



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ
DÜZEYLERİ İLE OKUL DNA PROFİLİ ARASI İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sultan ŞENGÖREN KÜÇÜKBALLI

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. SÜLEYMAN DAVUT GÖKER

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ DÜZEYLERİ
İLE OKUL DNA PROFİLİ ARASI İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SULTAN ŞENGÖREN KÜÇÜKBALLI

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. SÜLEYMAN DAVUT GÖKER

ÇANAKKALE – 2022

T.C.



ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Sultan ŞENGÖREN KÜÇÜKBALLI tarafından Doç. Dr. Süleyman Davut GÖKER yönetiminde hazırlanan ve **28/01/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Düzeyleri İle Okul DNA Profili Arası İlişki**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Süleyman Davut GÖKER (Danışman)

.....

Prof. Dr. Nejat İRA(Üye)

.....

Prof. Dr. Ali AKSU (Üye)

.....

Tez No

: 10440560

Tez Savunma Tarihi

: 28/01/2022

.....

Doç. Dr. Yener PAZARCIK

Enstitü Müdürü

.././2022

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir; aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Sultan ŞENGÖREN KÜÇÜKBALLI

28/01/2022

ÖNSÖZ

Yüksek lisans yaptığım süre boyunca bana her zaman destek olan, yol gösteren, tez yazarken karşılaştığım tüm zorlukları aşmamda yardımcı olan, sohbet etmekten ve fikir alışverişinde bulunmaktan keyif aldığım çok değerli danışmanım *Sayın Doç. Dr. Süleyman Davut GÖKER' e,*

Araştırma verilerinin elde edilmesinde yardımcı olan, deneyim ve bilgilerini aktaran değerli *okul yöneticilerime,*

Ve bu zamana kadar üzerimde pek çok emeği olan, hayatım boyunca desteklerini esirgemeyeceklerini bildiğim *sevgili aileme,*

Her şey için sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız.

Sultan ŞENGÖREN KÜÇÜKBALLI

Çanakkale, Ocak

2022

Sevgili Babam Şehit Şerefettin ŞENGÖREN' e

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ DÜZEYLERİ İLE OKUL DNA PROFİLİ ARASI İLİŞKİ

Sultan ŞENGÖREN KÜÇÜKBALLI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Süleyman Davut GÖKER

28/01/2022, 135

Bu araştırma, okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri düzeyleri ile Okul DNA profili arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Çanakkale İl Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı kamu okullarında görev yapan 170 okul yöneticisi örnekleminde yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmada veriler Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ile Örgüt DNA'sı Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Ayrıca Skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmıştır. Normal dağılım olmadığından, sosyodemografik özelliklerin etkilerinin belirlenmesi amacıyla Kurskal-Wallis Testi, Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularında, yapılan korelasyon analizi sonucuna göre okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve alt boyutları ile sağlıklı örgüt profilleri arası anlamlı ve pozitif ilişki saptanmıştır. Bununla birlikte, regresyon analizi sonucuna göre okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve alt boyutları sağlıklı örgüt profillerine pozitif yönlü ve anlamlı etki ettiği görülmüştür. Genel olarak bakıldığında okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyi eğilimleri arttıkça okulların da sağlıklı DNA profilinde olması görülecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, yansıtıcı düşünme, okul DNA Profili, örgütsel DNA, sağlıklı örgüt, sağlıksız örgüt.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL MANAGERS' LEVELS OF REFLECTIVE THINKING TENDENCIES AND SCHOOL DNA PROFILE

Sultan ŞENGÖREN KÜÇÜKBALLI

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Department of Educational Master's Thesis

Advisor: As. Prof. Süleyman Davut GÖKER

28/01/2022, 135

This research was conducted on a sample of 170 school administrators working in public schools affiliated to the Çanakkale Provincial Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year in order to determine the relationship between the reflective thinking tendencies of school administrators and the school DNA profile. In the research designed in the relational screening model, the data were collected through the School Manager Reflective Thinking Scale and the Organizational DNA Scale. Kolmogorov-Smirnov normality test was performed to determine whether the data had a normal distribution. In addition, Skewness and Kurtosis values were examined. Since there is no normal distribution, Kurskal-Wallis Test and Mann Whitney-U test were used to determine the effects of sociodemographic characteristics. According to the results of the correlation analysis, a significant and positive relationship was found between the reflective thinking levels and sub dimensions of school administrators and healthy organization profiles. However, according to the results of the regression analysis, it was seen that the reflective thinking levels and sub dimensions of school administrators had a positive and significant effect on healthy organization profiles. In general, as the reflective thinking level of school administrators increases, it will be seen that schools also have a healthy DNA profile.

Keywords: School administrator, reflective thinking, school DNA Profile, organizational DNA, healthy organization, unhealthy organization.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İTHAF SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Alt Amaçlar.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	8
1.6. Tanımlar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

YANSITICI DÜŞÜNME

2.1.	Düşünme.....	10
2.2.	Düşünme Becerileri.....	12
2.2.1.	Alt Düzey Düşünme Becerileri.....	13
2.2.2.	Üst Düzey Düşünme Beceriler.....	13
2.3.	Yansıtma Kavramı.....	16
2.4.	Yansıtma Türleri.....	20
2.4.1.	Uygulama Zamanına Göre Yansıtma Türleri.....	20
2.4.2.	Uygulayıcılara Göre Yansıtma Türleri.....	22
2.5.	Yansıtıcı Düşünme ve Önemi	23
2.6.	Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	31
2.7.	Yansıtıcı Düşünme Aşamaları.....	33
2.8.	Yansıtıcı Düşünme Geliştirme Yaklaşımları	35
2.8.1.	Kavram Haritaları	36
2.8.2.	Anlaşmalı Öğrenme	36
2.8.3.	Soru Sorma	36
2.8.4.	Kendine Soru Sorma	37
2.8.5.	Öğrenme Yazıları- Günlükler	37
2.8.6.	Kendini Değerlendirme.....	38
2.9.	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Stratejileri	38
2.9.1.	Mentorluk	39
2.9.2.	Mikro Öğretim.....	39

2.9.3. Anlaşmalı (Amaçlı) Tartışmalar	40
2.9.4. Güçlü ve Zayıf Yönlerin Analizi (SWOT Analizi)	40
2.9.5. Portfolyo	41
2.9.6. Eylem Araştırması	41
2.9.7. Otobiyografi	42
2.9.8. Hizmet İçi Eğitim ve Sertifika Programlarına Katılma	42
2.9.9. Metafor Tekniği	42
2.10. Yansıtıcı Düşünmede Öğrenme Ortamları.....	43
2.11. Yönetimsel Öğrenme	45
2.12. İlgili Araştırmalar.....	46
2.12.1. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	46
2.12.2. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖRGÜTSEL DNA

3.1. Örgüt Kavramı.....	52
3.1.1. Örgüt Kültürü.....	53
3.1.2. Örgüt İklimi.....	54
3.1.3. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki.....	54
3.1.4. Örgütsel Kimlik.....	54
3.2. Örgütsel DNA'nın Tanımı.....	55
3.3. Örgüt DNA'sının Temel Yapıtaşları.....	57
3.4. Örgüt DNA' sını Türleri.....	59

3.5.	Örgüt DNA'sı Profilleri	60
3.5.1.	Sağlıklı Örgüt Profilleri	62
3.5.2.	Sağlıksız Örgüt Profilleri	63
3.6.	Yansıtıcı Düşünme Örgütsel DNA Arasındaki İlişki.....	64
3.7.	İlgili Araştırmalar.....	64
3.7.1.	Örgütsel DNA İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	65
3.7.2.	Örgütsel DNA İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	67

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

4.1.	Araştırmanın Modeli	69
4.2.	Evren ve Örneklem	69
4.3.	Veri Toplama Araçları	71
4.3.1.	Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu	72
4.3.2.	Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (OYYDÖ).....	72
4.3.3.	Örgüt DNA'sı Ölçeği	74
4.4.	Veri Toplama Araçlarının Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi.....	75
4.4.1.	Veri Toplama Araçlarının Güvenilirlik Analizi.....	76
4.5.	Verilerin Toplanması ve Analizi	77

BEŞİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

5.1.	Ölçeklere ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	80
------	---	----

5.2. Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği İle Sosyodemografik Özellikler Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	81
5.2.1. Cinsiyete İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri.....	81
5.2.2. Mesleki Kıdeme İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	82
5.2.3. Okul Türüne İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri.....	84
5.2.4. Şu Anki Okulda Çalışma Süresine İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri.....	85
5.2.5. Öğrenim Durumuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri.....	86
5.2.6. Okuldaki Öğretmen Sayısına İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri.....	88
5.2.7. Okuldaki Öğrenci Sayısına İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri.....	89
5.2.8. Görev Türüne İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri.....	90
5.2.9. Düşünme Konusunda Eğitim Almaya İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri.....	91
5.3. Örgüt DNA' sı Ölçeği İle Sosyodemografik Özellikler Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular.....	93
5.3.1. Cinsiyete İlişkin Okulların DNA Profilleri.....	93
5.3.2. Mesleki Kıdeme İlişkin Okulların DNA Profilleri	94
5.3.3. Okul Türüne İlişkin Okulların DNA Profilleri.....	95
5.3.4. Şu Anki Okulda Çalışma Süresine İlişkin Okulların DNA Profilleri.....	97

5.3.5. Öğrenim Durumuna İlişkin Okulların DNA Profilleri	98
5.3.6. Okuldaki Öğretmen Sayısına İlişkin Okulların DNA Profilleri.....	99
5.3.7. Okuldaki Öğrenci Sayısına İlişkin Okulların DNA Profilleri.....	101
5.3.8. Görev Türüne İlişkin Okulların DNA Profilleri.....	102
5.3.9. Düşünme Konusunda Eğitim Almaya İlişkin Okulların DNA Profilleri.....	104
5.4. Yansıtıcı Düşünme ve Örgüt DNA Profili Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	105
5.5. Yansıtıcı Düşünmenin Örgüt DNA Profili Üzerindeki Etkisi.....	108

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	115
6.2. Öneriler	125
KAYNAKÇA	127
EKLER	I
EK 1. ARAŞTIRMA İZİNİ.....	II
EK 2. ÖLÇEK İZİNLERİ	III
EK 3. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ.....	IV
EK 4. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU.....	V
EK 5. OKUL YÖNETİCİSİ YANSITICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ (OYYDÖ).....	VI
EK 6. ÖRGÜT DNA'SI ÖLÇEĞİ.....	X

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OYYDÖ	Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği
DNA	Deoksiribo Nükleik Asit



TABLULAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Asgari örneklem büyüklüğü sayısı.....	70
Tablo 2	Örneklemin demografik bilgilere ilişkin frekans dağılım.....	70
Tablo 3	Cronbach Alpha katsayısı değerlendirme kriterleri.....	76
Tablo 4	Ölçeklerin güvenirlik katsayıları.....	76
Tablo 5	Normallik analizi sonuçları.....	78
Tablo 6	Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ve Örgüt DNA profiline ilişkin betimsel İstatistik Sonuçları.....	80
Tablo 7	Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri-cinsiyete ilişkin Mann-Whitney U testi.....	81
Tablo 8	Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri-mesleki kıdeme ilişkin Kruskal- Wallis testi.....	83
Tablo 9	Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri-okul türüne ilişkin Kruskal- Wallis testi.....	84
Tablo 10	Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri-şu anki okulda çalışma süresine ilişkin Kruskal-Wallis testi.....	85
Tablo 11	Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri-öğrenim durumuna ilişkin Mann-Whitney u testi.....	87
Tablo 12	Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünce düzeyleri-okuldaki öğretmen sayısına ilişkin Kruskal-Wallis testi.....	88
Tablo 13	Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri-okuldaki öğrenci sayısına ilişkin Kruskal-Wallis testi.....	89
Tablo 14	Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri-görev türüne ilişkin	

	Mann- Whitney U testi.....	91
Tablo 15	Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünce düzeyleri- düşünme konusunda eğitim almaya ilişkin Mann-Whitney U testi.....	92
Tablo 16	Örgüt DNA profili- cinsiyete ilişkin Mann-Whitney U testi.....	93
Tablo 17	Örgüt DNA profili-mesleki kıdeme ilişkin Kruskal-Wallis testi.....	94
Tablo 18	Örgüt DNA profili- okul türüne ilişkin Kruskal-Wallis testi.....	96
Tablo 19	Örgüt DNA profili- şu anki okulda çalışma süresine ilişkin Kruskal-Wallis testi.....	97
Tablo 20	Örgüt DNA profili-öğrenim durumuna ilişkin Mann-Whitney U testi.....	98
Tablo 21	Örgüt DNA profili - okuldaki öğretmen sayısına ilişkin Kruskal-Wallis testi.....	100
Tablo 22	Örgüt DNA profili - okuldaki öğrenci sayısına ilişkin Kruskal-Wallis Testi..	101
Tablo 23	Örgüt DNA profili- görev türüne ilişkin Mann-Whitney U testi.....	103
Tablo 24	Örgüt DNA profili- düşünme konusunda eğitim almaya ilişkin Mann-Whitney U testi.....	104
Tablo 25	Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri- Örgüt DNA profili ilişkisi.....	106
Tablo 26	Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları- bağımlı değişken Örgüt DNA profili.....	108
Tablo 27	Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları- bağımlı değişken esnek örgüt profili.....	109
Tablo 28	Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları –bağımlı değişken	

	askeri örgüt profili.....	110
Tablo 29	Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları- bağımlı değişken tam zamanlı örgüt profili.....	111
Tablo 30	Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları- bağımlı değişken gelişigüzel örgüt profili.....	112
Tablo 31	Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları- bağımlı değişken yönetim ağırlıklı örgüt profili.....	113
Tablo 32	Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları- bağımlı değişken pasif saldırgan örgüt profili.....	114

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Yansıtıcı Uygulama Spirali.....	22
Şekil 2	Yansıtıcı düşünen bireyler	25
Şekil 3	Yansıtıcı Düşünme Çemberi.....	27
Şekil 4	Yansıtıcı Düşünme Piramidi.....	32
Şekil 5	Örgüt DNA'sının dört yapı taşı.....	58
Şekil 6	Honold ve Silverman' a Göre Örgüt DNA' sının Türleri.....	59
Şekil 7	Neilson, Pasternack ve Mendes'e Gore Örgütsel DNA Profilleri.....	61
Şekil 8	Sağlıklı ve sağlıksız örgüt profilleri.....	61

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri düzeyleri ile Okul DNA profili arasındaki ilişki, konulu araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, önemi, amacı, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Hayatın, doğanın ve milletlerin sürekli değiştiği gibi, insanların kurmuş olduğu örgütler de değişimi yaşayabilecektir. Örgütlerdeki meydana gelecek değişimler örgüte faydası olacak şekilde yönlendirilmesi, kontrol edilmesi yöneticilerinin kabiliyetine bağlıdır. Örgütler çevre ile etkileşimde buldukça yaşamak için değişime ve gelişime ihtiyaç duyacaktır. Çünkü değişimlere ve yeniliklere adapte olamayan örgütler başarısız olabilecektir. Günümüzde eğitim oldukça önemli hale gelmiştir. Toplum, eğitim ile geleceğe emin adımlarla ilerler (Yenen ve Gözlü, 2003). Okullar buna aracı görev üstlenmektedir. Okullar devletin belirlemiş olduğu insan gücünü yetiştiren bir örgüttür. Okullar bir örgüt olduğundan çalışanlar da kalbi olarak görülebilir. Yaşamsal fonksiyonlarını devam ettirebilmek için tıpkı canlılarda olduğu gibi örgütlerin de kalplerine gereken önemi göstermeleri gerekmektedir.

Eğitim örgütü olan okullarda, eğitim sisteminin işleyişinden sorumlu başta okul müdürü olmak üzere liderliğindeki yönetim grubudur. Örgütlerin başında bulunan yöneticilerin ise bu aşamada çalışanların ihtiyaçlarını görebilmelidir. Bunu başarabilmek için yöneticilerin örgütlerini tanımalarına ihtiyaç vardır. Eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri kapsamında okulda öğrenciler beceri, bilgi ve davranış kazanırlar. Bu yüzden okulların öğrencilerde bilgi, beceri ve davranış kazandırması için mükemmel kuşatılması, zenginleştirilmesi ve idare edilmesi gerekmektedir. Bu hususta örgütler yaşayan organizma olarak düşünüldüğünde her örgütün kendine özgü DNA özellikleri taşıdığını ve DNA'sını inceleyen örgütsel DNA kavramı önem kazanabilecektir.

Yönetici, öğretmen ve öğrenci okulların başlıca insan kaynağıdır ve eğitim yönetimi bu kaynaklarda etkilidir. Eğitim yönetimi ile kurum yöneticilerinin liderliğinde kurum kültürünü oluşturmak, öğretmeni ideal bir şekilde çalıştırabilmek, öğrenciyi bilgi beceri ve davranış kazandırabilmek hedeflenmektedir(Altan,2018).Okul yöneticileri, okullardaki eğitimsel gelişim ve başarıda çok etkili olabilmektedir. Bilgi edinme ortamını, uzmanlaşmaları, örgütsel bağlılığı, öğrencilerin başarısını ve öğretmen moral, motivasyonunu etki eden okul yöneticilerinin liderliğinde görülebilmektedir.

Teknolojideki hızlı ve sürekli gelişmeler, eğitim politikalarındaki yenilikler ile eğitim ve bunun en önemli parçası olan okullardan beklentilerin artmasına ve değişmesine sebep olmuştur. Böylece yeni eğitim yaklaşımları bulma istediği oluşmuştur. Okullara bu etkilerin yansımalarıyla okul yöneticileri rolleri de değişmeye ve çeşitlenmeye başlamıştır. Okul yöneticileri, değişen eğitim ortamlarını ve sistemlerini okullara en iyi şekilde iletilmesinde aracı roledir. Okul yöneticileri vizyon sahibi, kurum içi ve dışı kaynakları etkin kullanmayı sağlayan, çevreyle iletişim halinde olan etkin bir lider olmalıdır (Altınkurt, 2007).

Toplumda yaşanan tüm gelişmeler ve yenilikler okullara da yansımaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kurumun vizyon ve misyonun geliştirilerek etkin kurum kültürü oluşturması beklenmektedir(Şekerci ve Alpay, 2009). Okul yöneticileri yansıtıcı uygulamalarla, değişimlere cevap verebilmeleri, etkin lider olabilmeleri, okullarda sürekli yenilik çalışmaları ile öğrenme ortamları sağlayabilmeleri, tecrübelerini öğrenmeye dönüştürebildikleri, kendilerini sürekli sorgulayarak iyileştirebildikleri daha da ihtiyaç olmuştur (Dalgıç, 2011).

Yansıtıcı düşünme felsefi bir kavramdır. Bu kavram, ileri argümanlarla birleşerek felsefede pragmatizme dayanır. Pragmatist eğitim felsefesi, eğitimin özünü her zaman deneyimin yeniden inşasında arar. Gelecekteki deneyimler, daha iyi sonuçlara yönelik davranışlarda geleceğe rehberlik eder (Güvenç, 2012).Eğitimde yaşanan gelişmelerle öğrenci merkezli eğitim sistemi günümüzde uygulanmaktadır. Eğitim hedefleri ve öğretim yöntemleri de bu tür değişim ve gelişmelere ayak uydurması gerekmektedir. Bu bağlamda yansıtıcı düşünme, planlama yaparak hareket etmeyi, hedefler koymayı, kararları

sorgulayarak iyileştirmeler yapabilmeyi sağlayan bir süreç olduğundan çağdaş eğitim sistemlerinde kullanılması önem kazanmaya başlamıştır.

Okulların etkililiği, öğretme ve öğrenme tecrübelerine eleştirel ve yansıtıcı tartışma yapıldığına da bağlıdır (Stewart, 2002). Şüphesiz okullarda öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatında en başta öğretmenler etki etse de okul yöneticileri de değişimin araçları olarak hareket edebilmelidir.

Okullar birçok olay, durum ve kişileri barındıran ve değişimi başarılı bir şekilde gerçekleştiren yaşayan, öğrenen bir organizma olarak karşımıza çıkmaktadır. Yansıtıcı uygulama da değişim sürecinde etkilidir (Osterman & Kottkamp, 2004). Yansıtıcı düşünen bir okul yöneticisi şuurlu ve düzenli hareket edebilir, devamlı sorgulama ve inceleme yapabilir ve çözümler bularak bireysel, profesyonel gelişebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünmeden faydalanarak hareket etmesi, tecrübelerini öğrenmeye dönüştürmesi okulun profilini etkileyen önemli bir etmen olarak düşünülmektedir.

Mintzberg (2014), örgütlerin çeşitli yapısal özelliklere sahip olduğunu ve bu yapısal özelliklerin bir örgütün sürdürülmesinin belirleyicileri olduğunu belirtmiştir. Örgütsel DNA yaklaşımına göre örgüt, kendisini diğer örgütlerden ayıran benzersiz özelliklere sahip canlı bir organizma olarak kabul edilir (Döş ve Çetin, 2014). Bu bağlamda, kişilerarası ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı örgütler arasında yer alan okulların DNA profillerinin belirlenmesi, mevcut durumu ortaya koyması açısından önemli olduğu ve örgüt içinde çıkabilecek krizlere karşı önlem alınmasına, örgütün varlığını devam ettirebilmek için gerekli çalışmaları yapmaya imkân sağlayacağı görülebilir.

