sunacağı düşünülmektedir.

- Örgütsel değişime hazır olmanın zaman içinde değişebilen bir yapı olduğu dikkate alınarak aynı okulda farklı zaman aralıklarında veri toplanması önerilmektedir. Bu sayede okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeylerinin örgütsel değişime hazır olma üzerindeki etkisinin daha net izlenmesi beklenmektedir.
- Bu araştırmada kullanılan Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeğinin, müfredat değişiklikleri (örneğin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli), dijital dönüşüm (yapay zekâ) gibi güncel değişim süreçlerinde öğretmen algılarını değerlendirmek amacıyla kullanılmasının alan yazına katkı sunacağı düşünölmektedir. Bu kapsamda ölçeğin alt boyutlarının farklı değişim türleri açısından karşılaştırmalı olarak ele alınması önerilmektedir.



## KAYNAKLAR

- Acar, S. (2022). İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 80-87.
- Adler, N. J., & Gundersen, A. (2007). *International dimensions of organizational behavior*. Thomson South-Western.
- Akdi, Y. (2021). *Matematiksel istatistiğe giriş*. Gazi Kitabevi.
- Alıç, M. (1992). Eğitim örgütleri nasıl değişmelidir? *Eğitim ve Bilim*, 86, 12-17.
- Argon, T. (2004). İlköğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik ve yöneticilik özelliklerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(7), 81-98.
- Armenakis, A. A., & Bedeian, A. G. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 293-315.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681-703.
- Aslan, H., Bal, A., Akbulut, S., & Çetin, B. (2023). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 7(1), 1-32.
- Atıgan, F., & Özkan, P. (2023). Okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 6(1), 23-45.
- Avcı, A. (2019). Örgütsel değişim ve örgüt yönetiminde karizmatik liderlik ve eleştirel bir bakış. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 148-157.
- Aydoğan, İ., & Bilgivar, O. O. (2022). Okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarının okul iklimine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1735-1763.
- Ayık, A., Diş, O., & Çelik, Z. (2016). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 547-564.
- Aykar, O. K. (2024). COVID-19 pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitimde okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliklerinin katkısına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir? *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 8(27), 1010-1031.
- Aykıt, M. (2023). *Okullarda vizyoner liderlik ile örgütsel sinerji arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaç, T. (1999). Vizyoner liderlik. *Çağdaş Eğitim*, 43(256).
- Aytürk, N. (2007). *Yönetim sanatı: Başarılı yönetim ve yöneticilik* (geliştirilmiş 5.baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Babil, F. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakar, A., Aspin, Marwan, Herwanto, A., & Prihatmojo, A. (2025). The impact of visionary leadership on science-based technology adoption in East Wawonii elementary schools. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 17(3), 4192-4203.
- Bakioğlu, A. (1994). Değişim ve yenilikte okul yöneticisinin rolü: İngiltere ve Amerika'daki uygulamalar. *Yaşadıkça Eğitim*, 32, 25-30.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (7. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Free Press.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış* (3. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bender, P. U. (2000). *İçten liderlik* (İ. Kalyoncu & F. C. Akbaş, Çev.). Hayat Yayıncılık.
- Bennis, W. (1994). Visionary leadership. İçinde W. Bennis, J. Parikh, & R. Lessem (Eds.), *Beyond leadership: Balancing economics, ethics and ecology*. Blackwell Business.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1997). *Leaders: Strategies for taking charge* (2nd ed.). HarperBusiness.
- Beytekin, F. (2004). *İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilge, B. (2013). Öğrenci başarısını arttırmada okul müdürlerinden beklenen liderlik özellikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 12-23.
- Bishop, P., & Harrison, L. (2021). *The successful middle school: This we believe*. Association for Middle Level Education.
- Blanchard, K., & Stoner, J. (2004). The vision thing: Without it you'll never be a world-class organization. *Leader to Leader*, 2004(31), 21-28.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2021). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (7th ed.). Wiley.
- Bostancı, A. (2022). Okul liderliğine bütüncül yaklaşım. İçinde A. Bostancı & S. Koçak (Eds.), *Okul liderliğine bütüncül yaklaşım: Örnek olaylar ve okul yöneticilerine uygulama önerileri*. Anı Yayıncılık.
- Bouckenooghe, D. (2010). *What is crucial in developing a positive attitude toward change? The role of content, context, process and individual variables in understanding readiness for change* [Doctoral Dissertation, Ghent University].