Örgütsel DNA'nın yaklaşımı, her örgütün kendine özgü özelliklere sahip olduğunu ifade eder. Bu yaklaşıma dayalı olarak her organizasyonun farklı vizyon, misyon, strateji, kurumsal değerler, yapı, prosedürler, insan kaynaklarına bakış ve toplumsal duyarlılığı vardır. Diğer bir deyişle, bir örgütün özellikleri, kültürü, çalışanları ve sistem döngüsü diğer örgütlerden farklılık göstermektedir (Bancar, 2016; Çandır, 2005; Çetin ve Döş, 2014; Neilson, Pasternack & Mendes, 2004; Sürgevil ve Budak, 2010). Örgütsel DNA yaklaşımı, örgütler arasındaki farklılıkları sağlıklı ve sağlıklı olarak sınıflandırır. Bancar

(2015), canlıların DNA'sının incelenmesiyle elde edilen verilerin insanların sağlığını ve yaşamını olumlu etkilediği gibi örgütlerin kendi DNA'ları hakkında bilgiye sahip olmaları da örgütte gerçekleşen birçok durumun belirlenerek örgütlerin sağlıklı ve daha uzun ömürlü olmalarını sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Okulların eğitim kurumları olarak sağlıklı DNA profillerine sahip olmaları önemlidir. Sağlıklı profillere sahip okullar, çalışanların ihtiyaç duyduğu doğru yönetim stratejilerine, yüksek kapasite ve güvene ve gerekli koşullara sahip, değişimlere hızlı uyum sağlayan ve deneyimlere odaklanan; ayrıca bu tür organizasyonlarda herkes sorumluluklarının farkındadır ve çalışma ortamı teşvik edicidir (Bancar, 2016; Çandır, 2005; Çetin, 2014; Çetin ve Döş, 2014; Döş, 2013; Neilson, Pasternack & Mendes, 2004; Onay ve Ergüder, 2012; Sürgevil ve Budak, 2010). Okullarda onaylanmayan eylemler sık sık meydana geliyorsa o okulda sağlıksız DNA profilleri görülebilecektir.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, yaşayan bir organizma olarak karşımıza çıkan okulların kendine has DNA'sı üzerine etki ederek okulların DNA profili ile ilişkisinin nasıl olduğu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri araştırılması önemli düşünöldüğünden bu araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır. Yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında bu iki kavramın birlikte çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu kavramlar arası ilişkiyi inceleyen ilk araştırmadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim ve öğretim sürecinin en önemli yapı taşı olan okulların yönetiminden sorumlu olan okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki olarak sürekli kendilerini yenileyerek gelişimlerini sağlaması, deneyimlerini öğrenmeye çevirerek yönetsel davranışlarında sorgulamalar yapıp iyileştirmeler yapması için yansıtıcı düşünmeden ne düzeyde faydalandığı ve bunun hangi yansıtıcı düşünme eğilimi alt düzeyi ile ilişkili olduğu ayrıca cinsiyet, kıdem ve görev türü, öğrenim durumu, okul türü, hizmet içi eğitim alma durumu,

aynı okuldaki çalışma süresi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı gibi değişkenlerin sağlıklı ya da sağlıklı okul DNA profili tiplerini oluşturmada etkisi olup olmadığını saptamak amaçlanmaktadır.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmada aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmaktadır:

1. Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünmeye ve yansıtıcı düşünmenin bilgi ve tecrübe transferi, sorgulama değerlendirme, sosyal paylaşım ve etkileşim ve profesyonel gelişim boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?

2. Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ve boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet, kıdem ve görev türü, öğrenim durumu, okul türü, hizmet içi eğitim alma durumu, aynı okuldaki çalışma süresi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Okul yöneticilerinin okul DNA profiline ve okul DNA profili esnek örgüt, askeri örgüt, tam zamanlı örgüt, gelişigüzel örgüt, yönetim ağırlıklı örgüt, pasif saldırgan örgüt boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?

4. Okul yöneticilerinin okul DNA profili ve boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet, kıdem ve görev türü, öğrenim durumu, okul türü, hizmet içi eğitim alma durumu, aynı okuldaki çalışma süresi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünceleri ve boyutları ile okul DNA profili ve boyutları arasında ilişki var mıdır?

6. Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünceleri ve boyutları okul DNA profili ve boyutlarını ne derece etkilemektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul yöneticisinin yansıtıcı uygulamaları, onu sürekli öğrenmeye iteceğinden okulun başarısına ve ilerlemesine önemli katkı sağlayabilecektir. Yansıtıcı düşünme ile gelişme ve yenileme potansiyelini gören yöneticilerin okul paydaşlarında etkisi olumlu yönde artacağından okul ortamını da olumlu etkilenecektir. Ayrıca yansıtma ile okuldaki tüm paydaşlar arasında dayanışmayı sağlayarak ilişkileri kuvvetlendirecektir(Dalgıç, 2011).

Değişen dünyayla ve okuldan beklentilerin artmasıyla birlikte okulların gelişimi ve değişimi için okul yöneticilerine çok fazla roller düşebilmektedir. Bu yüzden okul yöneticilerinin ihtiyaçlara cevap verebilmesi için deneyimlerden öğrenmeye ve davranışlarını sorgulayarak iyileştirdikleri yansıtıcı düşünmeye ihtiyaç duyabileceklerdir. Okul yöneticileri yansıtıcı düşünerek uygulamalarında sürekli kendilerini tekrarlama yoluna girmeyebilecektir. Okulu oluşturan iç ve dış paydaşları dinleme ve anlamaya çalışarak başka görüş ve düşüncelere de hoşgörü gösterebilecektir.

Yansıtıcı düşünme ile gelişme ve değişim potansiyelini gören yöneticilerin okul paydaşları olan öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri de olumlu olabilecektir. Bu bağlamda araştırma okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünmeden faydalandığında sağlıklı okul DNA profili oluşturmada nasıl katkı sağladığı, mesleki ve kişisel gelişimlerine faydalarını belirlemek açısından önem teşkil edebilecektir. Eğitim paydaşlarına profesyonel gelişim için rehber olabilme niteliğinde görülebilir.

Yansıtıcı uygulama okulda değişimi basit bir şekilde olmasını sağlayarak değişimlere olumlu bakış açısı geliştirir (Osterman & Kottkamp, 2004). Yansıtıcı düşünen kişilerin farkındalığı artacağından yeni yaklaşım ve tekniklere daha açık olabileceklerdir. Örgütsel değişim önce bireyle başlayarak okul ortamına da geçebilecektir. Eğitim sistemi ve politikalarının değişimi için eğitimciler önce davranışlarında değişiklik yapabilmelidir (Osterman & Kottkamp, 2004). Okul yöneticileri yansıtıcı düşünerek önce kendilerinin farkındalığına vararak bunu okul ortamına yansıtabileceklerdir. Bu yüzden araştırma, okul

yöneticilerinin yansıtıcı düşüncelerinin okulların profillerini oluşturmada etkisini belirlemek açısından önem teşkil edebilecektir.

Bu çalışma, eğitim yönetiminde yansıtıcı düşünmenin önemini ortaya koyarak, sağlıklı okul DNA profili oluşturmayı sağlamada okulun iç ve dış eğitim paydaşlarına rehberlik edebilecektir.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri ve okullarının DNA profili ve cinsiyet, kıdem ve görev türü, öğrenim durumu, okul türü, hizmet içi eğitim alma durumu, aynı okuldaki çalışma süresi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmasıyla da araştırmanın uygulayanlara ve alana bilgi, katkı sunması umulmaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin uzmanlaşarak gelişmelerine ve yönetsel başarıya gücünün ilerlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticileri, okul yönetiminin baş faktörü olarak görülmektedir. Okuldaki çalışma ortamı, okul yöneticilerinin yönetim işlevlerinde gerçekleştirdikleri davranışlardan etkilemesi beklenmektedir. Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme davranışlarının okul içinde etkileri üzerine bilgi edinmeleri ve bu eylemlerinin etkileri sonucu nasıl okulun DNA profili oluştuğunu bilmelerinin kendilerine ve çalışanlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Örgüt DNA'sı bilmekle örgütün yapısı ve yönetimi ile ilgili bilgi elde edilmesi düşünülmektedir. Örgüt DNA'sı, örgütün kültürü ve iklimi, örgütün değerleri, örgüt paydaşları arası bağları ve yöneticilerinin ve çalışanlarının davranışları ile ilgili izleri sunabilir. Örgüt DNA'sı örgütlere ait izleri verdiğinden örgütlerdeki davranışların ve ilişkilerin ne tür olduğuna dair bilgi etme imkânı sağlayabilir.

Ancak alanyazında, araştırmanın birbirleriyle alakalı olabilecekleri umulan iki değişkeninin ilişkisine özgü bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu çalışmanın bu bağlamda bu yöndeki boşluğu kapatmaya dair faydası olabileceği umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2021- 2022 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ilinde bulunan Okul öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim kademelerinde görev yapmakta olan 170 okul yöneticisine 2021-2022 yıllarında uygulanan ölçme aracı ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, kullanılan veri toplama araçları ve ulaşılan alan yazın ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sayılıları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, araştırmada kullanılan ölçek formlarını doğru algıladıkları ve tecrübelerini, düşünce, duygularını dürüst ve samimi bir şekilde aktardıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Düşünme: Deneyim, gözlem, sezgi, akıl yürütme ve farklı yollarla elde edilen bilgileri zihnin karşılaştırmalar yapma, birleştirme, ayırma, bağlantıları ve şekilleri kavrayabilme gücü ve kendine has eylemi şeklinde açıklanmaktadır (Türkçe Sözlük, 1993).

Yansıtma: Önceki bilgilerimizden elde edilen deneyimlerin güncel bilginin oluşturulması ve seçenekler geliştirilmesinde kılavuz olan yolları keşfedilmeye çalışılması, çözümlenmeleri kapsayan bilişsel sorgulama, inceleme (Dewey, 1933).

Yansıtıcı Düşünme: Bireyin davranışları, deneyimleri, çevresinden duydukları ve gözlemlediklerinin farkında olması ve onları analiz ederek şimdiki ve gelecekteki davranışlarına anlam ve gelişme katabilmesi için hedefi olan, yoğun düşünme sürecidir.

Örgüt: Belirli bir kural sistemi, prosedür ve tanımlanabilir hedefleri elde etmek için düzenlenmiş ilişkilerle çalışan bireyler topluluğuna örgüt denir (Greenwald, 2008: 6).

DNA: Bir hücrenin ve belirli hücre topluluklarının oluşturduğu organizmanın kimliğini oluşturan ve her birey için eşsiz olan genetik biliminin taşıyıcısına DNA denir (Dahm, 2005).

Örgütsel DNA: Örgütlerin de tıpkı canlılar gibi yaşamlarını sürdürebilmek için kendi ortamlarından öğrenmeye ve adapte olmaya ihtiyaçları vardır (Baskın, 2011). Bu nedenle örgütsel DNA, her örgütün canlı organizmalar gibi kendine has genetik özelliklere sahip olması ve bu farklılıkların DNA tarafından gösterilmesi olarak tanımlanabilir (Soroush, Esfahani & Poorfarahmand, 2013).

İKİNCİ BÖLÜM

YANSITICI DÜŞÜNME

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ile araştırmayla ilgili literatür araştırmalarına yer verilecektir.

2.1. Düşünme

Çağımızın ihtiyaçları doğrultusunda yeterli yetkinliklere sahip yetişmiş insan gücüne ulaşmak ancak eğitimle mümkündür. "Düşünen, fikir üreten, öğrenen ve öğrendiklerini doğru ifade eden ve bunları yaşamda aktif olarak kullanan bireyler yetiştirmek eğitimin temel amaçları arasındadır" (Çarkıt, 2013). Düşünme, insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğidir. Bu yönüyle bilim adamlarının her zaman üzerinde düşündükleri bir kavram olmuştur.

Gibson (1998), düşünmeyi insanların çevrelerini anlamlandırmak için kullandıkları karmaşık bir zihinsel süreç olarak görürken; Morgan (1984), onu bireyin çevreden gelen uyarılara karşı tepkisel sembolü olarak yorumlar. Kazancı (1989)' ya göre düşünme, bireyin yaşamı boyunca kendisini çeşitli şekillerde rahatsız eden durumlara karşı sergilediği zihinsel eylemler bütünüdür. Öte yandan Cole ve Scribner (1974: 145), düşünmenin mevcut bilgileri kullanarak yeni bilgilere ulaşma ve mevcut bilgilerin ötesine geçme süreci olduğuna inanmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak düşünmeyi, bireylerin bilinçli olarak gerçekleştirdiği, insanı diğer canlılardan farklılaştıran, insana eldeki bilginin ötesine geçme olanağı sağlayan ve çoğu zaman bir olay karşısında aktif olarak kullandığı bilgi kısıntıları arasında bir dizi zihinsel bağlantı kurma sürecini ifade eder.

Brookfield (1998), düşünme yeteneği olmayan bir bireyin, sorunu çözmek için yapacağı her eylemde de başarısız olacağını öne sürmektedir. Aynı şekilde, bir lider de

sorunu tanımlamada zorluk çekecek ve bu amaçla üzerinde düşünmeden uygulamalar geliştirecektir (Brookfield, 1998; Densten & Gray, 2001).

Düşünmek insanı diğer canlılardan ayırmakla kalmaz, aynı zamanda yaşamlarına da önemli katkılar sağlar. Kazancı (1989), bu katkıları şöyle sıralamaktadır:

1. Düşünmek, bireyi belirli bir amaca yönlendirir.
2. Düşünme, bireye karşılaşılabilecek sorunlara veya zorluklara hazırlıklı olma rolünü sunar.
3. Düşünmek her alanda gelişmenin, değişimin ve ilerlemenin kaynağıdır.
4. Düşünmek, bireylerin ve halkın güven veren ve devamlı bir yaşam tarzına ulaşmaları için gereken temeli sağlar.

Düşünen kişi, meydana gelen olayları sebeplerine bakarak anlamlandırabilir. Olayları koşulları göz önünde bulundurarak yorumlar ve analiz edebilir. Okudukları veya dinledikleri içeriğin içindeki ön yargıları ve öznel düşünceleri hemen fark edebilir. Objektif kriterlere göre hayatlarını geliştirebilirler. Karşılaştıkları sorunlar karşısında pes etmezler ve bu sorunlara çözüm arayabilirler. Farklı görüşlere saygı duyabilir ve zorluklarla karşılaştıklarında başkalarının deneyimlerinden yararlanmak için bir yaşam tarzı geliştirebilir. Dolayısıyla tüm bu niteliklerin kazanılabilmesi için bireylerin iyi bir düşünür olarak yetiştirilmesi gerekecektir. Bu anlamda iyi bir düşünür olmanın yolu etkili eğitimden geçecektir.

Düşünmenin ileriye hem de geriye bakış için önemi yadsınamaz. Geriye baktığımızda elde ettiğimiz bilgi ve tecrübeler ileri bakışlarımızı biçimlendirir. Aktif, yaparak yaşayarak öğrenen, düşünme ve öğrenme hakkında düşünen, yaşantıları hakkında derinlemesine biçimde düşünerek varsayımlar üreten, karşılaştıkları problemleri çözebilen

kişilere gereksinim gelecek zaman koşullarında daha da artacaktır. Buradaki en büyük görev düşünmeye düşmektedir. Çünkü insanlığın var oluşundan bu yana insanların kendi iç ve dış dünyalarında oluşan her türlü durumları, olayları anlama sürecinde kullandığı ve onu başka tüm canlılardan ayıran en önemli özelliği düşünmedir (Ersözlü, 2008).

Bu anlamda düşünmenin hem bireylerin hem de toplumların sınırları içinde bir yaşam biçiminin oluşmasında çok önemli bir rolü olduğunu söyleyebiliriz. “Hayat, insanlardan daha iyi problem çözücü, daha iyi karar veren ve daha yaratıcı bireyler olmalarını bekler” (Doğanay, 2014: 306) ve bu, düşünme yoluyla sağlanır.

2.2. Düşünme Becerileri

Düşünmeye karşı duyulan ilgi düşünme becerileri kavramı hakkında araştırmalara yönelmiştir. Düşünme becerilerinin öğretilebilir ve öğrenilebilir zihinsel aktiviteler olması düşünme becerilerine olan önemi arttırmıştır. Bilgi işleme, ilişki kurma, karar alma, fikir oluşturmada kullanılan zihinsel faaliyetler düşünme becerileridir. Düşünme becerileri, düşünme yeteneğinin ilerisinde özel kapasitelerdir. Tüm insanlar temel düzeyde düşünebilme yeteneğine sahiptir. Etkili düşünür ise eğitim aracılığıyla düşünme becerilerini geliştirip temel düzey düşünmeyi aşacaktır (Smith, 2002).

Tecrübeleri anlamlandırmada, problem çözmede, karar vermede, soru sormada, plan yapmada ya da bilgileri örgütlemeye düşünme becerilerinden faydalanırız. Doğru düşünme becerisini kazanmış birey, sadece akademik hayatta değil, günlük hayatta da başarılı olacak insandır. Bireyler düşünme yeteneklerini geliştirerek etkili düşünme becerilerini oluşturur. Bu da belirli bir zaman dilimi içinde eğitimle gelişir. Bireyler zihinsel uygulamaları ile bilinçli bir şekilde kontrol edilebilen bir zihinsel aktivite olan düşünme becerilerini geliştirir (Smith, 2002: 662).

Düşünme becerilerinin daha iyi kavramsallaştırılması ve anlaşılması için sınıflandırmalar ortaya atılmıştır. Düşünme becerileri üst ve temel düzey (alt düzey) beceriler şeklinde de sınıflandırılmıştır. Alt düzey düşünme becerileri, gerçekleri öğrenme

ve hatırlama kalırken üst düzey düşünme becerileri ise problem çözme, analiz yapabilmek ve değerlendirmeleri içerir (Kaysi, 2013).

2.2.1.Alt Düzey Düşünme Becerileri

Alt düzey düşünme becerileri kişilerin ezberlediği fakat yeni problem, olay ya da duruma aktaramadığı gerçek bilgilerdir. Yalnızca bilgiyi ezberleyerek öğrenen kişiler verileri, malzemeleri benzer ya da farklı durumlara nasıl uygulanabileceğini, bilgi ya da tekniğin uygulanmasının uygun olmadığı durumlarda doğru bir zihniyet kavrayamazlar. Bu yüzden bu bilgi alt düzey düşünme seviyelerinde kalır (Guth, 2016).

2.2.2.Üst Düzey Düşünme Becerileri

Geçmiş ve gelecekteki hayatlarda kazanılmış deneyimler gün geçtikçe farklılaşmaktadır. Gelişen teknoloji, bilginin kalabalıklığı ve ulaşımın basitleşmesi hayatların gidişatını değiştirdiği gibi eğitimde de değişiklik yapılması gereksinimini doğurdu. Doğan gereksinimi karşılayacak değişimleri sağlayacak eğitimciler üst düzey düşünme becerileri ile donatılmalıdır.

Üst düzey düşünme becerisi, sunulan materyali ayrıntılı, açık olmasını sağlayarak varsayımlar ile bilgileri ortaya koymak, bağ oluşturmak şeklinde ifade edilmiştir. Richland & Simms, (2015). Ezber yapmadan anlayarak öğrenebilme, bilgiyi etkili kullanma ve karşılaştıkları yeni sorunları çözebilmek, birleştirme, ayırıştırma ve varsayımlar oluşturma becerilerinin kullanılması üst düzey düşünme becerilerini kapsar (Üstünoğlu, 2006).

Bireyler üst düzey düşünerek kendi hayatlarını etkili bir şekilde yaşarlar. Çünkü kendilerine ilişkin farkındalıkları yüksektir. Kişi kendisi hakkında ne kadar bilgiye sahip olursa o derece kendi yaşamının kontrolünü eline alabilir (Koca,2017).

Üst düşünme becerileri literatürde genel olarak farklı bakış açılarıyla ele alınmaktadır. Bunlar yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, estetik düşünme ve analitik düşünme vb. başlıklar altında sınıflandırılmaktadır (Çakır, 2013; Güneş, 2012; Levis Smith, 1993). Bu kavramlar birbirinden farklı ve bağımsız olmamakla birlikte kullanım alanları ve öğretim yöntemleri açısından farklılık göstermektedir.

Üst düzey düşünme becerileri; öğrenme süreçlerinin farkında olarak, plan yapma, strateji geliştirme ve seçme, hataları farkına varıp düzeltme, kullanılan yöntemlerin, tekniklerin çıktılarını denetleme ve buna göre yeni yöntem ve teknikleri geliştirme gibi becerileri de kapsar.

Resnick (1987)'e göre, üst düzey düşünme becerilerinin özellikleri alttaki şekilde belirtilmiştir:

1. Kurationsızdır çünkü davranışların takip edeceği yöntemler geçmişte bütün bir şekilde sunulmamıştır.
2. Karmaşık olma yönelimindedir. Zihinsel olarak takip edilecek bütün yöntemler apaçık sunulmaz.
3. Tek çözüm yönteminden ziyade birçok çözüm yöntemi girişiminde bulundurur. Şüphesidir.
4. Çeşitli strateji ve değerlendirmeleri barındırır.
5. Bazen birbirine çelişkili olan birçok kriteri uygulamayı kapsar.
6. Belirsizlik içerir.
7. Üst düzey düşünme sürecinin öz-düzenlemesiyle alakalıdır.

İnsanlar sorgulama yaparak tutarsızlıkları ve mantıksız düşünce süreçlerini düzeltmeye üst düzey düşünme ile teşvik edilir. Aynı zamanda anlamın açıklığa kavuşturulmasını, yetersiz kanıtların ve çelişkili görüşlerin yanı sıra boş söylemleri de tanımayı içerir. Üst düzey düşünme becerileri 20. yüzyıl öğretim programlarının bir parçasını oluşturan felsefi mantık çalışmasından ortaya çıkmıştır. Üst düzey düşünmenin tarihsel geçmişi Sokrates ve Sokratik yönteme kadar uzanmaktadır. Düşünme becerileri geliştirilebilir ve yeni bir şeyin üretildiği durumlarda en iyi şekilde ortaya çıkar.

Gelişimi uzun zamanda olan üst düzey düşünme becerileri günümüzün ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve kişilerin başarı elde edebilmesi için sahip olmaları gereken becerilerdir. Bu yüzden eğitim sistemlerinde üzerinde durulması gereken nokta olmalıdır. Gelen bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyen, sorgulayan, bilgiyi gerçek yaşama uyarlayabilen ve bunları sorunları çözmeye kullanabilen, farklı çözüm yolları deneyen kişiler üst düzey düşünme becerilerine sahip kişilerdir. Eğitimde uygulanan faaliyetler üst düzey düşünme becerileri geliştirici ve bu becerileri ölçme değerlendirme yapan yaklaşımlar uygulanmalıdır.(Kutlu, Doğan & Karakaya, 2010).

Üst düzey düşünme becerilerinin oluşmasının temeli Bloom'un taksonomidir. Bloom taksonomisindeki analiz, sentez ve değerlendirme basamakları üst düzey düşünme becerileridir (Şahinel, 2002). Bilgi, kavrama ve uygulama basamakları ise alt düzey düşünme ile alakalıdır. Birçok eğitimci ve araştırmacı Bloom'un üst düzey düşünme becerileri yaklaşımını bu becerileri geliştirip ve değerlendirmede faydalanmaktadır.

Genel olarak eğitim alanındaki uzmanlar üst düzey düşünme becerilerini eğitim ve öğretim alanının merkezine alınmasını ifade etmektedirler (Doğanay, 2007). Bu düşünme becerileri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Zengin, 2018):

1. Yansıtıcı düşünme
2. Problem çözme

3. Eleştirel düşünme
4. Üst bilişsel düşünme
5. Yaratıcı düşünme
6. Analiz
7. Sentez
8. Değerlendirme

Üst düzey düşünme, zihnimize gelen bilgiler anlamlar yükleme, sorun çözme, sonuca varma gibi çeşitli sebeplerle geliştirerek ortaya anlam ve yapılar çıkarır (Türegün Çoban, 2020). Kişilerin kendi düşünme sürecini kavraması ve bu süreci denetleyebilmesi üst düşünme gerektirir. Bilgiye ulaşmayı ve ihtiyacı olan bilgiyi bilme, öğrenilen bilgileri anlamlandırma ve yeni bilgiler oluşturup kullanma okullarda üst düzey düşünme becerileri ile kazandırılır (Doğanay, 2007). Bilgiye ulaşma yollarını bilen, kendi öğrenmelerinden sorumluluğunda olan kişiler sürekli gelişme ve değişme gösteren günümüz çağına daha basit uyum sağlayacaktır (Forster, 2004).

İnsanlar düşüncelerinin ve davranışlarının etkileriyle yarınlarını belirlerler. Kişilerin hayatları boyunca tüm alanlarda başarı gösterebilmesi için daha etkin ve faydalı düşünme becerilerinden faydalanabilmeleri önemlidir. Günümüz çağdaş eğitim-öğretim programları ise kişilerde özellikle üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

2.3.Yansıtma Kavramı

Yansıtıcı düşünmenin anlaşılması ilk önce yansıtma kavramını anlamaktan geçmektedir. Yansıtma kavramının sözlükte anlamı iletme, duyurmadır (TDK,

2015).Literatürün gözden geçirilmesi, çok sayıda tanımı ve yansıtma için belirtilen amaçları ortaya koymaktadır. İlk kez eğitim alanına yansıtma kavramı (1859–1952) senelerinde Dewey'in yaptığı araştırmalarla katılmıştır. Yansıtıcı düşünme alanından diğer bir teorisyen olarak Donald A. Schön (1930–1997) yıllarında karşımıza çıkmaktadır. Kolb, Farra, Van Manen, Taggart ve Wilson gibi düşünürler de yansıtıcı düşünme üzerine araştırmalar yapmışlardır.

Dewey (1933), yansıma kavramını dört yön etrafında açıklar (Rodgers, 2002):

1. Yansıtma, öğrenciye derin bir anlayış çerçevesinde öğrenmenin sürekliliğini sağlayan, hem bireylerin hem de toplumların ilerlemesini sağlayan ve bireylerin gelecekteki deneyimlerini anlamlandırmalarını sağlayan bir süreçtir.
2. Yansıtma, bilimsel araştırmaya dayalı sistematik ve disiplinli düşünme biçimidir.
3. Yansıtma, bireye toplumdaki başka kişilerle etkileşim içinde yaşama sorumluluğunu verir.
4. Yansıtma, bireylerin hem kendilerinin hem de başkalarının gelişimine saygı duymalarını ve değer vermelerini sağlar.

Dewey'in (1933) ortaya koyduğu yansıtma nitelikleri incelendiğinde, günümüz eğitim ortamlarında gerçekleştirilen yansıtıcı düşünme uygulamalarının çerçevesinin bu nitelikler tarafından belirlendiği ifade edilebilir. Günümüzde eğitim öğretim sistemlerinde kullanılan yapılandırmacı yaklaşım, yansıtma ve yansıtıcı uygulamanın temelidir. Yansıtıcı düşünme ile bireyler otokritik ederek öğütler çıkarması ve bu öğütlerden sonraki planlarında faydalanması gerekmektedir. Geleceğimizi aydınlatan geçmişteki tecrübelerimizdir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014;Meşe, 2012).

John Dewey (1933), Nasıl Düşünüyoruz adlı kitabında yansımayı “aktif, kalıcı, onu destekleyen gerekçeler ve yöneldiği diğer sonuçlar ışığında herhangi bir inancın veya varsayılan bilgi biçiminin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi” olarak geçmektedir.

Eğitimde yansıtma, düşünme, seçim yapma ve bu seçimlerin sorumluluklarını üstlenme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ross, 1990; Akt.,Gözütok, 2006).Dewey, eğitimde demokrasiye önem vermiştir. Öğrenciler okulda demokrasiyi öğrenmeli ki problem çözme becerisi kazanabilsin. Bu yüzden ki, demokratik olan okullarda problem çözme becerisi ile yansıtıcı düşünme becerisi verilmesi gereken becerilerdir (Genç, 2004: 236).

Dewey, çalışmalarında yansımayla ilgili dört temel konuyu öne sürer. Birincisi, yansıma ve eylem arasında bir ilişki olup olmadığıdır. Zaman; yansımanın geçici, yaygın ve sistematik olarak meydana gelmediğini içerir. Üçüncüsü, eğer yansıma kendi kendine yaratılır ve problem odaklıdır ya da değildir. Dördüncüsü, yansıma sırasında eleştirel düşünme süreci çözümleri nasıl tasarladığı ile ilgilidir. (Hatton & Smith, 1995).

Açık fikirlilik, tam isteklilik ve yansıtmayı gerçekleştirme sorumluluğu olarak bir bireyin niteliklerine (Tican, 2013), ek olarak Rodgers (2002), Dewey'in yansıma kavramını dört şekilde açıklar: 1.Bireyin görüşleri ile bu ilişkileri derinlemesine kurmasını sağlar. Bunun sonucunda bireyler, deneyimlerini birbirlerine aktarırlar. 2. Yansımanın temeli, bilimsel araştırmalara dayalı bir kavramdır. 3.Yansıma toplumda ve diğer bireylerle etkileşim içinde olmalıdır. 4. Son olarak, yansıtma bireylerin kişisel ve ideolojik gelişimlerini değerlendirir (Alp ve Taşkın, 2012).

Yansıtma, liderlerin çeşitli ilkeler ve fikirler aracılığıyla durumları ve zorlukları yönetmelerine izin veren ve rotalarını tercih ettikleri bir yöne değiştirmelerine yardımcı olan dinamik bir süreçtir (Daudelin, 1996: 36). Pellicier (2001), derinlemesine düşünmeden insanların eylemlerinde kısıtlanma riski altında olduklarını ve düşünmeden hareket eden liderlerin çalışma sürelerine eşit deneyimler kazanamadıklarını, ancak tüm yol boyunca kötü bir iş deneyimi yaşadıklarını vurgulamıştır. Marzano (2007), yansıtmanın kasıtlı bir eylem olduğunu belirtmiştir. Bireyler kendi düşüncelerini sorgulamaya dâhil ederek, onun hakkında bir anlayış inşa ederler.

Genellikle yansıma, bir düşüncenin dikkate alınması veya meditasyonu sırasında ortaya çıkan bir düşünce, geçmiş eylem veya deneyim olarak tanımlanır (Schön, 1983).Bireylerin yeni anlayışlara ve takdirlere yol açmak için deneyimlerini keşfettikleri entelektüel ve duyuşsal faaliyetlerdir (Boud, Keogh & Walker, 1985).Yansıma, geçmiş görüş, içgörü ve öngörünün birleşimi olduğunu da düşünülmektedir. Yansıtma, bireylerin deneyime verdiği bir tepki biçimi yani deneyimlerini yeniden yakaladıkları, üzerinde düşündükleri bir aktivitedir. Düşün, düşün ve değerlendir.

Bireyler yansıtmak için zaman ayırdıklarında, üstbilişsel becerilerini geliştirirler. Etkili yansıtma faaliyetleri, belirli konularla bağlantılı olanlardır. Gelecekte işleri nasıl farklı şekilde yapabileceklerini düşünmek ve planlamak için gerekli unsurlar bir aktivitedeki başarıları veya başarısızlıkları üzerinedir (Schön, 1987).

Mevcut araştırmalar, yansıtmanın öğretme ve öğrenmede faydalı olduğunu göstermektedir. Yansımanın nihai sonucu, bireylerin daha eleştirel olmalarına yardımcı olabilecek belirli becerilerin geliştirilmesi görülmektedir.

Daudelin (1996)'e göre yansıtma, deneyimlerden bir adım geri gitmek ve dikkatli ve ısrarlı düşünmek, böylece gelecekteki eylemlere rehberlik edecek deneyimler yaratmak için geçmiş ve şimdiki olayları çıkarmak anlamına gelir.Bu nedenle yansıtmayı mevcut veya geçmiş uygulamaları inceleyen bir öğrenme süreci olarak tanımlıyoruz.

Cooper ve Boyd (1998), yansıtmayı sadece kişinin ne yaptığı veya yaptığı değil, aynı zamanda düşünmeye ve anlamaya odaklanmak olarak tanımlamıştır. Yansıtıcı analiz üzerine verilen kararlar rastgele değildir, kasıtlıdır ve kapsamlı bir şekilde analiz edilir (Rolheiser & Stevahn, 1998).Yansıtma, bireyin tamamen kendi işine odaklanmasına yardımcı olur, bu konudaki iç görüşlerini geliştirir ve kendisinin, meslektaşlarının profesyonel uygulamalar geliştirmesini sağlar (Lunenburg & Ornstein, 1996).

Yansıtmanın üç düzeyi vardır. Bireyin yansıtma içerisinde olduğu otobiyografik (autobiographical) yansıtma; bireyden başkalarının da yansıtma katıldığı işbirlikçi (collaborative) yansıtma; işbirlikçi yansıtmayı ilerletilip bireylerin kendi alanından başka alanlarda da yansıtma yapması çoklu (communal) yansıtmadır (Dalgıç,2011).

Gelişimlerinin sürekliliğine tanık olan okul yöneticileri, aktif olarak kavramsal problemler ve riskler üzerine düşünürler. Bu şekilde okul yöneticileri büyümeye devam eder ve kişisel güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varırlar. Bu arada, yansıtma uygulayan okul yöneticileri, araştırmayı, özgünlüğü ve gerçeğe dayalı kararları destekleyen bir liderlik modeli geliştirir. Başarılı okul yöneticileri, tehlikeleri belirlemek amacıyla bildiklerini ve bilmeleri gerekenleri sürekli olarak analiz ederler (Densten & Gray, 2001). Bu, kişisel varsayımların ve mevcut uygulamaların denetlenmesi yoluyla sürekli öğrenmeye açık olmakla ilgilidir. Bu öğrenme perspektifini kazanan okul yöneticileri, bundan sonraki hayatını etkileyecek dönüşümlere açıktır (Amey, 2004). Dönüşüm değişimle ilgilidir ve yansıtıcı uygulamalar yoluyla birey değişimi sağlıklı ve coşkulu bir şekilde karşılar ve buna göre yanıt verir. Özetle yansıtıcı uygulamalar, bireylerin düşünce süreçlerini geliştiren (Rogers, 2001) ve böylece farklı yönleri ve eylemleri ortaya çıkarmalarına yardımcı olan bir değişim sistemidir (Osterman, 1990).

2.4. Yansıtma Türleri

2.4.1.Uygulama Zamanına Göre Yansıtma Türleri

Yansıtıcı düşünmenin yapılması gereken durumlar üzerine yaptığı çalışmada Schön (1983), yansıtmanın iki farklı zamanda yapılabileceğini vurgulamıştır Bunlar “harekete yansıtma(eylemde yansıtma)”, “hareket üzerine yansıtma(eylem üzerine yansıtma)” dır. Eylem için yansıtma ise Killon ve Todnem (1991) tarafından geliştirilmiştir. Uygulama zamanına göre üç çeşit yansıtma bulunmaktadır.

Eylemde yansıtma, eylemi gerçekleştirdiğimiz anda verilen kararları içeren süreçtir. Eylem anında yaya olarak düşünmek olarak ifade etmiştir (Schön, 1983). Diğer bir deyişle, durumlarla karşılaştığında önceden ne yapacağını düşünmeden karar verebilme yeteneğidir. Eylemde yansıtma sırasında, örnek repertuarımızı kullanarak beklenmedik

durumlarla başa çıkma yeteneğimizi ortaya koyuyoruz. Bu durumda kişi söyleyebileceğinden fazlasını bilir, ancak bunu kelimelerle ifade etmeden yalnızca eylemlerle meydana çıkarır. Çoğunlukla ani olaylarla rastlanıldığında doğru karar verebilme becerisi gerektirir. Bunu da teorik bilgi ile yürütmek zordur, daha çok kişinin kendi becerisi ile ilgilidir. Schön (1983), eylemde yansımayı, eğitimcilerin yaygın olarak karşılaştığı belirsizlik, istikrarsızlık, benzersizlik ve değer çatışması durumlarını ele almak için kullanılan bir problem çözme süreci olarak tanımlamıştır. Schön'e göre, bu tür problemler en iyi, her bir problemin derin anlamı ve benzersiz unsurları üzerinde deney, doğaçlama, icat ve yansıma yoluyla çözülür.

Eylem üzerine yansıtma, eylemlerimizi gerçekleştirdikten sonra bir müddet durmayı ve olanlar üzerinde düşünmeyi gerektiren süreçtir. Nasıl gittiğine, neyin iyi neyin kötü olduğuna, neyin değiştirilmesi gerektiğini kararlaştırmaktır. Eylemleri ve uygulamaları, eylem hakkında soru sorup, yeni fikirler üreterek değişikliğe uğratmaktır. Eylemi yansıtma için belirli bir zaman ve çaba harcanmalıdır (Schön, 1983).

Eylem için yansıtma, bir uygulamayı geliştirmek veya değiştirmek amacıyla gelecekteki eylemler hakkında düşünmeyi içerir. Gelecekteki davranışlarımıza rehber olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sorunlara farklı bir bakış açısıyla bakabilmeleri için örnekleri, iç görüleri ve bilgileri kullanmalarını gerektirir. Bu özellikler, öğretmen yetiştirme programlarında mesleki bilginin geliştirilmesi için önemli bir itici güç olarak kullanılabilir (Loughran, 2002).

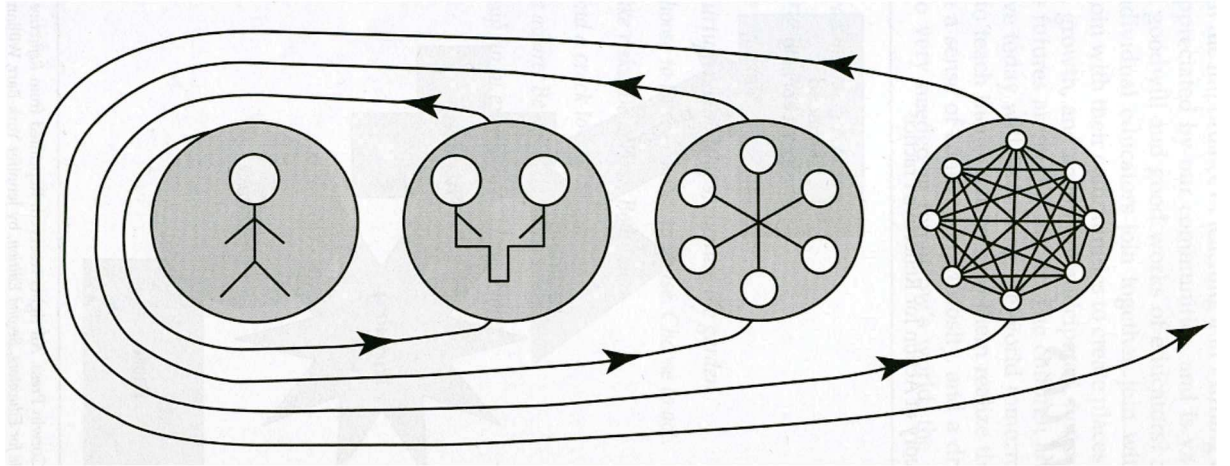
Bireyler eylemlerinden sonra geçmişe bakarak eylem üzerinde dikkatli ve planlı bir şekilde düşünmesi ve değerlendirmeler yapması eylem hakkında yansıtma; eylemi sırasında aniden yansıtma yaparak o sürede sorunu çözmeye uğraşıyorsa eylemde yansıtma; buradaki iki yansıtma sırasında bireyler tecrübeleri ile bireylerin ilerideki fikirleri ve eylemleri biçimleniyorsa eylem için yansıtmadır (Tican, 2013).

2.4.2.Uygulayıcılara Göre Yansıtımlar

Yansıtıcı Uygulama Spirali olarak da isimlendirilmektedir. Yansıtıcı uygulamaların kişilerin kendilerinden başlayarak tüm okula yayılmasını sağladığından bir kültür haline gelmesini sağlar. Öğrenme önce kişinin kendisinde gerçekleşerek; bireyden gruba ve sonra tüm örgüte doğru yayılarak büyüme göstermektedir (York-Barr, J., Sommers, W.A, Ghere, G.S. ve Monthie J., 2006).

York-Barr ve diğerleri' ne (2006) göre uygulayıcılara göre yansıtma dört türden oluşmaktadır (Şekil 1). Bunlar:

1. Bireysel yansıtma
2. Eş, iş ortağı, meslektaş yahut arkadaşlarla yansıtma
3. Küçük grup ya da takım düzeyinde yansıtma
4. Okul çapında yansıtma



Şekil 1.Yansıtıcı Uygulama Spirali(York-Barr, J., Sommers, W.A, Ghere, G.S. ve Monthie J., 2006)

Yansıtma önce bireyde başlar ve sonra yansıtıcı uygulamalar iş ortağımızı, eş ya da arkadaşımızı da kapsar. Yansıtıcı uygulamalar daha büyüyerek küçük grup ya da takım

düzeyinde etkisini gösterir. Yansıtıcı uygulamalar tüm örgüte yayılınca en dıştaki daireyi de kapsayarak okul çapında etkili olur.

Kendi yansıtıcı uygulamalarımız çoğaldıkça, iş ortağımız, arkadaşımız, küçük grup ve takım düzeyinde yansıtıcı uygulamalara daha da olumlu etki eder. Küçük grup ve takımların yansıtıcı uygulamaları benimseyerek planlı ve düzenli uyguladığında yansıtıcı uygulamalar tüm örgüte yayılarak okulun bütününe büyük tesirleri olacaktır (Dalgıç,2011).

Önce bireylerde değişiklik olduğunda ve değişim diyalogları tüm örgüte yayıldığında örgütsel ve kültürel değişim gerçekleşir (Osterman & Kottkamp, 2004; Kottkamp & Silverberg, 2003). Yani yansıtıcı uygulama geliştirme çalışmaları, bireysel kalmadığında ve bireylerde değişiklik yaptığında tüm okulda olumlu sonuç verebilecektir.

2.5. Yansıtıcı Düşünme ve Önemi

Günümüzde toplumlarda insanların bazı becerilere sahip olmaları istenmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisi bunlardan kuşkusuz en önemli olanıdır. Dewey (1910) yansıtıcı düşünmeyi şöyle tanımlamaktadır:

1. Birtakım esaslara dayanır. Koşullar mantıklı olmaya göre kabul ve ya ret olur.
2. Fikirler arasında anlamlı ilişkilere dayanan süreklilik bulunmaktadır.
3. Olay ve birtakım olayların dayandığı neden veya bu nedenlerin yol açtığı sonuçlara(olgu) ait duygu ve inançlar önemlidir.
4. Bir inancın esaslarına şuurlu bir araştırma inceleme yapmayı gerektirmektedir.

Yansıtıcı düşünme derin düşünme olarak da tanımlanabilir. Eğitimin her alanında olduğu gibi yönetim boyutunda da hayli öneme sahip olan yansıtıcı düşünme ve uygulama

becerileri, okul örgütlerinde başarının ve sürdürülebilirliğin sağlanmasında kilit rol oynamaktadır. Bireylerin konuları inceleyerek bunları ciddiyle değerlendirildiği süreci kapsayan düşünmedir (Dewey, 1933; Tican, 2013).

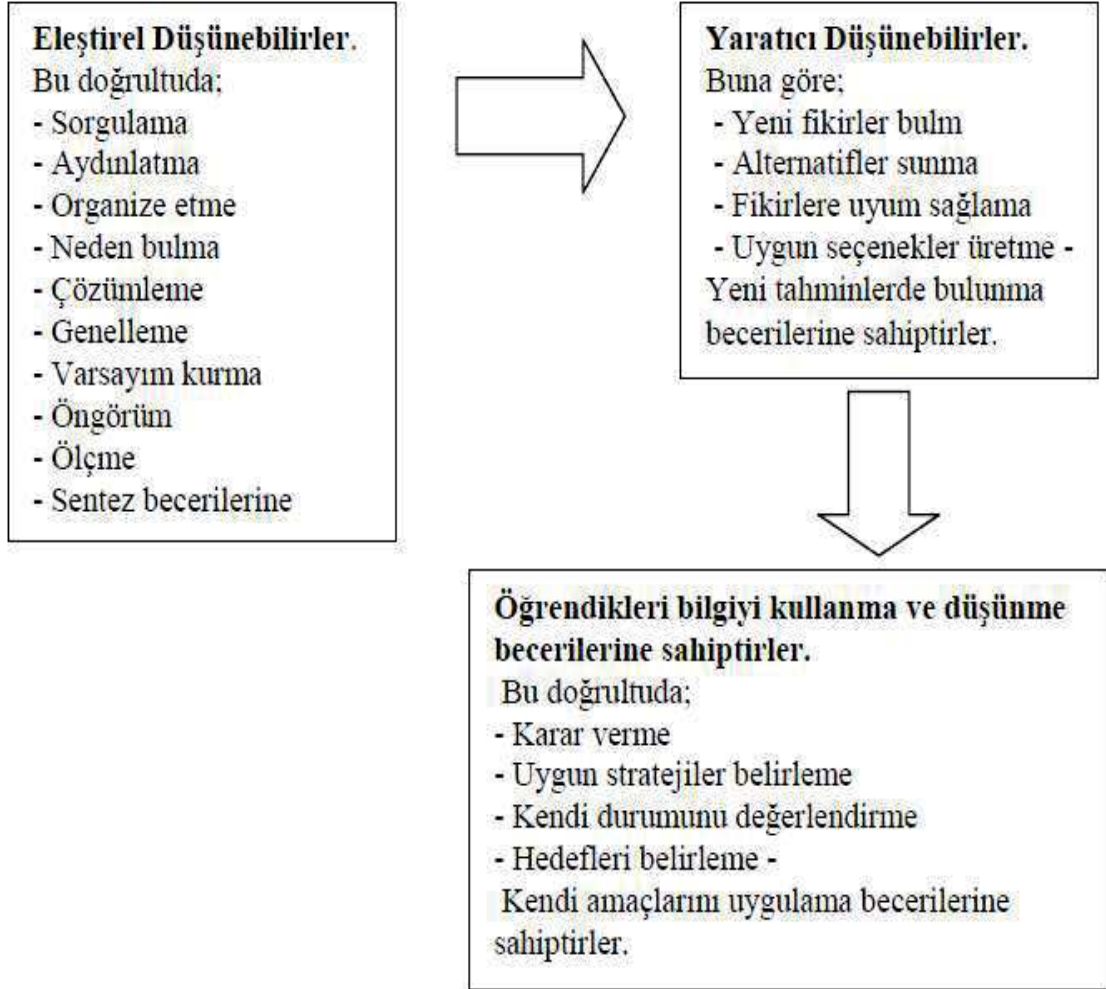
Yansıtıcı düşünmenin merkezinde yansıma kavramı vardır. Öğretimde yansıtma, bireylerin hayatlarını yeniden yapılandırabilme ve onlar hakkında yorum yapabilme süreci olarak adlandırılmaktadır (Stevens & Cooper, 2009). Düşünme sürecinde hayatın kendisinden çok önemine dikkat çekilir ve anlaşılmaya çalışılır (Ergüven, 2011). Buna göre yansıtıcı düşünme, kararların sonuçlarını düşünmekten ziyade bilinçli ve mantıklı bir karar verme sürecidir (Taggart v& Wilson, 2005: 1). Bu süreç, bireylerin kararlarının sorumluluğunu almalarında önemli bir role sahiptir.