- Bozağaç, F., & Aktaş, M. (2018). Örgüt kuramları ve değişim. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 37-68.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. Beyaz Yayınları.
- Brown, K. M., & Anfara, V. A. (2003). Paving the way for change: Visionary leadership in action at the middle level. *NASSP Bulletin*, 87(635), 16-34.
- Bucic, T., Robinson, L., & Ramburuth, P. (2010). Effects of leadership style on team learning. *Journal of Workplace Learning*, 22(4), 228-248.
- Buharalıoğlu, C. (2021). *İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri (İzmir ili Çiğli ilçesi örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burke, W. W. (2017). *Organization change: Theory and practice* (5th ed.). SAGE Publications.
- Burnes, B. (2004). *Managing change*. Financial Times Prentice Hall.
- Burnside, R. M. (1994). Managing innovation. İçinde J. Henry & D. Walker (Eds.), *Visioning: Building pictures of the future*. SAGE Publications.
- Bursalıoğlu, Z. (2024). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (23. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Güçlü, Ş., & Çokluk, Ö. (2025). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H., Aşan, Ö., & Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. Arıkan Basım Yayım.
- Chen, H.-H., & Yuan, Y.-H. (2021). The study of the relationships of teacher's creative teaching, imagination, and principal's visionary leadership. *SAGE Open*, 11(3), 1-15.
- Cheng, Y.-C. (2023). The cornerstone of visionary leadership: Construction and verification of a principals' school management imaginative capability scale (PSMICS). *Asia-Pacific Education Researcher*, 32(6), 729-742.
- Clark, T. R. (2010). *EPIC change: How to lead change in the global age*. John Wiley & Sons.
- Clegg, C., & Walsh, S. (2004). Change management: Time for a change! *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(2), 217-239.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*. Wiley.
- Cole, M. S., Harris, S. G., & Bernerth, J. B. (2006). Exploring the implications of vision, appropriateness, and execution of organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(5), 352-367.
- Collins, J. C., & Porras, J. I. (1996). Building your company's vision. *Harvard Business Review*, 74(5), 65-77.

- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Psychology Press.
- Covey, S. R. (1992). *Principle centered leadership*. Simon and Schuster.
- Crosby, B. C. (1999). *Leadership for global citizenship*. SAGE Publications.
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç., & Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 1-16.
- Çalışkan, Ö. (2017). *Tutum değişiminin deneysel yöntemle incelenmesi: Öğretmen adayları arasında bilişsel uyumsuzluk, yılmazlık ve örgütsel değişime hazır olma durumunun bir yol analizi* [Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışkan, Ö. (2019). Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Readiness for Organizational Change Scale: Validity and reliability study]. *Educational Administration: Theory & Practice*, 25(4), 663-692.
- Çayak, S., & Erol, İ. (2022). Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1529-1558.
- Çelik, D. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 465-474.
- Çetin, C. (2008). *Yöneticilerin liderlik stilleri, değişim yönetimi ve ekip çalışması arasındaki ilişkilerin çok yönlü olarak değerlendirilmesi* (1. baskı). İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Çınar, F., & Kaban, A. (2012). Conflict management and visionary leadership: An application in hospital organizations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58, 197-206.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *HAYEF Journal of Education*, 2(1), 63-77.
- Daft, R. L. (2014). *The leadership experience* (6th ed.). Cengage Learning.
- Dalay, İ., Altunışık, R., & Coşkun, R. (2002). *Stratejik boyutuyla modern yönetim yaklaşımları*. Beta Basım Yayım.
- Davis, S. H. (1998). The truth about visionary leadership. *Thrust for Educational Leadership*, 28(2), 9.
- Deneri, S. (2020). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik davranışları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Deniz, S., & Büyükalan Filiz, S. (2022). 21. Yüzyıl becerileri ve tarihsel gelişimi. İçinde S. Büyükalan Filiz (Ed.), *21. Yüzyıl becerilerinin eğitime yansımaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Derin, N. (2019). Vizyoner liderliğin kavramsal çerçevesi ve işletmeler için önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 114-125.
- Dessie, H. G. (2024). The relationship between teachers' engagement in school-based continuous professional development and their readiness for change in the Injibara City Administration primary schools of Ethiopia. *Education 3-13*, 1-14.
- Doğan, F., & Çelikten, M. (2021). İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri (Aksaray ili örneği). *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7, 622-634.
- D'Orsie, S. M. (2004). Leadership without authority: The example set by Dr. Alice Hamilton. *Professional Safety*, 49(8), 32-35.
- Douglas, A., Burtis, J. O., & Pond-Burtis, L. K. (2001). Myth and leadership vision: Rhetorical manifestations of cultural force. *Journal of Leadership Studies*, 7(4), 55-69.
- Durmuş, M., & Okçu, V. (2020). Okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 6(60), 1399-1410.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 277-286.
- Durukan, H., & Bayındır, A. (2018). Okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 14(4), 376-388.
- Eales-White, R. (2006). *Etkili liderlik becerileri* (E. Davran, Çev.; 1. baskı). Kaizen Yayıncılık.
- El-Namaki, M. S. S. (1992). Creating a corporate vision. *Long Range Planning*, 25(6), 25-29.
- Eraml, A. K. (2014). *Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erarslan, H. (2022). Okul müdürlerinin sergilemiş olduğu vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki: Adıyaman örneği. *Temel Eğitim*, 16, 28-41.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği* (4. baskı). Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2021). *Eğitimde değişim yönetimi* (5. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eroğlu, E. (2019). Motivasyon ve liderlik. İçinde T. Tuna (Ed.), *İş ve yaşamda motivasyon*. Anadolu Üniversitesi Yayını.