Yansıtıcı düşünme, eğitim sürecinde ve sonrasında öğrenme ortamında meydana gelen olay ve olgular hakkında düşünebilme ve bu düşünceler çerçevesinde yeni düzenlemeler yapabilme yeteneğidir (McCullum, 2002). Bu bağlamda yansıtıcı düşünme, düşüncelerin farklı boyutlar kazanmasını sağlar. Buna göre yansıtıcı düşünenler, öğrenme sürecini daha nitelikli hale getirme arayışı içindedirler.

Dalgıç (2011) yansıtıcı düşünmeyi, kişinin davranışları, deneyimleri, duyguları ve gözlemleri hakkında farkındalık kazanarak ve bunları analiz ederek kendi eylemlerini yorumlama ve geliştirme süreci olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda yansıtıcı düşünme, bireyin her türlü davranış ve eylemlerini tefekkür etmesini ve böylece eksik veya kusurlu olduğu düşünülen durumları yeniden düzenlemesini gerektiren bir derin düşünme sürecidir. Bu durum, bireye eylemlerine karşı bir sorumluluk duygusu yükler.

Yansıtıcı düşünme, öğrencilerin ön öğrenmelerini yeni edindikleri bilgilerle ilişkilendirmeleri için ders sırasında bilinçli düşüncelerini sağlar (Genç, 2016). Bu da gerçek hayattaki deneyimlerden yararlanmanın yolunu açar. Yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin öğrencilerin hem dil hem de düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı

olur (Şahin, 2011). Bu anlamda yansıtıcı düşünme, öğrencinin ana dilinin kavramsal dünyasını geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda düşünme dünyasını da zenginleştirir.



Şekil 2. Yansıtıcı düşünen bireyler (Wilson & Jan, 1993)

Şekil 2 incelendiğinde yansıtıcı düşünen bireylerin diğer düşünme becerileriyle ilişkileri görülmektedir. Ayrıca yansıtıcı düşünmenin diğer düşünme becerilerini kapsayan bir düşünme becerisi olduğu da görülmektedir.

Ennis' e (1987)göre yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünmenin bir bileşenidir. Buna göre yansıtıcı lider, eleştirel düşünen, problem çözen, üst bilişsel farkındalık ve muhakeme becerisine sahip, yaratıcı fikirler üretebilen bir kişi olmalıdır. Yansıtıcı bir liderin üst düzey düşünme yeteneklerine sahip olması çok önemlidir. Bu yeterliliklerin başkaları tarafından nasıl algılandığı ve değerlendirildiği, onlara sahip olmak kadar önemlidir.

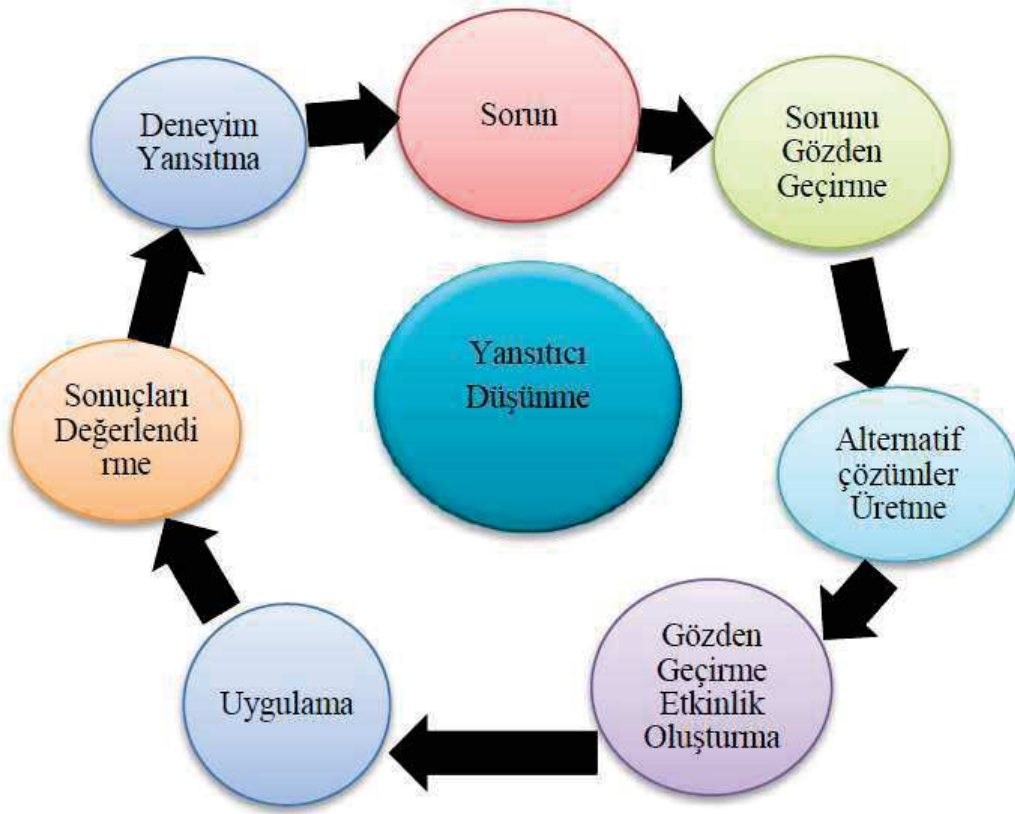
Yansıtıcı düşünme ile problem çözme, eleştirel düşünme, üst bilişsel düşünme, yaratıcı düşünme ilişkilidir. Kapsamlı düşünme becerisi olan yansıtıcı düşünme sürecinde bireyler eleştirel düşünme becerileriyle problemi fark eder. Daha sonra problem çözme için problem çözme becerilerini kullanır. Bu süreçler esnasında üst bilişsel düşünme becerileri ile kişiler kendi düşünme ve öğrenmelerinin farkında olarak bunları kontrol eder. Böylece bu süreçlerin sonucunda yaratıcı düşünme ile yaratıcı fikirlerde ortaya koyabilir (Tican, 2013: 32).

Dewey (1933), yansıtıcı düşünmenin tesadüfi olarak oluşmadığı, bireyin düşünme süreçlerinde etkin görevi olduğu ve etkili, dengeli, itinalı bir düşünme biçimi şeklinde ifade etmiştir. Öztürk 2003; Akt., Gedik vd., (2014), yansıtıcı düşünceyi problemin tespiti sırasında geçen bir süreç olarak düşünmek ve probleme farklı bir gözle bakmaktır diye tanımlar. Ünver (2010), yansıtıcı düşünmeyi problem çözme ile ilişkilendirerek, kişinin eğitim sürecinde karşılaştığı olumlu ve olumsuz durumları belirleyerek çözüm üretmeye yönelik bir düşünme süreci olarak açıklamaktadır. Yansıtıcı düşünme sürecinde sorgulama, akıl yürütme ve değerlendirme gibi eylemler gerçekleştirilir (Hong & Choi, 2011; Kızılkaya ve Aşkar, 2009).

Yansıtıcı düşünme, bir düşünce yahut bilginin ve bunların temelleri, sonuçları kapsamında etkin ve dikkatli şekilde önceden düşünülmesi, hesaplanmasıdır. Yansıtıcı uygulama ise; davranışlarımıza konsantre olarak onları ilerletmek sebebiyle düşünme olarak tanımlanabilir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014). Yansıtıcı uygulama yöntemlerinin örnekleri değişir. Ancak en sık kullanılan yansıtıcı yazma yöntemleri, günlükler ve çıkış fişleri gibi küçük özet veya kısa gönderiler gönderimleridir (Eyler & Giles, 1999; Hatcher, 1998). Ayrıca sözlü yansımalar sınıf tartışması veya konuşma biçimi geçerli bir yansıtıcı uygulama yöntemi olarak kabul edilir (Jindal-Snape & Holmes, 2009; Pivovar, 2010).

Yansıtıcı düşünme üç unsurdan oluşur: bilişsel bileşen, eleştirel düşünme ve anlatsal sorgulamadır (Sparks Langer & Colton, 1991). İlk unsur: bilişsel bileşen, planlama ve karar verme konusundaki bilgiyi geliştirmek için yansıma kullanımı, altı bölümden oluşur: içerik bilgisi, pedagojik bilgi, müfredat, öğrenci karakteri, öğretim bağlamları ve yaşam boyu öğrenme. Öğretmenler için yaşam boyu öğrenme deneyimleri,

sınıfta öğrenciyken edinilen yaşam deneyimleridir (Buehl & Fives, 2009) ve ayrıca yansıtıcı düşünmeyi ve kişisel gelişimi teşvik etmek gibi ikili bir amaca hizmet ettiği kendi kendine çalışma şeklinde de olabilir (Dinkleman, 1999). İkinci unsur: eleştirel düşünme, bir öğretmenin sınıftaki bir durumu analiz etmesini ve sağlıklı karar vermeye yardımcı olacak çıkarımlarda bulunmasını gerektirir (Choy, Lee & Sedhu, 2019). Üçüncü unsur: anlatı araştırması, karar verme bağlamını paylaşmak için 'öğretmenin sesinin' duyulmasını sağlama sürecidir. Bu süreç kendi kaderini tayin etme sürecinin bir parçasıdır ve öğrencilerin derse katılımını etkileyebilir (Ferguson, Hanreddy & Draxton, 2011).



Şekil 3. Yansıtıcı Düşünme Çemberi (Çubukçu, 2011)

Şekil 3' te yansıtıcı düşünme çemberinde kişinin önce sorunla karşılaşmasıyla başlayan ve deneyimi yansıtma ile biten sırayla birbirini izleyen yansıtıcı düşünmenin döngüsel aşamaları görülmektedir.

Yansıma sürecinde birey, çevresinde meydana gelen olayları analiz eder ve bu olaylar hakkında karar verir (Cengiz ve Karataş, 2016). Bireyler deneyimleri çerçevesinde

yansıtabilirler. Bu nedenle yansıtıcı düşünme bireyi her zaman aktif tutar. Ayrıca döngüsel bir süreç içinde sürekli yer alır. Çünkü belli konuda tecrübe edinen bireyler tecrübeleri hakkında muhakeme eder ve hatalı gördüğü olayları düzeltme olanağına sahip olur. Bu süreçte bireyler, rastladığı sorunları çözme imkânı bulduğundan yansıtıcı düşünme, bireylerin problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yansıtıcı düşünen kişi, deneyimlerini farklı problemler üzerinde deneme fırsatı bulur.

Langer ve Colton (1991), araştırmaları aracılığıyla, iyi öğretim pratik gerçekten de güçlü bir deneyimsel temele bağlı ve yansıtıcı düşünmenin de yardımcı olacağını belirtmiştir. Deneyim ile yansıtma arasında güçlü ilişki olduğu düşünülmektedir.

Yansıtıcı uygulamalar, değişim için faydalı çözümler sunar ve aynı zamanda onu teşvik eder. Kişisel yansıma, bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel bileşenleri içerir. Bu kişisel yansıtıcı farkındalıkla zihin, deneyimin kendisini gözlemler ve keşfeder. Kişisel yansımanın olası sonucu, düşüncelerin, duyguların, güdülerin ve davranışların tutarlılığıdır (Goleman, 1995).

Yansıtıcı uygulamalar, örtük soruların ortaya çıkarılmasına yardımcı olur. Genellikle içsel çelişkilere ve kısıtlamalara yol açan bu belirsiz sorular ve bunların açığa çıkması, bakış açısını genişletme ve farklı alternatifler üretme fırsatı sunar (Rosenberg, 2009). Yansıtıcı uygulamaların gerçek amacı, bireyin farkındalık, açıklık ve daha derin bir başarı duygusu kazanmasını sağlamaktır. Başarının bu derin tatmini yere, zamana ve şeylere bağlı değildir. Kişinin deneyiminden uzaktır ve zihninde ikamet eder (Goleman, 2004). Cox (2005), ayrıca yansıtıcı düşünme uygulamasının nihayetinde bir çalışma kursu ile kişisel deneyim arasında bir köprü oluşumuna yol açarak, oldukça bireyselleştirilmiş ve motive edici bir öğrenme etkinliği yarattığını belirtmektedir.

Okul yöneticilerinin ortak yansıtıcı uygulama yoluyla kendilerinin ve başkalarının liderlik deneyimlerini ve zorluklarını dikkate almaları okul yönetimini olumlu yönde etkileyecektir. Okul liderleri için hesap verme sorumluluğu arttıkça, performans beklentileri yükseldi. Okullara yönelik artan taleplere ve değişimin hızlı temposuna ayak

uyduran etkili okul gelişiminin ancak yansımanın olduğu bir kültürde gerçekleşeceği görülmektedir.

Yöneticilerin gerçekleştirdiği işlerle ilgili resmi geri dönüt ve değerlendirmeler yansıtıcı düşünme sürecine katkı sağlar. Geri dönüt ve değerlendirmeler hem değerlendirilen bireye katkı sağlar hem de değerlendirme yapan bireye konu üzerine düşünmesine katkı sağlar. Bu bağlamda, değerlendirilen kişi gerçekleştirdiği işte olması gerekenleri görür ve düşünürken yansıtıcı düşünme yapar. Ayrıca değerlendiren birey de değerlendirdiği kişinin gerçekleştirdiklerinin ne olduğu, nasıl olması ve onun beklentilerinin neler olduğunu üzerine düşünmesi yansıtıcı düşünme sürecine iter (Dalgıç, 2009).

Okul yöneticilerinin eğitim bilimlerindeki gelişmeleri takip edebilmeleri, öğrendiklerini uygulayabilmeleri, bilimsel bilgi ve deneyimler doğrultusunda kendi gelişimlerini takip edebilmeleri açısından yansıtıcı düşünme önemli görülmektedir. Bu sebeple, yansıtıcı düşünme teorik ve pratik olarak ele alınmalı ve yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmak için elverişli iklim oluşturulmalıdır (Altınok, 2002). Yansıtıcı düşünme geçmiş ile şu an arasında ilişki kurarak geleceğe ışık tutan olarak tanımlanabilir (Ergüven, 2011: 27). Yansıtıcı düşünme, okul yöneticilerinin mesleki gelişimini sağlar. Okul olaylarını analiz etme ve anlama yeteneğini geliştirir ve tahminde bulunmaya ve düşünmeye katkı sağlayan bir okul ortamı oluşturmasına yardımcı olur (Ünver, 2003).

Yansıtıcı düşünme, bilişsel bir düşüncedir. Bilinçli olarak öğretilir ve geliştirilir. Öyleyse, yansıtıcı düşünme okullarda olması önem taşımaktadır (Wilson & Jan, 1993). Bireyin deneyimlerinden anlam çıkarmasına ve bu bilgiyi gelecekteki eylemler için bir rehber olarak kullanmasına yardımcı olur (Daudelin, 1996). Deneyim yoluyla öğrenmeyi sağlayan yansıtma olmadan, davranış ve düşünme şemaları gerekli değişiklikleri oluşturmak için bir araya gelemez (Osterman, 1990).

Yansıtıcı düşünmeyi benimseyen bir okul yöneticisi, yöntem ve stratejilerini yeniler, her uygulamayı takip ederek kendisi için fikirler oluşturur ve yenilenmeye isteklidir (Rodgers, 2002). Yansıtıcı düşünen okul yöneticisi, gelişim odaklı, yaşam boyu

öğrenmeye odaklanan, öğretim sürecini öz değerlendirme yoluyla etkili bir şekilde planlama ve değerlendirme becerisine sahip, gelişime açıktır (Norton, 1994; Semerci, 2007; Ünver, 2003).

Yansıtıcı liderler, takipçilerini deneyimlerinden öğrenmeye teşvik eder ve bu da yansıtıcı öğrenme yoluyla gerçekleşir (Castelli, Marx & Egleston, 2014). Yansıtıcı bir okul lideri, organizasyondaki herkesin hem organizasyon kültürüne hem de etkililiğe nasıl katkıda bulunacağını analiz edebilen, insanların bu özelliklerini doğal olarak nasıl kanalize edeceğinin yollarını bulabilen, etrafındaki insanlar hakkında yüksek düzeyde öz bilinç ve farkındalığa sahip bir liderdir. Organizasyonun işleyişini sağlamak, tüm süreç boyunca ortaya çıkan sorunlara etkin çözümler üretmek, organizasyonu mutlu ve verimli bir ortama dönüştürmektir.

Yansıtıcı öğretim, son zamanlarda yaygın olarak kullanılan bir kavram olup, mesleki ve modern eğitim ile ilgili tartışmalarda sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (McCollum, 2002). Henderson (1996), yansıtıcı öğretimi, öğretimin temeline yapılandırmacılık alan, yaratıcı problem çözme etkinlikleri ve sorgulayıcı bir yaklaşım olarak ifade etmektedir. Pennington (1992), ise tecrübeler üzerine düşünmek ve bunların yansımaları şeklinde tanımlamıştır. Yansıtıcı öğretim uygulamaları ile bireyler hislerini denetleme, çevre ile pozitif etkileşimde bulunma, empati kurma gibi mesleki ve duyuşsal becerilerini geliştirebilirler.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimi için yansıtıcı öğretim uygulamasının avantajları göz önüne alındığında, yansıtıcı öğretim uygulaması yararlı fikirler, öneriler ve zor durumlarla başa çıkmaları için hayati bir araç olarak görülebilir. Aslında, okul yöneticilerinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine yardımcı olabilir.

2.6. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Schön' ün (1983) yansıtıcı düşünmenin uygulanmasına yönelik yaptığı tanımlamalara ek olarak, yansıtıcı düşünme düzeylerini açıklayan sınıflandırmalar da bulunmaktadır. Bunlardan biri Van Manen (1977) tarafından yapılan tesviyedir. Van Manen' e (1977) göre yansıtıcı düşünme teknik yansıtma, pratik yansıtma ve eleştirel yansıtma olarak üç düzeyde yapılabilecektir.

Yansıtmanın temel düzeyi teknik yansıtmadır. Nihai sonuçların verimliliği ve etkinliği vurgulanır, sonuçlarla ilgili herhangi bir eleştiri veya değişiklik yapılmaz. Mevcut bilgiler en doğru bilgidir ve bu bilgilerle istenilen sonuca ulaşılmalıdır. Yani yeni bir konfigürasyon yapılması veya bilgilerin değiştirilmesi düşünülmemektedir. Buradaki amaç mevcut olanı verimli kullanmaktır. Bu düzeyindeki öğretmenler çoğunlukla yeteri kadar deneyime sahip değildir. Burada öğretmenler kendine özgü dersler seçer ve derslerdeki belirlenmiş öğrenme hedeflerini kazanmayı amaçlar (Van Manen, 1977).

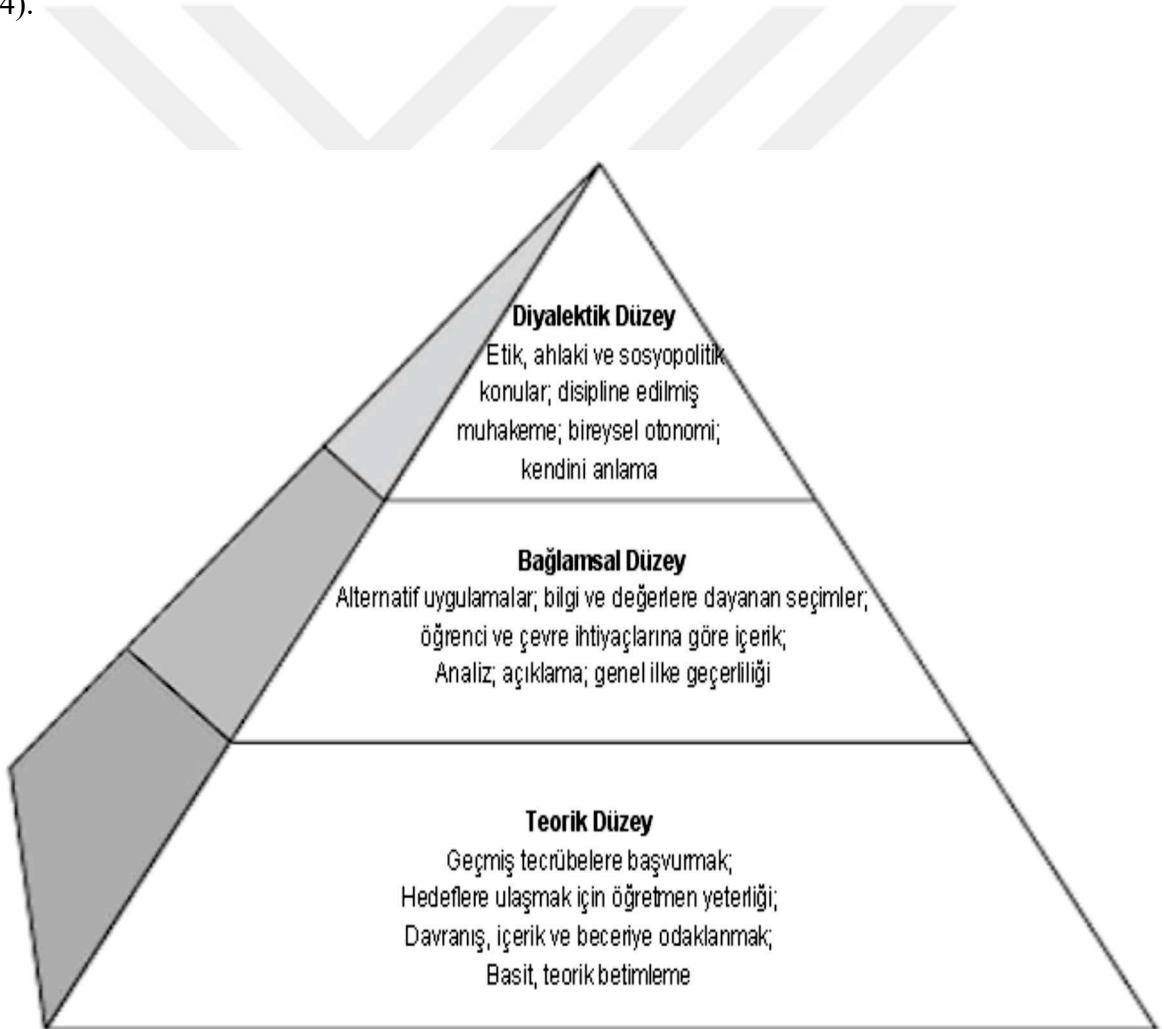
Pratik yansıtma düzeyi, belirli bir hedefi kazanmak amacıyla yapılabilir çabalara izin verir. Bu çabalar sayıltılara dayalı olarak gerçekleştirilebilir. Uygulamalar aracılığıyla bireylerin öğrenmesi kolaylaşabilir. Pratik düzeyde yansıtma, öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin öğretme becerileri konusunda deneyimlerinden yararlanmaya başladıkları, karşılaştıkları sorunlar hakkında düşünme ve çözüm elde etmeye uğraşması şeklinde ifade edilir (Ünver, 2010). Öğretmen adayı veya öğretmen, öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını kavramak için öğrenci davranışlarını analiz eder. Gözlemlenebilir öğrenci davranışlarını kişisel algılarına göre değerlendirirler (Wilson & Jan, 1993).