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1990). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Fullan, M. (Ed.). (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Galton, M. J., & Blyth, W. A. L. (Eds.). (2018). *Handbook of primary education in Europe* (1st ed.). Routledge.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Seçkin Yayıncılık.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Allyn & Bacon.
- George, J. M., & Jones, G. R. (2008). *Understanding and managing organizational behavior*. Pearson Prentice Hall.
- Gerzon, M. (2006). *Çatışmalı ortamlarda liderlik: Başarılı liderler farklılıkları nasıl fırsatlara dönüştürüyor?* (K. Ahmet, Çev.). Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Gilley, A., Gilley, J. W., & McMillan, H. S. (2009). Organizational change: Motivation, communication, and leadership effectiveness. *Performance Improvement Quarterly*, 21(4), 75-94.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Yeni liderler* (F. Nayır Deniztekin & O. Ç. Deniztekin, Çev.). Varlık Yayınları.
- Goodson, I. F. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2(1), 45-63.
- Grissom, J., Egalite, A., & Lindsay, C. (2021). *How principals affect students and schools*. The Wallace Foundation.
- Güçlü, N., & Koşar, S. (2021). Liderliğe genel bir bakış. İçinde *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güçlü, N., & Şehitoğlu, E. T. (2010). Örgütsel değişim yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 240-254.
- Güder, M., & Karaca, A. (2023). Vizyoner liderlik ile mesleki bağlılık arasındaki ilişkide örgütsel canlılığın aracılık etkisinin incelenmesi: Bir alan araştırması. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 243-262.
- Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik. *Artı Eğitim Dergisi*, 8(14).
- Güvenli, . F. (2023). *zel ğretim kurumlarında vizyoner liderlik algısının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hitit Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Hallinger, P. (2003). School leadership preparation and development in global perspective: Future challenges and opportunities. İçinde P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A Global Perspective*. Swets & Zeitlinger.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hannan, M., & Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 49, 149-164.
- Hanson, D., Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Hoskisson, R. E. (2016). *Strategic management: Competitiveness and globalisation*. Cengage AU.
- Hanson, M. (2001). Institutional theory and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 637-661.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 189-214.
- Heintel, P. (1995). Vizyon ve öz yapılanma (V. Karagöz, Çev.). İçinde U. Solmann & R. Heinze (Ed.), *Vizyon yönetimi: Önceden düşünülmüş başarı*. Evrim Yayınevi.
- Helvacı, M. A. (2021). Örgütsel değişim ve örgüt geliştirme. İçinde K. Yılmaz & K. Demir (Eds.), *Eğitim yönetimi: Kuram ve uygulama* (ss. 209-231). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hermawan, R., Anggraeni, R. D., Amar, M. Y., Kadir, A. R., & Hamid, N. (2024). The influence of visionary leadership on the success of organizational transformation. *An-Nuha: Jurnal Sosial & Humaniora*, 2(2), 100-108.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2), 232-255.
- Huma, E., Nduku, E., & Mwalw'a, S. (2023). Relationship between visionary leadership and implementation of change management strategies in private secondary schools in Nairobi County. *Journal of Education*, 6(1), 21-38.
- Hwang, A., Khatri, N., & Srinivas, E. S. (2005). Organizational charisma and vision across three countries. *Management Decision*, 43(7/8), 960-974.
- Jones, R. A., Jimmieson, N. L., & Griffiths, A. (2005). The impact of organizational culture and reshaping capabilities on change implementation success: The mediating role of readiness for change. *Journal of Management Studies*, 42(2), 361-386.
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalyoncu, K. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kaplan, A., Şık, O., Toprak, C., Hasar, Ç., Hantaş, E., Hasar, M., & Şeman, A. (2024). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 11(1), 438-448.
- Karacabey, M. F., & Bozkuş, K. (2018). Okul yöneticilerinin kaygı ve değişime hazır olma düzeyleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 245-251.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (30. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasel, N. (2023). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik yaklaşımı. *International Journal of Social Sciences*, 7(28), 380-393.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465.
- Kaya, B., & Doğan Kılıç, E. (2023). Lise öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik algıları ile örgütsel değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-46.
- Kennedy, C., & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351-360.
- Khan, U., Ajaz, F., Khan, A., Khan, S., & Fatima, S. (2016). The role of leadership or organizational change. *International Journal of Management Sciences and Business Research*, 5(11).
- Kılçoğlu, D., & Kılçoğlu, G. (2020). Yirmi birinci yüzyılda okul liderliği. İçinde K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram-araştırma-uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kocabey Tiryaki, Ş. (2025). *Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel değişime hazır olma ve değişime direnç ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar* (16. baskı). Beta Yayıncılık.
- Koçer, M. C., & Bostancı, A. (2021). Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 119-143.
- Koçman, E. A. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul kültürü* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, Y., & Özeroğlu, E. (2020). Organizational agility in health organizations: The role of visionary leadership. *Pressademia*, 7(1), 13-22.
- Kondaççı, Y. (2010). *Ankara'daki okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma durumları ve örgütsel güven duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kondağcı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 155-176.
- Kondağcı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2013). Değişime Hazır Olma Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 23-35.
- Kotter, J. P. (1999). *John P. Kotter on what leaders really do*. Harvard Business School Press.
- Kowalski, T. J. (2003). *Contemporary school administration: An introduction* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Koyuncu, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (2010). *Organizational behavior* (9th ed.). McGraw-Hill/Irwin.
- Küçük, Ö., & Demirtaş, Z. (2016). Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişki. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2016(7), 53-68.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. İçinde W. A. Firestone & C. Riehl (Ed.), *A new Agenda for Research in Educational Leadership*. Teachers College Press.
- Leonhard, E. (1995). Vizyonlar: Ekonomik yarış çağında en önemli itici güç. İçinde U. Sollmann & R. Heinze (Ed.), *Vizyon yönetimi: Önceden düşünülmüş başarı*. Evrim Yayınevi.
- LeSourd, S. J., Tracz, S., & Grady, M. L. (1992). Attitude toward visionary leadership. *Journal of School Leadership*, 2(1), 34-44.
- Levent, F. (2016a). Değişim yönetimi. İçinde A. Bakioğlu (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Levent, F. (2016b). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 117-134.
- Levy, A. (1986). Second-order planned change: Definition and conceptualization. *Organizational Dynamics*, 15(1), 5-23.
- Lipton, M. (1996). Demystifying the development of an organizational vision. *Sloan Management Review*, 37(4), 83-92.
- Looss, W. (1995). Vizyonların toplumsal uygulamaya geçirilmesi: Bir yönetim görevi (V. Karaöz, Çev.). İçinde U. Sollmann & R. Heinze (Eds.), *Vizyon yönetimi: Önceden düşünülmüş başarı* (1. baskı). Evrim Yayınevi.

- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2021). *Educational administration: Concepts and practices*. Sage Publications.
- Martin, A. J., Jones, E. S., & Callan, V. J. (2005). The role of psychological climate in facilitating employee adjustment during organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 14*(3), 263-289.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works*. ASCD.
- McLarney, C., & Rhyno, S. (1999). Mary Parker Follett: Visionary leadership and strategic management. *Women in Management Review, 14*(7), 292-304.
- Méndez-Morse, S. (1993). Vision, leadership, and change. *Issues ... about Change, 2*(3), 1-6.
- Mora-Whitehurst, R. (2013). The relationship between elementary principals' visionary leadership and students' reading performance. *Educational Forum, 77*(3), 315-328. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.792897>
- Morrison, K. (Ed.). (1998). *Management theories for educational change*. Paul Chapman Publishing.
- Muczyk, J. P., & Steel, R. P. (1998). Leadership style and the turnaround executive. *Business Horizons, 41*(2), 39-47.
- Nadler, D. A., & Nadler, M. B. (1998). *Champions of change: How CEOs and their companies are mastering the skills of radical change*. Jossey-Bass.
- Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization*. Jossey-Bass.
- Ninković, S., Đorđić, D., & Dragojević, T. (2025). Ready for what comes: Interactive effects of vigilant and visionary leadership on teacher job crafting. *European Journal of Education, 60*(4).
- Nordin, N. (2012). The influence of leadership behavior and organizational commitment on organizational readiness for change in a higher learning institution. *Asia Pacific Education Review, 13*(2), 239-249.
- Obeng, E. (1996). *All change!: The project leader's secret handbook*. Financial Times / Prentice Hall.
- OECD. (2020). How teachers differ in their perceptions of leadership for learning: Clustering teacher data from TALIS 2018 (Teaching in Focus, No. 31). OECD Publishing.
- Okçu, V. (2020). Vizyoner Liderlik. İçinde K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram-araştırma-uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2022). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (11. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, T. Y., & Küçüker, G. (2022). Örgütsel yapı, örgütsel hafıza ve örgütsel değişim ilişkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(4), 1717-1736.

- Özden, Y. (2020). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm* (13. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, A. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma durumları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, A. (2020). *Eğitimde vizyoner liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özkul, R., & Atasoy, R. (2024). Örgütsel değişim ve psikolojik belirsizlik ölçeğinin türkçe uyarlaması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1220-1239.
- Özkul, R., Doğan, Ü., Abdurrezzak, S., & Yıldızbaş, Y. V. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 584-602.
- Özmen, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztekin, A. (1996). Yönetim ve liderlik. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 183-194.
- Öztürk, E. (2021). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parco-Tropicales, M., & de Guzman, A. B. (2014). A structural equation model (SEM) of the impact of transformational, visionary, charismatic and ethical leadership styles on the development of wise leadership among Filipino private secondary school principals. *Asia Pacific Education Review*, 15(4), 547-559.
- Parikh, J. (1996). Developing a vision. İçinde W. Bennis, J. Parikh, & R. Lessem (Ed.), *Beyond leadership*. Blackwell Publishers.
- Pasi, R. (2003). Introduction to the special issue: Leadership with vision and purpose. *NASSP Bulletin*, 87(637), 1-3.
- Phillips, J. (2007). *Orijinal düşünme sanatı* (Ş. Gülmen, Çev.). Prestij Yayınları.
- Poon-McBrayer, K. F., & Wong, P. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1520-1525.
- Quigley, J. V. (1998). *Vizyon oluşturulması, geliştirilmesi ve korunması* (B. Çelik, Çev.). Epsilon Yayıncılık.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2006). Perceptions of organizational change: A stress and coping perspective. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1154-1162.