Eleştirel yansıtma seviyesi, pratik ve teknik yansıtma seviyelerini içeren onlardan geniş yorumlamayı barındırır. Eleştirel yansıtmayı, diğerlerinden ayırt eden şey, eylem sırasında ve eylemden sonra eleştirel bir tutumla ele almasıdır. Kişi yalnızca kazandığı bilgileri değil, onu meydana getiren altyapıyı da (aile yapısı, sosyokültürel çevre, gelenek, dil, din, görenek vb.) eleştirel yansıtma kullanır. Eğitim ortamlarında eleştirel yansıtma ile demokratik bir ortam, eylemler ve değerlerin oluşmasına tesir edecektir (Brookfield,

1995).Eleştirel düşünme düzeyi kişiden kişiye değişir ve sınırlarını belirlemek çok zordur. Bu nedenle açık fikirlilik gereklidir.

Sonuç olarak teknik yansıtma diğerlerinin isteklerini (etkili öğretim), pratik yansıtma bireylerin kişisel beklentilerini kapsarken (benzer biçimde öğretim), eleştirel yansıtma ise iyi olan beklentileri ortaya çıkarmaktadır (etik öğretim) (Wakefield 1996; Akt., Ünver, 2003).

Van Manen' nin geliştirmiş olduğu yansıtıcı düşünce düzeylerini temel alan "Yansıtıcı Düşünme Piramidi" Taggart& Wilson (2005: 3) tarafından geliştirilmiştir (şekil 4).



Şekil4. Yansıtıcı Düşünme Piramidi (Taggart & Wilson, 2005)

2.7.Yansıtıcı Düşünme Aşamaları

Dewey' e (1933)göre yansıtıcı düşünme sürecini iki aşamada ifade etmiştir:

1. Yansıtma öncesi

Düşünmenin meydana geldiği tereddüt, şüphe ve karmaşa hali,

2. Yansıtma sonrası

Şüpheyi kaldıracak, karmaşayı çözecek ve çözümünü bulmaya dair bir araştırma ve sorgulama,

King ve Kitchener (1994) düşünce, fikir ve sayıtlar yansıtıcı düşünme ile mevcut verilerle ve bu verilerin mantıklı açıklamalarına karşı devamlı değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

King ve Kitchener (1994: 47-73), yansıtıcı düşünme sürecini yedi aşamada ifade etmektedir:

1. Yansıtıcı düşünme öncesi aşamalar (1, 2, 3. aşamalar)

Bu aşamada bilgiler somut olarak fark edildiğinden sonuca ulaşmada kanıtı ihtiyaç yoktur. 1. aşamada bilgiler, gerçek ve gözlemlerle belirlendiğinden bu aşama olabildiğince kesin alternatifsiz başlar. 2. aşamada bireyler otoriteleri “kötü doğrular” ve “iyi doğrular” biçiminde gruplandırır ve düşünme oluşur. 3. aşamada hakikat şimdi belirsizdir fakat yarınki zamanlarda doğacaktır.

2. Yansıtıcı düşünme görünümündeki aşamalar (4ve 5. aşamalar)

Bu aşamada çok kapsamlı sorun ve durumlar belirir. Bilgi sorgulanır ama sonuca gitmede ispatların nasıl değerlendirileceğinin anlaşılması zordur. 4. aşamada bilgi ve ispatı da belli değildir. İspat belli olmadığından sorunun çözümüne uygun olmayanların yerine

yeni ispatlar bulunur. 5. aşamada kişiler bilgi ve ispatı çok kapsamlı ve kompleks şekilde kavrar ve bunları tek kaynaktan çözümleyebilir.

3. Yansıtıcı Düşünme Aşamaları (6 ve 7. aşamalar)

Bilgiler arasındaki ilişkiler kavranacak şekilde yapılandırılır. Bilgi, çözüme erişmediğinde yeniden yorumlama yapılabilir. 6. aşamada birey, bilgiler arasında daha kompleks ilişkiler kurarak ve o şekilde anlar. Bunu yapması için bireyin bilgiyi araştırma ve ya keşfetmesi değil bizzat yapılandırması gerekir. 7. aşamada ise bilgi yeniden yorumlanabilir veya elde edilen ilişkilerle genişletilebilir. Bilginin bu yapılandırılma süreci devamlı bir vaziyet alır. Tüm bilgiler araştırmaya ve değerlendirmeye açıktır ve buna bireyin kendi yapılandığı bilgiler de dâhildir. Hiçbir şey durağan kalmaz (Ceyhan, 2014).

Lee (2005: 703) yansıtıcı düşünme üç aşamada ifade etmiştir:

1. Hatırlama aşaması

Bu aşamada bireyler kendi deneyimlerini açıklar, tarif eder. Gözlem ve öğrenme ile elde ettiği yolları gerçekleştirmeye gayret eder.

2. Mantiğe bürünme aşaması

Burada bireyler, kişisel deneyimlerinin kısımları arası bağlar oluşturur. Rastladığı durumları aklıyla açıklaması ve bu durumların sebeplerini tahkik etmesi ve rehber ilkeler çıkarmasıdır.

3. Yansıtma aşaması

Bu aşamada ise kişiler gelecekteki bir durumu kişisel deneyimlerini değişim ve ya gelişim için kullanması, çeşitli perspektiflerle deneyimlerini analiz etmesi, beraber çalıştığı kişilerin değerleri, davranışları ve başarıları üstüne tesirini görebilmesidir.

Gedikoğlu' na (2015) göre yansıtıcı düşünme; sırasıyla sayıltı, sorun, hipotez oluşturma, düşünme ve test etme şeklinde beş aşamada oluşmaktadır. İlk sayıtlılar aşamasında; kişi olaya rastladığında akılda çağrışan ilk düşünceler oluşur ve oluşan bu olay hakkında sorgulama yapmayı öğrenir. İkinci aşama problem aşamasında birey; gerçekleşen olayla alakalı içinden çıkılamayacak şekilde olan problem olayını ayırt ederek bunu daha iyi değerlendirir ve muhakeme eder. Üçüncü aşama birey; olayla alakalı hipotez meydana getirir, bunları test edip derinlemesine düşünür. Dördüncü aşamada birey; olayla alakalı fikirleri, muhtemelleri ve hipotezleri geliştirir. Son aşamada birey; olayla alakalı çıkarılmış olan hipotez ya da sonucu test ederek, hipotezi onaylar ya da reddeder.

Yansıtıcı düşünme aşamalarının önce ve ya sonra olarak belli bir düzende olması yansıtıcı düşünmenin meydana gelmesi için mecbur değildir. Yansıtma aşamaları birbirleriyle ahenk içinde olmalı ki yansıtmayı kullanarak öğrenme sürecine şekil verilebilir (Kızılkaya, 2009; Akt., Ceyhan, 2014).

2.8.Yansıtıcı Düşünme Geliştirme Yaklaşımları

Yansıtıcı düşünmeyi hareketlendirmek, yansıtıcı uygulamayı geliştirmek ve özümsemek için türlü metotlar keşfedilmiştir. Temel düşünme becerilerine sahip ve onu destekleyici bir ortam sağlamak öğrenilebilen bir düşünce olan yansıtıcı düşünmeyi eğitime aktarmak için ilk gerektir. Aynı zamanda yansıtıcı düşünmenin öğrenilebilmesi için eğitim sistemi elverişli ve olanak sağlaması gereklidir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014: 100).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme süre alan ve bazı bilişsel, bağlamsal ve etiksel konularla bağlantılı olduğundan ve bunu göz önünde bulundurarak yansıtıcı düşünmeyi geliştirme için planlanmış türlü etkinlikler sunulmalıdır (Brown, 1999; Ünver, 2011: 140). Aşağıda yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmede kullanılabilecek yaklaşımlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.8.1.Kavram Haritaları

Kavram haritaları olay, olgu ve fikirlerin aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini gösteren ve bunu grafiksel olarak ortaya koyan görsel tasarımlardır (Çubukçu,2011). Bilgiyi zihinde organize etmeyi ve aralarındaki ilişkiyi kavratır. Zihni bilgi kargaşasından kurtarır ve yalnızca anahtar kelimeleri öğrenmeyi sağlar.

Bireyler kavram haritası çizme sürecinde kavramlar arası ilişki üstüne düşerek kendi öğrenmelerini göreceklerdir. Yani bu kavramı nasıl öğrendikleri ve ya öğreneceklerine dair sorgulamalar yapıp bu kavramı öğrenme süreci ile ilgili planlamalar yapacaklarının farkına varırlar (Ünver, 2003; Akt., Demiralp, 2010). Böylece kavram haritası hazırlarken yansıtıcı düşünmeye de yönelirler.

2.8.2. Anlaşmalı Öğrenme

Öğretme-öğrenme süreçlerinde verilecek kararlara bireylerin katılımıyla oluşur. Yani bireyler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasıyla ilgilidir. Anlaşmalı öğrenme bireylerin ne, nasıl ve ne zaman öğrenecekleri gibi ilerleyen şekilde oluşur. Yani anlaşmalı öğrenme ile bireyler öğrenme sürecine ilişkin kararlara katılması sağlanır (Ergen, 2014: 285).

Anlaşma tüm sınıf veya küme ile yapıldığından iş birliği ve grupla çalışma becerilerini geliştirecektir. Ayrıca bireyler anlaşma koşullarına uyulup uyulmadığını sorgulduğunda kendi davranışlarını da sorgulamış olacaktır. Böylece bireyler sorgulama ile hem süreci değerlendirme yapmış olacak hem de yansıtıcı düşünceleri geliştirecektir.

2.8.3. Soru Sorma

Eğitimde çoğunlukla kullanılan soru sorma, meraklandırması, dikkat çekmesi ve düşünme becerilerini geliştirmesi yönünden önemlidir (Çubukçu, 2011: 308). Fakat sorulan sorular üst düzey düşünme becerilerine yönlendiren özellikte olursa yansıtıcı

düşünme gelişir. Yansıtıcı düşünmeye yönelik sorular sorular, kişilerin geçmiş bilgilerini sorgulamasını, yeni bilgilerle ilişki kurmasını, değerlendirmesini, yeni fikirler oluşturmasını ve bilgiyi geçmiş bilgileriyle değerlendirmesini sağlar.

Okuldaki tüm paydaşların birbirlerine soru sorarak konuşma halinde olmaları yansıtıcı düşünmeyi geliştirir. Soru sorma düşünmeye sevk eder. Önemli bir zihinsel faaliyet olan soru sormanın sonucunda bilgilerimizi elde ederiz (Postman, 1979, Akt., Yorulmaz, 2006: 36).

2.8.4.Kendine Soru Sorma

Öğrenme sürecinde bireyler kendi sorular sorarak geçmiş öğrenmeleri bağlantı kurar böylece geçmiş öğrenmeleri üzerine yansıtma ve plan yapmasına imkân sağlar (Çubukçu, 2011: 308). Bireyler kendine soru sorarak kendi düşünme ve öğrenme şekillerini izler, farkındalık kazanır, öz denetim imkânı sağlar. Öğrenme sürecinde kendine sordukları yansıtıcı özellikte olan sorular ile öz ölçme ve değerlendirmelerini de yapmış olurlar (Ünver, 2003: 25).

2.8.5. Öğrenme Yazıları –Günlükler

Kişilerin tepkilerini, sorularını, duygularını, değişen görüşlerini, düşüncelerini, öğrenme süreçleri ve içeriğine ait bilgilerini kaydettikleri materyal öğrenme yazıları olarak ifade edilir (Demiralp, 2010; Ergen, 2014; Ünver, 2011). Yansıtıcı günlükler, yansıtıcı, öz-yönelimli öğrenmeyi teşvik etmek için tasarlanmış araçlardır. Kişilerin öğrenme ve gelişme süreci hakkında eleştirel düşüncelerini teşvik eder. Yazmanın daha derin öğrenmeye ve öğrenmeye katkıda bulunduğu öncülüne dayanır.

Günlük yazma, yansıtıcı öğrenmeyi teşvik etmek için yaygın olarak kullanılan bir strateji haline geldi (Boud ve diğerleri, 1985). Yansıtıcı yazı öğrencinin karmaşık düşünceleri veya argümanları açıklamasına ve netleştirmesine yardımcı olur. Lukinsky (1990), günlük yazmanın, yansıtıcı bir geri çekilme biçimi olarak kullanılmasını teşvik eder. Bean (2011)düzenli günlük yazma alışkanlığı, kişilerin kendi yaşamları hakkında düşüncelerini derinleştirebildiğini ifade etmiştir.

Kişiler sonuçlanan öğrenmeyi tanır ve yeni deneyimler için bir temele yol açar. Sırayla yeni öğrenmeyi teşvik eder. Günlük yazma, yansıtmayı teşvik etmek için yararlı bir araçtır, ancak bunların nasıl değerlendirildiği konusunda büyük özen gösterilmelidir (Boud, 2001).

2.8.6. Kendini Değerlendirme

Kendini değerlendirme, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren temel yaklaşımlardan biridir. Öz değerlendirme için yansıtıcı düşünme yapma lüzumdur (Wilson & Jan,1993, Akt., Demiralp, 2010: 55). Bireyler kendisinin ve çevresinin kendisini değerlendirmesine fırsat verdiğinde yansıtıcı düşünmesi gelişecektir. Kendini değerlendirme süreci kendini geliştirme, değerlendirme ve güdüleme sürecidir. Bireyler kendinin farkına vararak güçlü ve zayıf yönlerini görecek, kendinin ve diğerlerinin öğrenmelerinin nasıl olduğunu kavrayacaktır.

Kendini değerlendirme ile kişiler hedefler belirler ve bunlara ulaşmadaki süreçlerini ve sonuçlarını değerlendirmeler yapar. Yetersiz yanlarını görerek bunlara çareler bulmak için düşünecektir (Wilson & Jan, 1993: 78-79).

2.9. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Stratejileri

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için türlü etkinlikler planlanıp, farklı stratejiler uygulanmak lazım çünkü yansıtıcı düşünme kendi kendine rastgele etkinlikler yoluyla geliştirilemeyecektir (Fritts, 1989: 67; Akt., Bakioğlu ve Dalgıç, 2014: 101).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için pek çok eğitim programları, teknik ve strateji bulunmaktadır (Brookfield, 1995: 96; Akt., Bakioğlu ve Dalgıç, 2014: 101). Bunlar; yansıtma günlüğü, yazma ve not alma, meslektaş gözlemi, öğrenci öğrenme günlükleri, vaka incelemesi, rol model, mentorluk, doküman içerik analizi, formal kurs ve hizmet içi eğitim programları, portfolyo, öğrenme denetimleri, izlenme (shadowing), kritik tecrübe, eylem araştırması, profesyonel koç, ses kaydı, video kaydı, görüşme-mülakat, metafor, kişisel gelişim planlaması, rüyalar, portreleme, SWOT analizi, otobiyografiler, prova

yapma, profesyonel kişilik testi başlıca teknik ve stratejidir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014: 100-128; Çubukçu, 2011: 308-309; Genç ve Şahin, 2014: 285; Tican, 2013: 41; Ünver, 2011: 145-147).

2.9.1. Mentorluk

Mentorluk bir işte çalışanlar arası kaynak, zihniyet, malzeme ve pratiklerin paylaşıldığı, yeni gelenlere dayanak, geri bildirim, problem çözmede rehberlik sağlayan sistem oluşturur (York-Barr ve diğerleri 2006: 62). Rich ve Jackson' a (2005) göre işe yeni başlayan yöneticilerle deneyimli yöneticilerin eşleşmesi ve belirli zamanlarda yer değiştirmeleri sağlanarak okul yöneticilerinin yansıtıcı düşüncelerini geliştirecek ve böylece yeni işe başlayan okul yöneticilerine dayanak olacak bir metot olduğunu ileri sürmektedir. Pocklington ve Weidling' e (1996) göre deneyimli çalışanın bilgi ve maharetini yeni işe başlayana iletme yani çıraklık fikrinden mentorluk çıkmıştır.

2.9.2. Mikro Öğretim

1960' da ilk geliştirilen mikro öğretim, ABD Stanford üniversitesinde öğretmen eğitiminin kalitesini yükseltmek, geleneksel öğretmen eğitimine tepki olarak doğan bir grup eğitimci aracılığıyla geliştirilen deneysel programın bir parçasıdır (Akalin, 2005: 12; Meşe, 2012: 224; Sevim, 2013: 304).

Bandura' nın sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Belirli bir becerinin, küçük bir öğrenme durumunda meydana gelmesini izleme olanağı kazandırır (Bandura, 1982; Akt., Güney, 2008: 13). Ayrıyeten kişiler kendi davranışlarındaki yetersizlikleri ve hataları, artı ve eksi taraflarını görerek daha tarafsız görebilmektedirler.

Uygulamalı bir yöntem olan mikro öğretimle belirli öğretim becerileri belirli biçimlerde sınırlamalarla öğretilmeye çalışılır ve bunun sonucunda analizin yapılmasını sağlar. Mikro öğretim sürecinde bireyler birbirini eleştirebilmeleri ve video kayıt aracılığıyla kişisel davranışlarını incelemeleri yansıtıcı düşünebilmelerine oldukça fayda verecektir.

2.9.3. Anlaşmalı (Amaçlı) Tartışmalar

Fikir alış verişi, dinleme, bir konuyu değerlendirme ve sorgulama gibi faaliyetleri tartışma yöntemi barındırır. Okuyup ve öğrenilen konular üstünde düşünmeye sevk eden kavranılmayan konuların izahına faydası olan metottur (MEB, 2007: 69). Tartışma yöntemi, düşünme oluşturmaya ve davranışları yeniden incelemeye sevk eder (Partin, 1999; Akt., Tok, 2012: 167). Belirli bir hedefi olan ve iyi planlı yapılan tartışmalar yansıtıcı düşünmeyi ikaz etmektedir (Ünver, 2003: 46).

Bireyler yansıtıcı tartışmalar ile birbirlerinin uygulamalarında benzeyen ve farklı yönleri görerek birbirlerinin uygulamalarına ilişkin yapıcı eleştiriler yapmalarına imkân sağlayacaktır. Bu bağlamda birbirlerinin hatalarını düzeltip, doğru yaptıkları faaliyetlere de arka çıkmaktadırlar (Sünbül ve Kurnaz, 2012: 291-322). Bu süreçte bireyler yansıtma yapmalarını sağlayacak sorular sormaları için desteklenmelidir.

2.9.4. Güçlü ve zayıf yönlerin analizi (SWOT Analizi)

Kişilerin kendilerini öğretmen, öğrenci lider ya da yönetici olarak değerlendirirken güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri çok büyük kazanç sağlamaktadır. Böylece iç görü kazanarak rastlayacakları olumlu veya olumsuz olaylara karşı tedbirli olmalarını sağlamaktadır (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014: 127).

SWOT Analizi Türkçe karşılığı olan Güçlü, Zayıf, Fırsat ve Tehdit sözcüklerinin İngilizce karşılığından oluşmaktadır. Stratejik planlama yöntemi olarak örgütlerin güçlü ve zayıf yönlerini, fırsatlarını, tehlikelerini inceler. Örgütün kararlaştırılmış amaçlarının gerçekleşmesini, olumlu veya olumsuz doğrultuda etki edecek iç ve dış unsurların neler olduğunu belirler (stratejik yönetim.org, 2015).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir egzersiz olarak görülen SWOT analizi, olayları ve durumları detaylı şekilde inceleme, düşünmeyi derinleştirme olanağı sağlar (Moon, 1999; Akt., Bakioğlu ve Dalgıç, 2014: 127).

2.9.5.Portfolyo

Portfolyolar, süreç değerlendirmede kullanılan, öğrencilerin çalışmalarının derlenip bir araya getirildiği ve belirli kriterlere göre değerlendirildiği ölçme araçlarıdır (Göçer, 2014). Yansıtıcı düşünceye olanak tanınması ve gelişme sağlamasından dolayı sık sık yararlanılan materyal olan portfolyo beraber çalışma ve öz değerlendirme imkânı sunar (Demiralp, 2010: 57).

Portfolyolar, öğrencilerin ürettikleri her türlü ürünü içerir ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları bu ürünlerle belirlenebilir (Mills, 1994). Portfolyoda, öğrenci değerlendirmesi, öğrenci başarı göstergeleri, meslektaş gözlemleri, öğretim amaçları, zayıf ve güçlü yönleri, sınavlar, ders planı, öğretmenin felsefesi bulunmaktadır (York-Barr ve diğerleri, 2006: 99).Bu anlamda portfolyer bir yansıtma aracı olarak kabul edilmektedir.

Birçok türde bilgiden oluştuğu için portfolyolar bilgiler arası karşılaştırma ve değerlendirme yapmakta daha tesirlidir (York Barr ve diğerleri, 2006: 99). Ayriyeten portfolyaların kişinin gelecek ile ilgili gelişim ve eğitim hedeflerine ilerlemesi katkısının yanında, bireyin gelişimi hakkında farkındalığını artırır. Nitelikli ve anlamlı ölçme ve değerlendirme uygulamaları da sağlar.

2.9.6. Eylem Araştırması

Kişilerde yetenekler geliştiren, öğretme ve öğrenmeye özgü nitelikleri değerlendiren, öğretme ve öğrenmenin gelişmesini kuvvetlendiren, deneyim kazandıran, sorgulama esaslı, sistemli, bireysel izleme süreci olarak görülmektedir (Taggart & Wilson, 2005: 189).Kişilerin öz öğretim uygulamalarının belirli bir tarafla alakalı gerçekleştirilen derinlemesine bir sorgu sürecidir.

Eylem araştırmalarında bireyler uygulamalarına ilişkin bilgi sahibi olma, yetersizliklerinin anlama ve yansıtıcı, eleştirel düşünme becerilerine geçiş hedefi bulunur (Lytle & Cochra Smith, 1994; Akt., Bakioğlu ve Dalgıç, 2014: 102). Eğitim sürecinde etkin olan öğretmen ya da okul yöneticisi eylem araştırmasını yapan kişi olduğundan elde

edilen deneyimleri çok iyi kavrayabilmeleri ve iyileştirebilmeleri beklenmektedir (Dana, 2009).

2.9.7.Otobiyografi

Otobiyografiler, eğitimimiz boyunca ya da kişisel çalışmalarımız neticesinde kabul gören kuramları meydana çıkararak ve bunları geçmişe bakmaya sevk eden bir anlatım stratejisidir. Otobiyografiler, uygulayanlara deneyimlerine anlam vermede ve bu deneyimler içinde var olan güdülemelere mantıklı reaksiyon vermeye yardımcı olur (Taggart & Wilson, 2005; Akt., Tican, 2013: 52).

2.9.8. Hizmet içi Eğitim ve Sertifika Programlarına Katılma

Yansıtıcı düşünme ve uygulamalara, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleklerini yaparken yer aldıkları kurs, sertifika programı ve ya hizmet içi eğitimler dolaylı olarak teşvik edici vazife görür (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014: 107).