- Rafferty, A. E., Jimmieson, N. L., & Armenakis, A. A. (2013). Change readiness: A multilevel review. *Journal of Management*, 39(1), 110-135.
- Robbins, S. P. (2000). *Essentials of organizational behavior* (6th ed.). Prentice Hall.
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A., & Coulter, M. K. (2016). *Yönetimin esasları: Temel kavramlar ve uygulamalar* (A. Öğüt, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rost, J. C. (2007). Leadership definition. İçinde A. Marturano & J. Gosling (Ed.), *Leadership: The key concepts*. Routledge.
- Ruvio, A., Rosenblatt, Z., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Entrepreneurial leadership vision in nonprofit vs. For-profit organizations. *The Leadership Quarterly*, 21(1), 144-158.
- Sabancı, A. (2005). Çağdaş okul liderliği açısından karizmatik, dönüşümcü ve vizyoner liderlik yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(318), 26-33.
- Saher, A., & Ayub, U. (2020). Visionary leadership and organizational change: Mediating role of trust in the leader. *Paradigms*, 14(2), 8-17.
- Sashkin, M. (1992). Strategic leadership competencies. İçinde R. L. Phillips & J. G. Hunt (Eds.) *Strategic leadership: A multiorganizational-level perspective* (pp. 139-160). Quorum Books.
- Sayles, L. R. (1993). *The working leader: The triumph of high performance over conventional management principles*. Simon and Schuster.
- Scott, W. R. (1992). *Organizations: Rational, natural, and open systems*. Prentice Hall.
- Seyidoğlu, Y. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sharma, R. S. (2007). *Liderlik bilgeliği* (Ö. Özköprülü, Çev.). Goa Basım Yayın.
- Smith, I. (2005). Achieving readiness for organisational change. *Library Management*, 26(6/7), 408-412.
- Southworth, G. (1999). Primary school leadership in England: Policy, practice and theory. *School Leadership & Management*, 19(1), 49-65.
- Stam, D. A., Knippenberg, D. van, & Wisse, B. (2010). The role of regulatory fit in visionary leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 499-518.
- Stevens, R. (2012). Identifying 21st century capabilities. *International Journal of Learning and Change*, 6(3-4), 123-137.
- Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture* (ERIC Digest No. 91). ERIC Clearinghouse on Educational Management.

- Stouten, J., Rousseau, D. M., & De Cremer, D. (2018). Successful organizational change: Integrating the management practice and scholarly literatures. *Academy of Management Annals*, 12(2), 752-788.
- Sulistiasih, S., & Widodo, W. (2025). Unlocking teachers' organizational citizenship behavior: Exploring compensation in transmitting visionary leadership. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(2), 724-732.
- Şahin, M. (2018). Öğretmenlerin eğitim örgütlerinde yaşanan değişim sürecine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 875-896.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenirlik*. Seçkin Yayıncılık.
- Şenturan, Ş. (2014). *Örnek olaylarla örgütsel davranış* (1. baskı). Beta Yayıncılık.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği* (6. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M., & Turan, S. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi: Teori ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson International.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Educational Administration: Theory & Practice*, 15(58), 273-298.
- Taşçı, B. (2022). Okul yönetiminde liderlik ve liderliğin okul çıktıları üzerindeki etkisi. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Taylor, C. M., Cornelius, C. J., & Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(6), 566-583.
- Tekin, Y., & Ehtiyar, R. (2011). Başarının temel aktörleri: Vizyoner liderler. *Journal of Yaşar University*, 6(24), 4007-4023.
- Tezcan, M. (1984). *Sosyal ve kültürel değişme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Thien, L. M. (2019). Distributive leadership functions, readiness for change, and teachers' affective commitment to change: A partial least squares analysis. *Sage Open*, 9(2).
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80, 57-84.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 32(1), 373-406.

- Turan, S. (2020). Liderlik nedir? İçinde K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, S., & Bektaş, F. (2014). Liderlik. İçinde S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi: Teori araştırma ve uygulama* (1. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tüz, M. V. (2004). *Değişim ve kaos ortamında işletme davranışı*. Alfa Akademi Basım Yayım Dağıtım.
- Uçak, Z. (2023). *Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul etkililiği ile arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Uslu, D., Pehlevan, O., Şeremet, G. G., & Yıldırım, B. Ç. (2023). Örgütsel değişime hazır olma ve genel iş stresi arasındaki ilişki: Hemşireler üzerine bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 15(3), 2213-2222.
- Vakola, M. (2013). Multilevel readiness to organizational change: A conceptual approach. *Journal of Change Management*, 13(1), 96-109.
- Wang, T., Olivier, D. F., & Chen, P. (2023). Creating individual and organizational readiness for change: Conceptualization of system readiness for change in school education. *International Journal of Leadership in Education*, 26(6), 1037-1061.
- Waris Tasrim, I. (2017). Visionary leadership in the process of change in effective schools: A multicase study in three primary schools. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 6(8), 128-137.
- Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science*, 4(1), 67.
- Wideen, M. F. (1994). *The struggle for change: The story of one school*. Routledge.
- Yazıcı, Ş. (2020). *Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Ortak doktora programı).
- Yıldız, O. (2022). Örgütsel değişim ve örgütsel çatışma arasındaki olası ilişki üzerine bir farkındalık çalışması. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5, 424-436.
- Yıldızbaş, Y. V., Özkul, R., Doğan, Ü., & Abdurrezzak, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1641-1668.
- Yılmaz, A., & Akdemir, S. (2005). *Örgütlerde vizyon ve yönetimi*. Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, D., Kılıçoğlu, G., & Turan, S. (2014). Örgütsel değişim. İçinde *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ylimaki, R. M. (2006). Toward a new conceptualization of vision in the work of educational leaders: Cases of the visionary archetype. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 620-651.

Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations*. Pearson.

Yürek, U., & Cömert, M. (2021). Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri ile algıladıkları okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(4), 1762-1781.

Zayim, M. (2010). *İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime hazır olma durumları ve algıladıkları örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



## **EKLER**

### **EK-1**

#### **KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Merhabalar,

Bu form, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sultan Polat Gürtekin'in Prof. Dr. Atila Yıldırım danışmanlığında yürütülmekte olan "Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasına yöneliktir. Katılım tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Formda isim, soy isim veya kurum adı gibi kişisel bilgiler istenmeyecektir. Yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, gizli tutulacak ve başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Katılımınız çalışmam için büyük önem taşımaktadır. Çalışmama destek olduğunuz için teşekkür ederim.

Sultan POLAT GÜRTEKİN

Necmettin Erbakan Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Yönetimi

**Cinsiyetiniz:** Erkek ( ) Kadın ( )

**Yaşınız:** 40 yaş ve altı ( ) 41-50 yaş arası ( ) 51 yaş ve üzeri ( )

**Eğitim Durumunuz:** Lisans ( ) Lisansüstü ( )

**Mesleki Kıdeminiz:** 1-10 yıl arası ( ) 11-15 yıl arası ( ) 16 yıl ve üzeri ( )

**Okulunuzdaki Yönetici ile Kaç Yıldır Birlikte Çalışıyorsunuz?**

0-2 yıl arası ( ) 3-4 yıl arası ( ) 5 yıl ve üzeri ( )

## EK-2

### VİZYONER LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki Sorulara Çalıştığınız Okulunuzdaki Yöneticinizin Özelliklerini Göz Önünde Bulundurarak Cevaplayınız. Okul Müdürümüz;	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1) Çalışma grubunun dışında bağlantılar kurar ve bizlere güvenir,bizi ekip arkadaşı olarak görür.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2) Düşünmeyi teşvik edici tartışmalar açar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3) Sürekli yeni fikirler üretir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