2.9.9. Metafor Tekniği

Hayatın her alanında çağrışımlar yoluyla anlaşılan en karmaşık düşünce, anlam ve açıklamaların yapılması olarak tanımlanan metaforlar (Şimşek ve Yıldırım, 2016), bir kavramın belirli bir benzerlik ile açıklanabilmesidir. Morgan (1998), metaforlarımız ile yaşam algımız, düşünme biçimimiz ve bakış açımız arasında güçlü vaka bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Yansıtıcı düşünme öğretiminde metafor tekniğini etkin bir şekilde kullanılabilmesi için düşüncelerini metaforlarla ortaya çıkarılabilmelidir. Oluşturulan metaforlar aracılığıyla var olan bilgi ve birikimler yaşadıkları sosyal çevrenin etkileri doğrultusunda sunulur.

2.10.Yansıtıcı Düşünmede Öğrenme Ortamları

Yansıtıcı düşünme pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının fikirleri ile örtüşen, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan düşüncedir. Bu yüzden eğitim ortamlarında yansıtıcı düşünme, öğrenci merkezli bir yaklaşım gerektirir. Öğrenme ortamlarında yansıtma yoluyla öğrenci deneyimlerinin yeniden oluşturulmasına olanak tanır. (Henderson, 1996).

Sürekli aktif olan öğrenci, öğrendiği yeni bilgi ya da davranışlar üzerine derinlemesine düşünür ve bu bilgiyi günlük yaşama yansıtma sorumluluğunu alır. Bu bağlamda öğrenciler kendi eksik veya kusurlu öğrenmelerini tespit eder ve bunları telafi etmekten sorumludur. Bu süreçte amaçlarına ulaşmak için deneyimler kazanırlar ve bu deneyimler üzerine düşünerek yanlış ya da kusurlu davranışlarını ya da bilgilerini yeniden düzenleyebilirler.

Yansıtıcı öğrenme ancak öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri demokratik sınıf ortamlarında gerçekleştirilebilir. Bu sayede bireyler olumlu duygularla dolu ortamlarda yansıtıcı ve yansıtıcı düşünme olumlu duyguları geliştirmeyi amaçlar (Sönmez, 2014). Çünkü öğrenciler bu tür ortamlarda kendilerini özgür hissederler. Rodgers' a (2002)göre yansıtıcı öğrenme teoriden pratiğe uzanan bir süreçtir. Yansıtıcı öğrenme ortamlarında öğrenciler sadece kendi amaçlarını belirlemekle kalmaz, aynı zamanda amaçlarına ulaşmak için izleyecekleri yol ve yöntemler konusunda da kendi kararlarını verirler (Ünver, 2003). Okul Yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu süreçteki görevi öğrencilere bu imkânı sağlamak ve öğrenme ortamlarını bu çerçevede düzenlemektir.

Yansıtıcı öğrenme ortamlarında bireylere öncelikle doğru soruları sorma becerisi kazandırılmalıdır. Çünkü yansıtıcı düşünmenin temeli soru sormaktır (Haigh, 2000). Cengiz ve Karataş'a (2016) göre öğrencilerin sordukları sorular onların düşünme kalitelerini ortaya koymakta ve bu da öğrencilerin yansıtma becerilerinin düzeyi hakkında

ipuçları vermektedir. Öğrencilerin problemlerle ilgili doğru soruları sorabilmeleri, problemin çözümüne yaklaştıklarını gösterir. Yansıtıcı düşünme, belirlenen soruna doğru soruları sorarak sorunu belirleme ve çözüm arama sürecidir. Öğrenme ortamlarında öğrencilere bu süreci sağlayacak olan iyi yansıtıcı düşünür olması gereken öğretmen ve okul yöneticileridir. Çağdaş eğitim sistemlerinin beklentileri de yansıtıcı düşünenlerle donatılmış okul paydaşlarının oluşturduğu öğrenme ortamlarında gerçekleştirilebilir.

Yansıtıcı düşünme, eğitimdeki sorunları daha iyi çözmek, sorunları yeniden çerçevelemek ve tanımlamak için yöneticilere izin veren etkili bir beceri olduğunu kanıtlamıştır (Barnett & Brill, 1989; Kısa & Rinehart, 1993; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999; Schon, 1983; Schwahn & Spady, 1998; Sergiovanni, 2001). Eğitim yöneticilerine mesleki uygulamalarının yansımanın nasıl etkilediği sorulduğunda, kendilerini anlamalarını artırdığını, eylem için yararlı bir kılavuzluk etmektedir. (Osterman & Kottkamp, 1993). Bu müdürler, yansımanın onlara başkalarının fikirlerine, görüşlerine ve inançlarına karşı daha fazla farkındalık ve açıklık verdiğini belirtti. İyi sorun çözen liderler, deneyimlerinden öğrenmelerini sağlayan güçlü yansıtıcı eğilimler gösterirler. Bu standartlarda bir okul kültürü olduğunda okul gelişiminin daha olasıdır. Yöneticiler, bireysel ve grup yansıtmaya ve öğrenmeye değer verir ve bunları teşvik eder. Personel değerlendirme sürecinde yansımanın önemli bir rol oynamasını sağlar. Okul topluluğunda yansımanın gerçekleşmesi ve kullanılabilirliğini göstermek için eğitim liderinin değer vermesi gerekir.

Eğitim liderlerinin etkili problem çözümler, denetçiler olmaları ve okulları sürekli iyileştirmeye taşıyabilmeleri için, karmaşık konular hakkında akıl yürütme yeteneği kullanmaları ve göstermeleri gerekir. Yansıma, akıl yürütmeye yardımcı olan bir beceridir.

Yapılandırmacı yaklaşımın bireylerden beklediği özelliklerle yansıtıcı düşünen bireylerden beklenen özellikler benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamında yansıtıcı düşünme becerileri de görülebilir.

2.11.Yönetimsel Öğrenme

Deneyimlerden öğrenmeye, tüm meslek gruplarındaki gibi yöneticilerin de süratle değişen ve gelişen devre ayak uydurabilmeleri için gereksinim vardır. Deneyimden öğrenmeyi bilmek meslek hayatında başarı getirecektir. Yönet(im)sel Öğrenme (Managerial Learning) kavramı yöneticilerin nasıl öğrenip öğrenmelerinin nasıl geliştireceği öneminden çıkmıştır. Yönetimsel öğrenme resmi ve informal yönetimsel konuları kapsar.

Yöneticilerin tecrübelerini öğrenmeye dönüştürmesi tecrübelerine yansıtma aracılığıyla anlam yüklendiğinde gerçekleşmektedir. Yöneticilerin büyük bir çoğunluğu resmi olan okul hayatındaki eğitim ile öğrenmektedir. Araştırmalara göre yöneticilerin yalnızca %5'inin resmi eğitimleri boyunca elde edindikleri bilgileri mesleki dönemlerine uygulamaktadır (Raelin & Coghlan, 2006).

Rotasyon, yönetici yetiştirme stratejisi olarak kullanılmaktadır. Yönetici adayı kurumda çeşitli kesim ve vazifelerde çalışır. Okul yöneticilerinin bütünüünün öğretmenlikten gelmesi ve öğretmenlikten sonraki müdür yardımcılığı görevi ise okul yöneticiliğine alıştırıcı bir aşama olması eğitimdeki uygulamasıdır.

Yansıtıcı uygulama, yöneticilerin paylaşımlarda bulunmasını sağlayarak izole olmaktan kurtulmayı sağlar (Pocklington & Weidling, 1996). Yansıtıcı düşünme uygulamalarındaki başarı okuldaki yönetim anlayışına bağlı olarak öğretmen, öğrencide yansıtıcı düşünme gelişimini de etki eder.

Hart' a(1990) göre okul yöneticilerine yansıtıcı uygulamalarının faydalarından ilki bireylerin bilinçli ve uzun dönem amaçları ile eylemlerinin dengeli olmasını arttırmasıdır. Diğer ise yansıtma birçok olası eylemi göz önünde tutarak geleneksel uygulamalara karşı gelerek yeni görüş açıları bulmayı kolaylaştırmasıdır. Üçüncü olarak seçimlerimizi, algılarımızı ve etrafımızı anlamlandırmamızı sağlayan bilinçaltındaki güçlerin kasıtlı olarak bilinç düzeyine çıkararak bu güçleri değerlendirmektir. Ayrıca etkili okul yöneticisi yansıtma ile teorileri günlük yönetim uygulamalarıyla entegre etmesidir.

2.12. İlgili Araştırmalar

2.12.1. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yansıtıcı Düşünme kavramı hakkında Türkiye’de yapılmış çalışmalar genel olarak öğretmen ve öğretmen adayları evren ve örnekleminde yapıldığı görülmektedir. İlkokul, ortaokul, lise ve lisans öğrencilerinin yansıtıcı düşünceleri üzerine görüş ve tutumlarında yoğunluk göstermektedir. Okul yöneticileri ve yansıtıcı düşünme eğilimleri ve uygulamaları hakkında yapılan çalışmalar sayısı çok az bulunmaktadır. Aşağıda yansıtıcı düşünme ile alakalı kaynaklara ulaşılmaya çalışılmış ve tarihsel sıralaması belirtilmiştir. Özellikle son yıllarda yansıtıcı düşünme ile ilgili yüksek lisans tezlerin sayısı artmaktadır.

Bağcıoğlu (1999),iş arkadaşları ile paylaşımlar ve münakaşaların öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri üzerine yaptığı araştırmada geliştirici tesirleri olduğuna ulaşılmıştır.

Yansıtmanın öğretmen eğitiminde önemini ve geliştirilmesi için uygulanabilecek faaliyetleri Altınok (2002), çalışmasında ifade etmiştir.

İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ait fikir ve davranışlarını yorumlamaya ilişkin çalışmasında Yorulmaz (2006), öğretmenlere yansıtıcı düşünme ve öğretimi üzerine hizmet içi eğitim yapılmasını ve derslik öğrenci sayılarının eksiltmesini belirtmiştir.

Semerci (2007), Yansıtıcı düşünme eğilimini ölçmek için öğretmen ve öğretmen adaylarına uygun Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğini (YANDE) oluşturmuştur.

Yansıtıcı düşünme alanında hizmet içi ve öncesi eğitim verilmesinin gerekliliğini ortaya koyan bir diğer araştırma Alp (2007), öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi bilinçli olmadan uyguladıkları düşüncesinden dolayı araştırmayı yapmıştır.

Dolapçioğlu (2007) tarafından yansıtıcı düşünme becerilerini yansıtan öğretmen davranışlarının sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumunu ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini saptamaya yönelik bir

araştırma yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezun oldukları okul ile yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Köksal ve Demirel (2008), yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik davranışlarına plan yapma, uygulama ve değerlendirme sürelerine yararlı faydalar kazandırdığını ifade etmiştir.

Dalgıç (2011), çalışmasında yansıtıcı uygulamalarda kültürel ayrılıkları çıkarmak için Türkiye'deki okul yöneticileri, yansıtma uygulamaları ile kariyer basamakları evrensel literatürde yapılan çalışmaları karşılaştırmıştır. Nitel ve nicel olmak üzere karma model kullanmıştır. Nicel çalışmada, okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamalarını ve becerilerini belirlemek üzere Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (OYYDÖ) geliştirmiştir.

Kember ve arkadaşlarının (2000), Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (YDÖ)' ni Çiğdem ve Kurt (2012); Başol ve Gencil (2013) ise Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğini (YDDBÖ) Türkçe' ye uyarlamıştır.

Tican (2013), çalışması ile yansıtıcı düşünmeye dair öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin alakalarını yükselten, öğrenci merkezli, demokratik ve öğrencilerin etkin olduğu öğrenme ortamının temelini oluşturduğunu belirtmiş.

Saygılı ve Tehnedere (2014), çalışmasında amacı değişik tiplerdeki eğitim kuruluşlarında çalışan eğitim paydaşlarının yansıtıcı düşünme becerilerini türlü değişenler açısından araştırmaktır. Medeni durum, cinsiyet ve eğitim seviyesi değişkenleri açısından bireylerin yansıtıcı düşünme becerilerinde manidar ayrım elde edilmemiştir.

Çam Aktaş (2016) tarafından yapılan çalışmada verilerin analizi sonucunda eleştirel okuma öz yeterlikleri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin güçlü ve ikisi arasında manidar bir alaka ifade edilmiştir. Bu anlamlı ilişkini cinsiyet, yaş ve eğitim durumu gibi etkenlerden bağımsız olduğu görülmüştür.

Yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde alınan hizmet içi eğitimin etkinliğini ortaya çıkartmak amacıyla Yılmaz ve Gökçek (2016) araştırma yapmıştır. Hizmet içi eğitimin ile ilgili nicel verileri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, nitel veriler arasında bilgi ve becerilerinin gelişimine katkı sağladı belirlenmiştir.

Erol, Erol, Çalışır ve Bozan (2019), çalışmasında analizlerin sonucunda yaratıcı düşünme ile yansıtıcı düşünmenin alt boyutları aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Eğmir ve Çengelci (2020), çalışmasında yapılan istatistiksel analizler sonucunda, öğretmenlerin öğretim ve yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri düzeyinin yüksek olduğu bulunmuş aralarında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir.

Tunç ve Kıncal (2021), çalışmasının sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri arasında olumlu ilişki görülmüştür.

2.12.2.Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Chen ve Seng (1992), “Öğretmen Eğitimi Yoluyla Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Üzerine” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenme süreci sırasında karşılaştıkları sorunları ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak için yansıtıcı düşünme stratejilerinden yararlanmışlardır.

Francis (1995) çalışmasında aday öğretmenlerin, yansıtıcı uygulayıcılardan olan yansıtıcı günlüklerin kullanımını geliştirme yaklaşımı ortaya koyulmuştur.

Allen ve Casbergue (1997), araştırması öğretmenlerin etkili yansıtma yapabilmeleri için yansıtıcı esaslı öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimin planlanması için rehber olmuştur.

McGregor ve Salisbury (1998) “The Reflective Principal” isimli araştırmasında yansıtıcı uygulamalardan yararlanan okul yöneticilerinin uyguladıkları yansıtma yöntemlerini ortaya koymuşlardır. Eylem sırasında yansıtma, eylem üzerine yansıtma ve eylem için yansıtma üç çeşit yansıtma isimlendirmişlerdir.

Seale ve Cann (2000), “Çevrimiçi veya çevrimdışı yansıtma: Öğrencileri yansıtma teşvik etmede öğrenme teknolojilerinin rolü” çalışmasında farklı üniversitelerde farklı bölümlerde görev yapan iki öğretim elemanının kendi öğrencilerine yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları yöntemlerini karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonunda yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılığın nedeni olarak öğretim yöntemi, öğrenci grubunun yapısı, öğretmenin tutumu olarak belirlenmiştir.

Day(2000), yansıtıcı düşünme ile etkin okul liderleri aralarındaki bağlantıyı araştırdığında etkili liderlerin kişilerarası (interpersonal), pedagojik, bütünsel (holistic), kişisel ve stratejik beş tür yansıtma uyguladıklarını belirtmiştir.

Leung ve Kember (2003),Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğini geliştirmiştir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile öğrenme yöntemleri arası bağlantıyı araştırmışlardır.

Moon (2004) yansıtıcı düşünme yöntemlerinin kullanıldığı kısa süreli kursların etkilerini incelediği araştırmasında yansıtıcı düşünme yöntemleri kullanılarak yapılan öğrenme öğretme sürecinin daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Lee (2005), çalışmasında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme süresinin nasıl geliştirdiğini yansıtıcı düşünceyi yorumlayan ölçütleri araştırarak ortaya koymuştur.

Jansen ve Spitzer (2009) yaptıkları “Ortaokul matematik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri: Öğrencilerinin düşündüklerini betimlemeleri ve öğretimlerini yorumlamaları” adlı çalışmada matematik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini araştırarak, öğretim tecrübelerini ortaya koymaya çalışmıştır. Öğretmen

adayları genel durumlardan ziyade öğrencilerin istekleri doğrultusunda öğrenime şekil verdikleri anlaşılmıştır.

Xie vd., (2010) tarafından yapılan çalışmada lisans öğrencilerinin yansıtıcı düşünme yeteneklerini ölçmek için günlük tutturulma ve akran değerlendirilmesi yöntemleri yapılmıştır. Çalışma sonucuna göre günlük tutarak öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinde zamanla bir artış gözlemlenirken, akran değerlendirmesi yansıtıcı düşünme düzeyleri üstünde olumsuz bir etki yapmıştır.

Chang ve Chou (2011) internet tabanlı değerlendirme sürecinde yansıtıcı düşünme düzeylerini inceleyerek öğrencilerin yansıtıcı düşünebilme düzeylerindeki değişimin az ve pozitif yönde olduğu sonucuna varmıştır.

Burrows (2012) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri ile yansıtıcı uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceleyerek çalışmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin öğretimlerini anlamasında katkı sağladığını vurgulamıştır.

Armstrong ve Asselin (2017), “Pedagojik değişim sırasında öğretim üyelerini yansıtıcı öğretim uygulamasıyla desteklemek: Yenilikçi bir yaklaşım” adlı çalışmasında hemşirelik eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamaları yaparak öğretim üyelerinin bu yaklaşımı benimseme düzeyleri incelemiştir. Verilerin analiz edilmesiyle öğretim üyelerinin yansıtma seviyelerinin çalışmanın sonunda artmış olduğu görülmüştür.

Valdez vd., (2018), öğretmenlerin yansıtıcı öğretim ile ilgili görüşlerini ve yansıtıcı öğretim uygulamaları sırasında karşılaştıkları zorlukları ele aldığı çalışma sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini geliştirmesinde yansıtıcı öğretimin önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Maksimović ve Osmanović (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yansıtıcı öğretimin ve yansıtıcı düşünmenin önemini anlamakla beraber öğretmenlik mesleklerinde de kullanabilecekleri uygulamalara yönelik tutumları incelenmiştir.

Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin deneyimlerinin ve çalıştıkları okul seviyeleri ile yansıtıcı düşününe bilme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Kallarackal ve Thomas (2020), “Öğretmen Öğretmenlerinin Yansıtıcı Dergi Yazılımlarındaki Kritik Olayların Temaları” adlı çalışmada öğrenme günlükleri aracılığı ile öğretmen adaylarının gelişimi takip edilerek öğrenme günlüklerinin öğretmen adaylarının gelişimine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Ooa ve Habok (2020), “İngiliz Dili Öğretiminde Okuduğunu Anlamaya Yönelik Yansıtıcı Bir Öğretim Modelinin Geliştirilmesi” adlı çalışmasında tarama modeli kullanılarak daha önce yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğrenme ile ilgili çalışmalar incelenip yansıtıcı öğrenme modeli geliştirilmiştir.

Sultana vd., (2020), yükseköğretimde portfolyo kullanarak yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Portfolyo kullanımının öğrenme ve yansıtma konularında öğrencilere destek olduğu belirtilmiştir.

Wijnands vd., (2021), dilbilgisi eğitiminde bilişsel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi için alanyazın araştırmasının sonucunda bilişsel ve yansıtıcı düşünme becerileri geliştirmeye yönelik tablolar meydana getirmişlerdir. Pratik olması açısından bu tabloların eğitim alanındaki kişilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖRGÜTSEL DNA

3.1.Örgüt Kavramı

Örgüt ve örgütlenmenin üzerine düşünülmesi, araştırılması Aydınlanma Çağı ile geleneksel düşünce tarzlarının sorgulanmasıyla hızlanmıştır (Keskin, Akgün ve Koçoğlu, 2016). Örgüt kavramının çıkış noktası bireylerin tüm ihtiyaç ve isteklerini tek başına karşılayamayacağı gerçeğinden çıktığını görülmektedir. İnsanlar yetenek, kuvvet, zaman vb. yetersizliğinden dolayı tek başlarına yapamayacakları işleri, çabaların koordine edilmesi ile gerçekleştirebileceklerini zaman içinde anlayarak, bunun faydalı olabilmesi için üzerinde anlaşmaya varılan ortak amaçlar etrafında toplanmışlardır. Örgüt, görev ve görev dağılımının yapıldığı, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşinin olduğu, ortak ve açık bir hedef ya da amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın faaliyetlerinin rasyonel koordine edilmesidir (Schein, 1978). Karahan (2008) ise örgüt için devamlı bir iletişim içinde olan ve kendine ait bir kültür oluşturmayı başarmış insan toplulukları ifadesini kullanmıştır.

Bireyler ve onların diğer bireylerle ilişkileri bir örgütü oluşturan temel unsurdur, Binalar, politika ya da süreçler değildir (Daft, 2008).Örgütler, çevre ile devamlı ilişkide olan ve canlı varlıklar gibi değişen şartlara adapte olmak zorunda olan açık sistemlerdir.

Bir toplum ne kadar örgütlü ise o kadar modern olmaktadır. Çünkü modern toplumları nitelendiren en önemli öge örgütlerdir. Bu yüzden örgütler, insan ve toplum yaşamlarının her alanında görülmektedir. Sosyal ve teknik özellikte olan örgütler bir düzeni ifade etmektedir. Örgütler farklı yapıda insanlardan meydana geldiğinden yönetsel ve işlemsel olarak her örgüt kendine has bazı niteliklere sahiptir.

Örgütler birçok parçanın tek başına gerçekleştiremeyecekleri hedeflere ulaşmak için bir araya gelerek kendilerinden daha güçlü ve sürekli bir yapı oluşturması olarak da tanımlanabilir(Keskin, Akgün ve Koçoğlu, 2016). Ayrıca Rousseau da Toplum Sözleşmesi kitabında, Hobbes gibi devletin dolayısıyla da örgütün aynı düşünceye sahip insanların bir

araya gelmesiyle oluştuğunu söyler. İnsanlar hâkim olan bir gücün varlığını kabul ederek varlıklarını ona teslim etmiş, karşılığında da hâkim güç onları himayesi altına almıştır (Rousseau, 2017).

İnsanlar genellikle tek başına yaşamazlar ve çeşitli nedenlerle bir araya gelerek sosyal gruplar oluşturarak örgütlenme sürecini başlatmış olurlar. Örgütler aslında sosyal gruplardır. Koçel' e (2011) göre ise örgüt, insanların tek başlarına yapamayacakları işleri gerçekleştirmek için bir araya gelmesi ve bilgi, beceri ve uğraşlarını birleştirmeleridir.

3.1.1.Örgüt Kültürü

Kültür, örgütleri birbirinden ayıran en önemli unsurlardan biridir. Anlam bütünlüğünü oluşturan faktörlerin her birinin tarihsel olarak sıradaki gruplara aktarılması durumuna kültür denir (Terzi, 2005). Gözlemlenebilir durumlar (fiziki şartlar, kıyafet yönetmeliği, insanların birbirlerine olan davranışları, arşivler, yıllık raporlar), değerler (normlar, inançlar, ideolojiler, felsefi düşünceler) ve temel varsayımlar (örgüt veya çevreyle ilgili olan algılar, düşünceler) örgüt kültürünün oluşmasını sağlayan üç temel öğedir (Schein, 1990). Örgütler birbirinden farklı kültürel altyapıdaki insanlardan oluştuğu için her örgüt diğer örgütlerden farklı kendine özgü bir kültür yapısına sahip olduğu söylenmektedir.

Örgütlerin sahip oldukları kültürler, bireyleri ortak bir amaç etrafında toplayabilir. Örgüt kültürü, güçlü ve sağlam bir yapıya sahipse bireylerin örgüt içinde gerçekleştirdiği çalışmalar da örgüte fayda sağlayarak ve örgütün sürekliliğini sağlayacaktır. Aksi durumda örgütün hedeflerine ulaşması engellenerek varlığı tehlikeye girecektir. Örgüt kültürü, bireylerin hedefleri ile yönetim hedeflerini uyumlu hale getirdiğinde örgütte verimliliği artırır (Saffold, 1988). Örgüt kültürü, iş yerindeki performans ve etkililiğin yararlı birer yordayıcısı olarak gösterilir (Denison & Mishra, 1995).

3.1.2.Örgüt İklimi

Örgüt iklimi; örgüt yaşamını oluşturan davranış, tutum ve duyguların algılanan ve tekrarlanan kalıpları olarak tanımlanmaktadır (Isaksen, 2007). İklim, örgütteki bireylerin davranışları üzerine etki eder. Olumlu bir örgüt iklimi bireyleri motive eder ve örgüte bağlılığı yükseltir(Halis ve Uğurlu, 2008).

Örgüt ikliminin temel niteliklerini tanımlarken farklı görüşler olsa da zamanla bu farklılıklar yok olmuştur. Örgüt iklimin temel özellikleri bireylerin davranış ve tutumlarını etkilemesi, bütün bir örgütü kapsamaması, örgütü bir bütün olarak ele alması ve üyeler için önemli olan rutin uygulamalardan doğmasıdır (Hoy & Miskel, 2015: 185).

3.1.3. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki

Örgüt kültürü ve örgüt iklimi arasında temelinde farklar vardır. Örgüt kültürü; bireyler tarafından belirlenen değer, inanç ve varsayımlara dayanan örgüt yapılarıdır. Örgüt iklimi ise bireylerin düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına olan bağı ifade etmektedir (Denison, 1996). Örgüt kültürü örgüt iklimine göre, örgütün daha derin temellerini yansıtan değerler ve geleneklerdir (Isaksen, 2007).

Örgüt iklimi daha dar bir anlam ifade ederken, iklimin örgüt içindeki çalışanların günlük olarak işlerin nasıl olduğu hakkındaki algılarını içerdiğini ve örgüt sistemine bağlı olarak çok çabuk değiştiğini vurgulamıştır. Diğer taraftan Hofstede, Neuijen, Ohayv ve Sanders (1990), örgüt kültürünün değişmesinin oldukça zor olduğunu belirtmiştir.

3.1.4. Örgütsel Kimlik

Örgüt iklimini “biz kimiz” sorusuna örgüt olarak verilen ortak cevap tanımlamaktadır. Örgütteki paydaşların örgütle ilgili algıları, hisleri ve düşünceleri, örgütlerini diğer örgütlerden farklı kılan özelliklerine özgü inançları ve algıları, örgüt dışına açıklanan örgüt imajının temeli örgüt kimliğidir (Corley, 2004; Hatch & Schultz,

1997). Örgütsel kimlik, bireysel kimlikten farklı olarak, örgütteki kişilerin davranışları, örgütün iletişim biçimi, felsefesi ve görsel unsurlardan oluşur (Okay, 2013).

Örgütsel kimlik, örgütü oluşturan kişilerin örgütleriyle paylaştıkları ortak değerleri benimsemeleri, kurdukları iletişimidir. Böylelikle örgüt onu meydana getiren çeşitli özellikleri olan kişileri bir arada toplayarak bir kimlik ve kişilik çevresinde bir araya getirir aksi halde örgütte çatışma veya dağılma tehlikesine maruz kalacaktır (Çetin, 2014). Özetle, örgütsel kimlik, örgütün kendine has özellikleri ve onu diğer örgütlerden ayrılmasını sağlayan, paydaşlarının inançlarının ve özelliklerinin bütünleşmesi sonucunda meydana gelen ortak değerler bütünüdür şeklinde ifade edilebilir.

3.2. Örgütsel DNA'nın Tanımı

Deoksiribonükleik asit (DNA) canlılara ait kalıtsal bilgileri taşıyan ve yaşayan hücrelerdeki genetik bilgilerin çoğaltılması ve kopyalanması sürecinde protein ve enzimlerin biyolojik sentezlenmesinde rol alan moleküldür (Rauf vd.,2005).Örgüt, canlı gibi düşünüldüğünden canlılara has önemli bir olgu olan DNA örgütlere uyarlanmıştır. Örgüt anlamında örgütsel DNA, bir organizasyonun genel arka planını ve her organizasyon için özgün bir tasarımı temsil eden benzersiz özellikleri kapsayan yaklaşımı ifade eder.

Örgütsel DNA yaklaşımına göre örgüt, canlı bir organizma gibi kişiliğini ve kimliğini örgütsel faaliyetlere yansıtır. Bir organizma içeren her hücre aynı DNA'ya sahiptir; benzer şekilde sosyal sistemi oluşturan örgütler de aynı varlığa sahiptir (Gündüz, Beşoluk ve Önder, 2011). Örgütsel DNA, organizasyonun parmak izidir ve organizasyonun her üyesinde ve çevresinde görülür. Organizasyon bilgiyi sonraki nesillere aktarmak için DNA'sında saklar (Çandır, 2005; Çetin, 2014; Çetin ve Döş, 2014;Döş, 2013; Govindarajan & Trimble, 2005; Verschoor, 2005).

Strateji, misyon, vizyon, topluma duyarlılık, insan kaynakları, hizmetler, kurumsal değerler gibi kurumun kültürel değerleri örgütün DNA'sıdır. Örgütün DNA'sı örgütün temel niteliklerini yansıtan örgütün kültürü olarak da ifade edilebilir (Demir ve Öztürk, 2011). Örgüt DNA'sı daha çok örgüt kültürü eşdeğer tutulmuştur. Çetin (2014) örgüt

DNA'sı tanımlarından yola çıkarak örgüt DNA'sının örgüt kültürü ve örgüt iklimi hiyerarşisinde örgüt kültürünün öncesi ya da örgüt ikliminin sonrasında yer aldığını belirtmiştir. Govindarajan ve Trimble'in (2005), tanımına göre, iş gören, örgütün yapısı, örgütte hâkim olan kültür ve örgütün kendi sistemi bir araya gelip birbirleriyle etkileşime girdiğinde örgütün çekirdeği olan DNA'sını oluşturur.

Örgütsel DNA liderlik ve yönetim uygulamaları ile ilgili bilinçli düşünme biçimidir (Honold & Silverman, 2002: 9). Örgütün yapısı, kültürü, çalışanları ve sistemleri ile ilgili seçimleri örgüt davranışlarını belirler ve bu davranışlar da örgütsel DNA'yı meydana getirmektedir (Govindarajan & Trimble, 2005).

Canlıların birbirinden farklı olmasını sağlayan DNA kavramının örgütlere uyarlanması ile her örgütün de farklı DNA'sı bulunduğu düşüncesi yayılmıştır. Çetin ve Döş (2014), her canlının diğer canlılardan farklı DNA'ları vardır fakat her canlının tüm parçaları aynı DNA'yı taşıdığı düşüncesinden yola çıkarak her örgüt diğer örgütlerden farklı örgütsel DNA'ya sahiptir fakat aynı örgütte çalışanların aynı örgüt DNA'sını benimsediğini ifade etmiştir. Örgütteki her bireyin örgütün DNA'sına sahip olması örgüte uyum sağlama ile gerçekleşecektir (Gündüz, Beşoluk ve Önder, 2011).

Örgüt ile ilgili incelemeleri, ideolojileri, düşünme yöntemlerini örgütsel DNA açıklamaktadır. Örgütsel DNA bunun için örgüt modelleri, yönetim işlevleri, liderlik ve diğer örgüt kavramlarını göz önünde bulundurur. Örgüt DNA'sını anlamak; örgütteki sorunları çözmek, uygun danışmanlar seçmek ve örgüt gelişimi için gerekli kaynakları tespit etmek için çok önemlidir (Honold & Silverman, 2002: 11).

Örgütün yapısı hakkında önemli bilgiler içeren örgütsel DNA'yı bilmek, örgütü tanımlamak ve özelliklerini belirlemek yönünden önem içermektedir. Her örgütün kendine has DNA'sının olması ve bunun farkında olması, örgütlerin ömürlerini uzatacak önlemler alınmasına olanak sağlayacaktır (Çetin, 2014). Örgütler başarılı olabilmek için rastlayabileceği krizlere her daim hazırlıklı olması ve kriz yönetimi Örgüt DNA'sının parçası olması gerekmektedir (Coombs 2006: 1).

Bir örgütün yapısını değiştirme ve ya dönüştürme örgüt DNA'sını anlamakla mümkün olacaktır (Ivanov, 2012). Öte yandan Venkatesh ve Chenrui (2015),örgüt liderlerince bilinçli veya bilinçsiz şekilde tanımlanan DNA öğeleri örgüt hayatına oldukça erken ve derinden yerleştiği için örgüt DNA'sını değiştirmenin zor ve sadece uzman bir ekip tarafından zaman alıcı bir çabayla örgüt DNA'sının değiştirilebileceğini belirtmiştir.

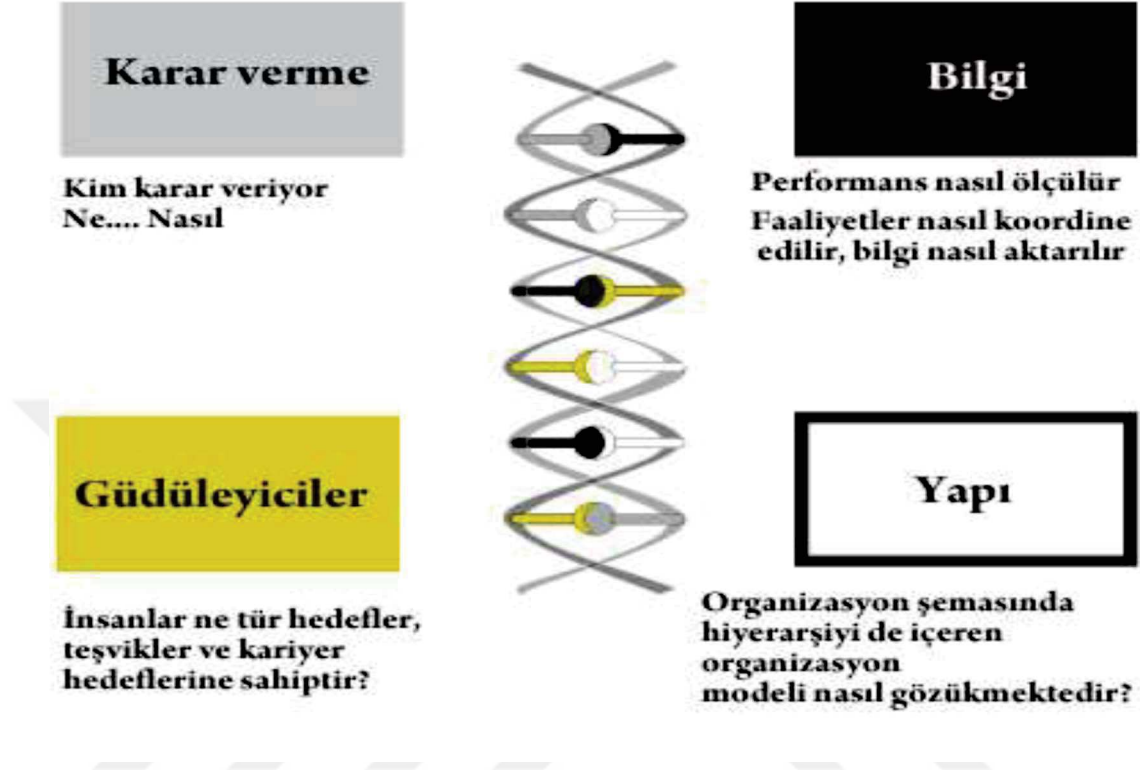
Neilson, Pasternack ve Mendes (2003), bir şirketin kendine özgü özelliklerini kodlamak için DNA metaforundan yararlanmıştır. Kaptein (2008), ise örgütsel DNA'yı örgütün kimliğini ve mirasını ifade eden kod olarak vurgulamıştır. Diğer taraftan Estupinan ve Neilson (2014),örgütsel DNA'yı bir örgütün kişiliğini oluşturan ve güçlü olup olmadığını belirleyen örgütsel ve kültürel faktörler için bir metafor olarak tanımlamıştır.

Booz Allen Hamilton şirketi Amerika'da danışmanlık hizmeti veren bir şirkettir. Örgütleri eşsiz yapan niteliklerini açıklama sebebiyle çevrimiçi olarak şirket çalışanlarına Org DNA Profiler adlı 19 soruluk bir anket uygulayarak örgütlerin DNA haritasını çıkarmıştır. Bu anket bireysel olarak çalışanlara değil örgütün bütün olarak özelliklerine ve davranışlarına odaklanmıştır. Bu değerlendirme anketi ile örgütlerin gizli kalmış güçlü yanları ve yerleşmiş zayıflıkları anlaşılmasına fayda sağlamıştır. Böylelikle, yöneticilere örgüt içinde işe yarayanların ve ya değişmesi gerekenlerin hakkında fikir vermiş olur (Neilson, Pasternack & Mendes, 2004).

3.3. Örgüt DNA'sının Temel Yapıtaşları

Yaşayan organizmaların DNA'sı gibi, yaşayan örgütlerin DNA'sı da 4 yapı taşından oluşur. Bunlar bilgi, yapı, güdüleyiciler, karar verme kuruluşların içte ve dışta nasıl görünüp ve hareket edeceğini belirler (Verschoor, 2004). Neilson, Pasternack ve Mendes' e (2004) göre Örgüt DNA'sının dört temel yapıtaşı şekil 5'de verilmiştir.

Örgütsel DNA'nın Dört Yapı Taşı



Şekil 5. Örgüt DNA'sının dört yapı taşı (Neilson, Pasternack & Mendes, 2004)

Yapı dendiğinde akla örgütün hiyerarşisinin nasıl olduğu, örgüt şemasında kutu ve çizgilerin nasıl birleştiği, hiyerarşide yer alan katman sayısı ve her katmandaki rapor sayısı gibi sorulara cevap aranır(BoozAllen, 2005:1; Neilson, Pasternack & Mendes, 2003:1). Genelde örgütler stratejilerine göre yapısal seçim yaparlar ancak uygulamada strateji ve yapı birbiriyle uyuşmayabilir(Neilson ve vd, 2003).

Karar verme dendiğinde kişilerin hangi kararları almaya yetkileri olduğunu belirler. Örgütte yetkilerin netleştirilmesini ve kişilerin sorumluluklarının belirlenmesini sağlar (Çandır, 2005:97; Kaipa & Milus, 2006:9). Karar verme olanakları arasından seçim yapma olarak basit olarak tanımlanabilir ancak aslında basit bir seçim yapmadan öte bir süreç olarak problemin tanımlanması ile başlar, problemi çözmek için olanakların belirlenmesi ve kararın etkililiğinin değerlendirilmesi ile devam eder (Güney, 2015; Robbins, Decenzo & Coulter, 2013).

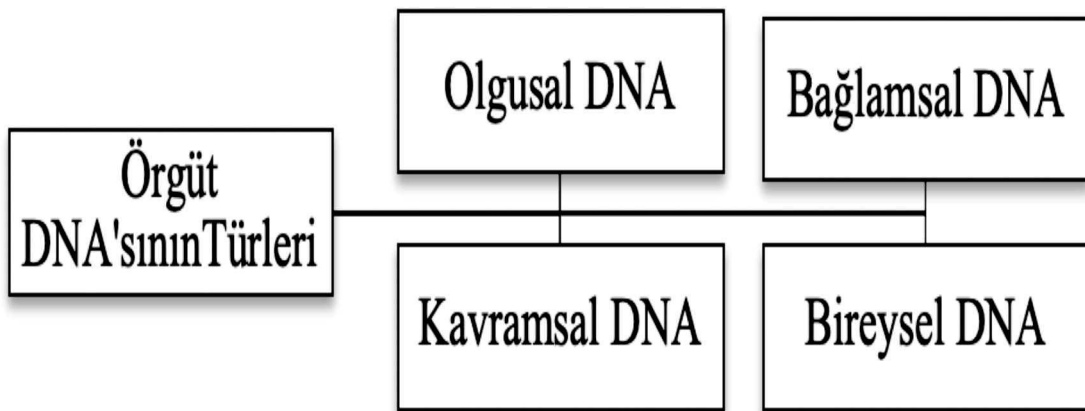
Diğer bir yapı taşı ise güdüleyicilerdir. İş görenler genellikle verimliliğe ters eylemlerde bulunmazlar, bir şirketin stratejisini raydan çıkarmaya çalışmazlar (Çandır, 2005:100; Govindarajan & Trimble, 2005:48-49). Her insanın davranışının arkasında bir istek, önünde bir amaç vardır. İnsanların istekleri doyurulduğunda insanlar kendi amaçları ve kurumun hedeflerini gerçekleştirmek için büyük bir güç ile çalışır (Güney, 2015).

Son olarak da diğer bir yapı taşı bilgidir. Bir şirketin net karar yetkisini belirleyebilmesi ve bunlara uyacak insanları motive edip ölçebilmesinin altında yatan en önemli öge bilgidir. (Neilson ve vd, 2003:9). Örgütlerdeki bilgi akışı, yöneticinin örgütün hangi noktasında aksaklık olduğu belirlemesi ve mevcut aksaklıklara zamanında müdahale etmesi açısından kolaylık sağlar (Çetin, 2014). Doğru kararlar alınması, doğru bilgi akışı sayesinde olur.

Örgüt DNA'sının dört temel yapı taşı birbirinden bağımsız değildir. Örgüt yapısındaki bir değişme karar yetkilerinin de değişmesini gerektirir. Etkili kararlar verilebilmesi için çalışanlar yeni güdülere ve farklı bilgilere ihtiyaç duyarlar (Neilson ve vd, 2003).

3.4.Örgüt DNA'sı Türleri

Honold ve Silverman (2002: 12) tarafından olgusal, kavramsal, bağlamsal ve bireysel DNA şeklinde dört farklı örgüt DNA'sı türünden bahsedilmiştir (şekil 6).



Şekil 6. Honold ve Silverman'a Göre Örgüt DNA'sının Türleri (Honold & Silverman, 2002)

Örgüt DNA'sı türlerinden biri olan olgusal DNA, olgusal dünyanın gerçekliğine ve veri toplayarak kendisi ile çevresini tanımayı öneren örgütlere odaklanmaktadır. Bu bilgi, örgütlere devamlı performans değerlendirme sağladığı için prensip ve önceliğin geliştirilmesinde oldukça önemlidir.

Kavramsal DNA'da motive edici düşüncelere odaklanarak teori, görüş ve diğer kavramsal araçları oluşturur. Bireyler; bu düşüncelerle inanç sistemlerini, ideolojilerini ve çerçevelerini yönlendirebilirler (Honold & Silverman 2002: 12).

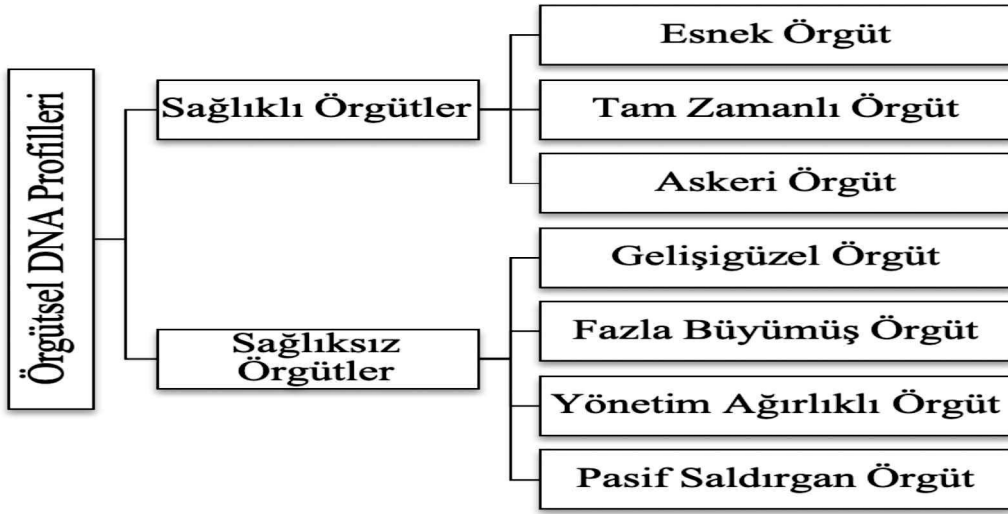
Bağlamsal DNA ise bireyin örgüt içi ortamıyla ilgilenir. Kişilerin rastladığı sorunlara, örgütleri şekillendirmede kullanılan stratejilere ve birbirleriyle ilişki içinde oldukları bağlamlara dikkat çekilmektedir.

Bireysel DNA, birbirleriyle iş birliği içinde yaşayan ama aynı zamanda kendi sesleri, arzuları, hedefleri ve ilgileriyle tek olan bireylere odaklanır. Bireylerin oldukça yoğun gereksinimlerinin karşılandığı bu örgütlerde bireyler, olumlu ve mükemmel ilişkiler şekillendirdiğinden özgün olurlar (Honold & Silverman 2002: 12).

Her bir DNA türü örgüt içerisinde değişik tutum ve uygulamalar doğurmuştur. Olgusal DNA'da hesaplama, öngörme ve anlama ön plandayken; kavramsal DNA'da inanma, öne sürme, inkâr etme ve varsayma ön plandadır. Bağlamsal DNA; keşfetme, öğrenme, algılama ve ilişki kurma aşamalarına odaklanır. Bireysel DNA'da arzulama, korkma, umut etme ve tercih etme tutumları görülür (Honold & Silverman 2002: 13).

3.5. Örgüt DNA' sını Profilleri

Örgütün dört temel yapıtaşı, tıpkı DNA'da olduğu gibi birbirleri ile etkileşim halindedir. Bu yapıtaşlarının iyi veya kötü ayarlanması, örgütler üzerine yapılan kapsamlı araştırmalar sonucunda Neilson, Pasternack ve Mendes (2004), örgütsel DNA profillerini üç sağlıklı dört sağlıksız olmak üzere yedi örgüt profili olarak sınıflandırmıştır (Şekil 7).



Şekil7.Neilson, Pasternack ve Mendes'e Gore Örgütsel DNA Profilleri (Neilson, Pasternack& Mendes, 2004)

Bu yedi örgüt profilinin her biri birer cümle ile özetlenerek tanımlanmış ve Şekil 8' de kısa özetleri verilmiştir (Aguirre ve Neilson, 2005; Neilson, Pasternack, Mendes & Tan, 2004).