### ÖRGÜTSEL DEĞİŞİME HAZIR OLMA ÖLÇEĞİ (ÖDHO)

	Hiç Katılmıyorum				Tamamen Katılıyorum
Bu bölümde, “eğitim kurumlarında örgütsel değişim” konusuna ilişkin düşüncenizi almaya yönelik yönelik 25 ifade bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyarak, <b>(1 = Hiç katılmıyorum)</b> ve <b>(5= Tamamen katılıyorum)</b> olmak üzere 1’den 5’e kadar size en uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.					
Bu değişimin, okullar için faydalı olacağını düşünüyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Milli Eğitim Bakanlığı, bu değişimi benimsememiz için bizi teşvik etmektedir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Bu değişimden dolayı, bu işteki geleceğim sınırlandırılmış olacaktır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Kafama koyarsam, bu değişim hayata geçirildiği zaman gerekli olacak olan her şeyi öğrenebilirim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Tüm üst düzey yöneticiler (MEB Bakanı ve diğer yetkililer), bu değişimin önemini vurgulamaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

## ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

**ÖLÇEK İZİNİ** Gelen Kutusu

**sultan polat** 13:59 (2 saat önce)

Sayın Hocam Merhabalar  
Ben Sultan Polat. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Geliştirmekte olduğunuz Vizyoner Liderlik ölçeğini yüksek lisans tez çalışmamda atıf yaparak kullanabilir miyim? İzin verirsiniz ve ölçeği gönderirsiniz çok sevinirim. İyi günler.

**Fadime Çınar** 15:57 (17 dakika önce)

Merhabalar  
elbette kullanabilirsiniz.

[IOS için Outlook](#) uygulamasını edinin

Kimden: sultan polat <g>  
Gönderme tarihi: Pazartesi, Kasım 18, 2024 14:00  
Kime: Fadime Çınar <f>  
Konu: ÖLÇEK İZİNİ

---

**Ölçek İznini** Gelen Kutusu

**sultan polat** 13 Kas Çar 14:36 (5 gün önce)

Sayın Hocam Merhabalar  
Ben Sultan Polat. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Örgütsel Değişime Hazır Olma ölçeğini yüksek lisans tez çalışmamda kullanabilir miyim? İzin verirsiniz ve ölçeği gönderirsiniz çok sevinirim. İyi günler.

**omer caliskan** 13 Kas Çar 16:21 (5 gün önce)

Merhaba Sultan Polat hocam,

Ekte, ilgili makaleyi ve en son sayfasında ise ölçeği bulabilirsiniz. Kaynak göstermek kaydıyla ilgili ölçeği kullanabilirsiniz.

Başarılar.  
İyi çalışmalar.  
Ömer

On Wed, Nov 13, 2024 at 12:36 PM sultan polat <g>

## KURUM ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



**Başvuru No:** MEB.TT.2025.016143.01

**T.C. Kimlik No:** 2

**Adı Soyadı:** SULTAN POLAT

**Araştırmanın Adı:** Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki

**Araştırmanın Niteliği:** Yüksek Lisans Tezi

**Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu:** Öğretmen

**Veri Toplama Aracının Başlığı:** Kişisel Bilgi Formu, Vizyoner Liderlik Ölçeği, Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği

**Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi:** 14.01.2025

**Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi:** 14.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

## ETİK KURUL KARARI



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU  
ETİK KURUL KARARI

<b>Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No</b>	<b>Tarih</b> :29/11/2024 <b>Toplantı Sayısı:</b> 22 <b>Karar No</b> :2024/875
<b>Araştırmanın Başlığı</b>	Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki.
<b>Sorumlu Araştırmacı</b>	Prof. Dr. Atıla YILDIRIM
<b>Yardımcı Araştırmacı</b>	Lisansüstü Öğrenci: Sultan POLAT
<b>Etik Kurul Kararı</b>	22061 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR  
29/11/2024



Başkan