Sağlıksız Profiller		Sağlıklı Profiller	
Pasif-Saldırgan Örgüt	"Herkes hemfikir ama hiçbir şey değişmiyor." Uyumlu ve görünüşte çatışma içermez, kolayca fikir birliğinin sağlanır ancak üzerinde anlaşmaya varılan fikirleri uygulamak için mücadele verilmektedir.		
		"Kıl payı başarırız." Tutarsız bir şekilde değişime hazırdır. Gerekli olduğu zaman büyük resmi kaybetmeden çok çabuk değişimler yapabilir.	Tam Zamanında Örgüt
Yönetim Ağırlıklı Örgüt	"Biz şirketteniz ve yardım etmek için buradayız." Birden çok yönetim katmanı "analiz felci" yaratır. Bürokratik ve son derece politik bir çevreye sahiptir.		
		"Belirli bir düzende uçarız." Genellikle küçük ve ilgili bir üst düzey ekip tarafından yönetilir. Üstün yönetim ve kullanılan modelin etkililiği sayesinde başarılı olur.	Askeri Örgüt
Aşırı Büyümüş Örgüt	"Eski güzel günler cesur yeni bir dünyayla buluşuyor." Küçük bir ekip tarafından etkili bir şekilde kontrol edilemeyecek kadar büyük ve kamaşık aynı zamanda karar verme yetkisini henüz devretmemiştir.		
		"Olabilirdi kadar iyisini yaparız." Çevresel değişimlere hızlı adapte olabilecek kadar esnek, hatta tutarlı bir stratejiye hızla odaklanabilir ve kendini ayarlayabilir.	Esnek Örgüt
Gelişigüzel Örgüt	"Bırak 1000 çiçek açsın". Bünyesinde çok sayıda zeki, motive yetenekli insanları bulundurmasına rağmen bu insanlar nadiren aynı yönde hareket ederler.		

Şekil 8.Sağlıklı ve sağlıksız örgüt profilleri

3.5.1.Sağlıklı Örgüt Profilleri

Esnek örgüt; dış değişime, motivasyona ve ileriye dönük durumlara hızla uyum sağlayacak kadar esnektir. Sürekli ileriye bakan aynı anda da değişiklikleri öngören örgüttür. Yüksek motivasyona sahip kişiler için bu örgütler cezbedicidir. Örgüttekilere uyarıcı olarak çalışma ortamının yanında sorunları etkili bir şekilde çözebilmeleri için gerekli kaynak ve yetkiyi sağlar. Esnek örgütler, yenilikleri yakalamak için ufku genişletmesi ve yeni rekabetlere hazır olduğu için tüm örgüt profilleri arasında en sağlıklı örgüt denebilir. Esnek örgütlerde kurallar esnek bir yapıdadır. Esnek örgütlerde takım çalışması önemlidir (Neilson, Pasternack & Mendes, 2004; Neilson, Pasternack, Mendes & Tan, 2004; Rashid & Chalab, 2007; Bozkurt-Bostancı, Akçadağ, Karaman ve Tosun, 2016). Esnek örgütler, yapılarından dolayı uyum sağlamada ve kayıpları telafi etmede başarılı ve sıfır kusura yakındırlar. Esnek örgütlerde her pozisyon, süreç ve politikanın örgütün hedefleri ile uyumlu bir amacı vardır.

Tam zamanında örgüt; yaklaşmakta olan değişimlere adapte olabilmek için büyük resmi gözden kaçırmadan ani yön değiştirebilirler. İyi insanları elinde tutmayı ve iyi finansal performans göstermeyi başarmasına rağmen fırsatları çok küçük farklarla kaybederler. Çalışanlar için teşvik edici genellikle eğlenceli ve öğrenmek için harika yerlerdir. Yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan maceracı bir tutumları vardır. Ancak tutarlı, disiplinli yapıların ve süreçlerin yokluğundan dolayı örgüt bu fırsatlardan yararlanamamaktadır. Bu yüzden daha istikrarlı ve sürdürülebilir bir yönetim modeline ihtiyaç duymaktadırlar.

Askeri örgüt; hiyerarşik, disiplinli bir yapıya sahip olan bu örgütte herkes kendi üstüne düşen işi çok iyi bilir ve büyük bir titizlikle yerine getirir. Örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için örgütsel etki çoğunlukla rütbe ve role bağlıdır (Siegel, Estupinan & Pigorini, 2019). Askeri örgütler yapısal sorunlara olduğundan kendilerini düzeltme konusunda başarılıdır. Takım ruhu hâkimdir. Yöneticiler astlarına kısmen özerklik tanırlar ancak kararı yine de üst yönetim verir (Bostancı vd., 2016; Neilson, Pasternack & Mendes, 2004). Stratejileri küçük bir üst yönetim tarafından belirlenir astlar da bu stratejileri uygular. Kararlar merkezden alınarak bilgi akışı merkezden sağlanır.

3.5.2.Sağlıksız Örgüt Profilleri

Gelişigüzel örgütler; girişimci, zeki ve yetenekli insanlar için hiçbir kısıtlama olmadan fikrin peşinden gitme ve onu yürütme sorumluluğunu üstlenme imkânları verir. Elde ettikleri başarıları tutarlı bir şekilde tekrarlamak için gerekli disiplin ve koordinasyondan yoksundur. Örgütte ortak değerlerin olmadığı içinde etkili bir ortak çalışma yürütülmez. Karar yetkisi merkez dışında fakat karar ile ilgili bilgilerin merkezde olmasından yöneticiler tarafından alınan kararlarda tutarsızlık görülmektedir. Sonuç olarak gelişigüzel örgütlerde koordinasyonsuzluk bulunmaktadır.

Yönetim ağırlıklı örgüt; yönetimdeki çok katmanlılık yüzünden “analiz felci” durumu yaşanır. Örgüt, yavaş ve tepkisel hareketler verir. Fırsatları rakiplerinden daha geç fark eder ve isteksizdir. Yöneticiler, yeni fırsatlar bulmak veya tehditleri incelemek yerine zamanını bir çalışanların çalışmasını kontrol etmekle harcar. Son derece bürokratik ve yeniliklere kapalı olan bu örgütler, göreve yeni başlayan enerjik ve sonuç odaklı bireyleri hayal kırıklığına uğratma eğilimindedir (Neilson vd., 2004).Çalışanlar, işlerini gerçekleştirebilmek için birçok yönetim katmanını geçmek ve çevreden haberi olmayan yöneticilerin gönderdikleri mesajlarla uğraşmak zorundadırlar.

Aşırı büyümüş örgüt; küçük bir üst yönetim tarafından kontrol edilemeyecek kadar büyük ve karmaşıktırlar. Karar verme yetkisi üstlerde olduğundan gelişmelere karşı yavaş tepki gösterirler. Böylece örgüt potansiyelinin büyük çoğunluğunu kullanamamaktadır. Yönetim ağırlıklı örgütlerde olduğu gibi güç tamamen üst yönetimdedir. Olumlu değişim için fırsatlar yakalansa da örgütteki hiyerarşik yapı ve karar merkezlerinin sert kalıp düzeni yüzünden eski alışkanlıklardan vazgeçmek zordur. Aslında bu tip örgütler büyümeden önce üstün başarılarla imza atmış küçük örgütler iken başarının sonucu olarak yüksek bir büyüme ile kendilerini başarıya götüren yöntem ve stratejilerden taviz vermemeleri, örgüt büyüdüğü için eski yöntemlerin işe yaramaması sonucu başarısız örgütler haline gelmişlerdir (Neilson vd., 2004).

Pasif saldırgan örgütler, örgüt içinde çatışma yokmuş gibi görünen ancak fikirlerde oybirliği sağlansa da fikirlerin değişikliğinde problemler görülmektedir. Kalıplaşmış ve gizli direniş örgütün en iyi çabalarını bozabilir. Çalışanlar merkezden gelen emirleri göz

ardı ederek duyarsızdır. Herkesin iyi anlaştığı görünse de örgüt içten içe kaynamakta, çalışanlar birbirleriyle fikirlerini paylaşmamakta bu yüzden de örgütsel hedefler dikkate alınmamaktadır. Üst yönetim umutsuzluk hâkimdir. Değişimin gerçekleştirilmesi ve olması gerektiği herkes tarafından istense de değişim sağlanamamaktadır.

Örgüt DNA profilleri örgütün yapısı ve yönetimi ile ilgili bilgi elde etmemizi sağlayacaktır. Örgüt DNA profilleri ile örgütün değerlerine, ilişkilerine ve yönetici davranışlarına ait izleri gösterir. Bu izler sayesinde hangi örgütte ne tür davranışlar ve ilişkiler olduğuna dair çalışma imkânı sağlar.

3.6. Yansıtıcı Düşünme ve Örgütsel DNA Arasındaki İlişki

Üst düzey düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünmeye sahip olan okul yöneticileri geleceği gören, vizyon sahibidirler. Bir örgütün kendine has özelliklerini nitelendiren örgütsel DNA'sı hakkında bilgi sahibi olan yöneticiler; örgütün iç dinamiği, verimliliği ve sürekliliği gibi örgütün ve örgütteki paydaşların geleceğini ilgilendiren konularda gerekli iyileştirmeleri sağlayabilecektir. Yansıtıcı düşünen yöneticiler yapacağı ve yaptıkları ile ilgili analizler yaparak örgütün gelişmesi yönünde çaba gösterecektir.

Yansıtıcı düşünen yöneticiler profesyonel, planlı, programlı bir şekilde hareket ederek örgütün başarılı bir şekilde devamlılığını sağlayacaktır. Örgütsel DNA' yı belirlemedeki temel amaç, örgütlerin yaşama sürelerini arttırmak ve örgütteki sorunları iyileştirmek için yapılabilecekleri tespit etmektir (Onay ve Ergüden, 2012). Yani örgütlerinin DNA'sını bilen yöneticiler, örgütlerinin devamlılığını ve kalıcılığını sağlamada rolü olan çalışanlarının ihtiyaçlarına yönelik çalışmalara dikkat edebilecektir. Yansıtıcı düşünerek bireyler sürekli çalışma ve uygulamalarını denetleyerek ve geri bildirimlerle düzenlemeler yaparak örgütlerindeki uygulamalarını geliştirebilirler. Yansıtıcı düşünme ile etik davranışlar sergileyecek olan örgüt paydaşları örgüte misyon ve vizyon kazandırabilecektir.

3.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde; örgütsel DNA üzerine yurtiçinde ve yurtdışında yapılan bazı araştırmalara ve elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Örgütsel DNA'nın yeni

bir araştırma alanı olmasından dolayı kavrama ilişkin yapılan çalışma sayısı sınırlıdır. Eğitim kurumları haricinde de örgüt DNA'larına ilişkin araştırmalar yapılmaktadır.

3.7.1.Örgütsel DNA ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çandır'ın (2005), "Örgütsel DNA ve bir uygulama" çalışmasında örgütün DNA yapısının demografik özelliklere göre karşılaştırılması ve örgütsel DNA'yı oluşturan parçaları incelemeyi amaçlanmıştır. Çalışmada örgütsel DNA adına üç farklı bakış açısı belirlenmiştir. Bunlardan birincisi örgüt DNA'sının, örgütün yapı ve prosedürlerinin zamana ayak uydurabilecek esneklikte ve ulaşılabilir olması, ikinci görüş ilişkiler üzerine yoğunlaşırken; üçüncü görüş ise yapı, karar yetkisi, motivasyon ve bilginin örgütün temelleri olduğunu belirtmektedir.

Sürgevil ve Budak (2010), araştırmalarında örgüt DNA'sını kavramsal olarak inceleyerek örgütün bir organizma olarak görülebileceğini belirtmişler ve organik örgüt modeli olarak kurum DNA'sı kavramını açıklamışlardır. Araştırma sonucunda rekabet avantajı yakalamak isteyen kurumların kişiliği, görüntüsü, tutum ve davranışlarıyla kurumda bulunan insanların aynı olmasını belirtilmiştir.

Onay ve Ergüden (2012), araştırmalarında Manisa Sosyal Güvenlik Kurumu'nun hangi tür örgüt yapılanmasının olduğunu ve çalışanların demografik özelliklerine göre bu algının farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre çalışanlar kurumlarını daha çok askeri örgüt olarak görmektedirler. En az ise tam zamanında örgüt profili kurumun DNA profili olarak görülmüştür. Kamu kurumları ve özel sektördeki kurumların kurum DNA'larında oldukça farklılıklar olduğu görülmüştür.

Çetin ve Döş (2014), çalışmasında Booz Allen Hamilton şirketi tarafından geliştirilen örgüt DNA'sı profillerinden yola çıkarak Türkiye'de bulunan eğitim örgütlerinde kullanılmak üzere örgüt DNA'sı ölçeği geliştirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre 6 faktörlü ve 28 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir.

Çetin'in (2014), çalışmasında örgüte ilişkin çekirdek bilgileri içeren ve geleceğe aktaran örgüt DNA'sı metaforunun okullara uyarlanarak; öğretmen görüşlerine göre okulların DNA profilinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmaya göre örnekleme yer alan ortaokullar esnek örgüt profiline sahiptirler. Daha sonra sırasıyla gelişigüzel, tam zamanında, askeri, yönetim ağırlıklı ve pasif saldırgan örgüt profilleri takip etmektedir. Cinsiyete göre incelendiğinde erkek öğretmenlerin okullarının daha sağlıklı örgüt profili sergilediklerini düşünürken yaşa göre incelendiğinde ise genç öğretmenler okullarının daha sağlıklı örgüt profillerinde olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler okullarının sağlıklı örgüt profiline olduğunu düşünürlerken, yöneticiler ise sağlıklı örgüt olduğunu düşünmektedir.

Bancar (2015), yapmış olduğu araştırmasında kurum DNA'sı ve yönetim türleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre kurumun yönetim yapısı esnek ise çalışanların iş doyumunun yüksek olduğu görülmüştür. Sağlıklı örgüt profilleri ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü; sağlıklı örgüt profilleri ile iş doyumunu arasında negatif yönlü doğrusal bir ilişki mevcut olduğunu belirtmişlerdir.

Okulların DNA profili ve okul içi politik davranışlar arası ilişkiyi Bostancı, Akçadağ, Kahraman ve Tosun (2016), çalışmasında öğretmen görüşleriyle belirlemeyi amaçladıkları çalışmanın bulgularında, sağlıklı örgüt profilleri ile politik davranışlar arası negatif; sağlıklı örgüt profilleri ile politik davranışlar arası pozitif ilişki bulunmuştur.

Tosun (2017), araştırmasında okul DNA profilleri ile örgütsel vatandaşlık düzeylerini ortaya koymayı, ayrıca bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Okul düzeylerine göre bakıldığında ilkokullar diğer okul türlerine göre daha sağlıklı profile sahiptirler. Erkek öğretmenler okullarının daha sağlıklı özellik sergilediğini düşünürken kadın öğretmenler ise sağlıklı özellik sergilediğini düşünmektedirler. Ayrıca çalışmada, okullardaki öğretmen sayısı arttıkça okulların daha sağlıklı profilde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda okulların sağlıklı örgüt profiline olması ile örgütsel vatandaşlık arası pozitif, okulların sağlıklı profiline olması ile örgütsel vatandaşlık arası ise negatif ilişki görülmüştür.

Kahraman (2019), “Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA’ sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi” adlı çalışmasında otokratik ve ilgisiz yönetim tarzları okullarda korku kültürü oluşmasına neden olurken, demokratik yönetim tarzı da okullardaki korku kültürü düzeyini azalttığını ve bu etkinin hem doğrudan hem de örgütsel değişim ve örgüt DNA’ sı aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleştiğini belirtmiştir.

Köse (2020), araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okulların DNA profilleri cinsiyet ve öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmezken; yaş, hizmet yılı ve öğrenim durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin görüşüne göre esnek örgüt boyutunda en yüksek örgütsel DNA algıları görülmüştür.

3.7.2. Örgütsel DNA ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Baskin (1995), çalışmasında örgütlerin başına gelecek problemlerin çözümü için, örgütlerin DNA’sının olmasına ve bunun örgütün kimliği olduğunu belirtmiştir. Booz Allen Hamilton Corporation çalışmasında, yaptıkları araştırma kapsamındaki örgütlerin %60’ının sağlıklı örgüt özelliği taşıdığını ve örgütlerin insan kaynakları, işgücü ve ekonomik açıdan büyümesinin kurumların DNA yapılarını değiştirdiği sonucuna ulaşımlardır (Neilson, Pasternack, Mendes & Tan, 2004).

Rashid ve Chalab (2007), “Örgütsel DNA’nın etkisi inovasyon performansı: Irak endüstriyel kuruluşlar örneğinde deneysel bir çalışma” araştırmasında örgüt DNA’sının değişim performansına etkisini ölçmek için yaptıkları çalışma sonucunda örgüt DNA’sı ile değişim performansı bağlantılı olduğu yönünde bulguya ulaşmıştır.

Soroush, Esfahani ve Poorfarahmand (2013) çalışmalarında kurumların örgüt DNA’larını, Honold ve Silverman modeline göre kültürel çalışmalarda analiz etmişlerdir. Örgütsel DNA’nın insan ilişkileri, karar verme ve değişim süreçlerinden etkilendiğini sonucuna varmıştır.

Soroush, Mohammadpouri, Poorfarahmand ve Esfahani (2013), “Honold ve Silverman modeline göre Esfahan ili spor ve gençlik ofislerinde örgütsel DNA’nın

incelenmesi.” araştırmasında liderlik faaliyetlerinin ve sorumluluklarının Esfahan ili spor ve gençlik ofislerinde Honold ve Silverman modeline göre örgüt DNA’sını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda liderlik faaliyetleriyle örgüt yapısı ve örgütün misyonu arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Momeni, Farhadi, Dargive Rajabi (2014) örgüt DNA’sının Honald Modeli’ne göre belirlenmesine yönelik çalışmasında DNA’nın genetik yapısının yaşayan organizmaların temel taşı olduğu gibi, örgüt DNA’sının da etkili bir yönetimin temeli olduğu belirtmişlerdir.

Nafei (2014), örgüt DNA’sının dört yapıtaşının (karar vericiler, bilgi, güdüleyiciler ve yapı)örgütsel performansın geliştirilmesinde oynadığı rolü belirlemeye yönelik çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda örgüt DNA’sının yapıtaşları ile örgütsel performans arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Nafei (2015), “Örgütsel DNA'nın örgütsel gelişmedeki rolü performans: Mısır'daki sanayi şirketleri üzerine bir araştırma” yapmış olduğu araştırmada örgütsel performansın geliştirilmesinde Örgütsel DNA’nın rolünü araştırmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel performansın üzerinde örgütsel DNA’nın dört yapı taşının önemli bir etkiye ettiğini belirtmiştir. Örgütsel yapı taşları olan yapı, karar yetkisi, motivasyon ve bilgi geliştirilirse Sanayi işletmelerinde örgütsel performansın düzelebileceğini belirtmiştir.

Alanyazın taramasından sonra araştırmanın iki değişkeninin ilişkisine yönelik bir araştırmaya denk gelmemiştir. Bu yüzden bu çalışmanın mevcut boşluğu doldurmaya yönelik faydası olacağı umulmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, veri toplama araçlarına, evren ve örnekleme, veri toplama süreci ile verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiklere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Çanakkale ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve okulların örgütsel DNA profillerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada var olan durumu olduğu gibi betimlemek amaçlandığından tarama modeline başvurulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2011: 77).

Genel tarama modelleri arasından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelleridir (Karasar, 2011: 81). Araştırmada, okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, okulların örgütsel DNA profillerini etkisi belirlenmesi amaçlanmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi için ilişkisel tarama modellerinden korelasyon türü seçilmiştir. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı çalışmalarda genellikle veri toplama aracı olarak ölçekler tercih edilir. Özellikle eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalarda bu model sıklıkla kullanılmaktadır (Karasar, 2011).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çanakkale İl Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kamu okullarında Yönetici

Görevlendirme Yönetmeliğine göre asaleten görev yapan 305 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme; Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak evrende bulunan okul listesinden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur.

Nicel yöntemin kullanıldığı sosyal bilimler araştırmaları için %95 güvenilirlik düzeyinde, farklı evrenler için kabul edilebilir örneklem büyüklükleri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1

Asgari örneklem büyüklüğü sayısı

Evren Büyüklüğü	100	250	350	500
Örneklem Sayısı	79	151	183	217

Kaynak: Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Araştırmanın örnekleme evren içerisinden toplam 170 okul yöneticisinin basit tesadüfi örnekleme metodu ile belirlenmesi sonucu oluşturulmuştur. Evren büyüklüğü dikkate alındığında yeterli olduğu görülmektedir.

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Örneklemin demografik bilgilere ilişkin frekans dağılımı

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	83	48,8
	Erkek	87	51,2
Kıdem	1-10 Yıl	13	7,6
	11-20 Yıl	87	51,2
	21 Yıl ve Üzeri	70	41,2

Tablo 2 (devamı)

Okul Türü	Okul Öncesi	43	25,3
	İlköğretim	86	50,6
	Ortaöğretim	41	24,1
Şu Anki Okulda Çalışma Süresi	4 Yıl ve Altı	67	39,4
	5-8 Yıl	89	52,4
	9 Yıl ve Üzeri	14	8,2
Öğrenim Durumu	Lisans	128	75,3
	Lisansüstü	42	24,7
Okulundaki Öğretmen Sayısı	25 ve Altı	86	50,6
	26-50	58	34,1
	51 ve Üzeri	26	15,3
Okulundaki Öğrenci Sayısı	1-500	127	74,7
	501-1000	34	20,0
	1001 ve Üzeri	9	5,3
Görev Türü	Müdür	90	52,9
	Müdür Yardımcısı	80	47,1
Düşünce Konusunda Eğitim Alma Durumu	Aldım	28	16,5
	Almadım	142	83,5

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun erkek olduğu (%51,2), katılımcıların çoğunluğunun kıdeminin 11-20 yıl aralığında olduğu (%51,2), katılımcıların çoğunluğunun ilköğretim kurumlarında görev yaptığını (%50,6), katılımcıların çoğunluğunun 5-8 yıl aralığında şu anki okullarında görev yaptığını (%52,4), katılımcıların çoğunluğunun lisans mezunu olduğunu (%75,3), katılımcıların çoğunluğunun okullarında 25 ve altı sayıda öğretmenin çalıştığını (%50,6), katılımcıların çoğunluğunun okullarındaki 1-500 aralığında sayıda öğrenci bulunduğunu (%74,7), katılımcıların çoğunluğunun okul müdürü olarak görev yaptığını (%52,9), katılımcıların çoğunluğunun düşünce konusunda herhangi bir eğitim almadığını (%83,5) görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, okulların DNA profillerini belirlemek üzere Çetin ve Döş (2014) tarafından geliştirilen “Örgüt DNA’sı Ölçeği” ve okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamaları ve becerilerine ilişkin Dalgıç (2011) tarafından geliştirilen “OYYDÖ” (Okul

Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği) kullanılacaktır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Ölçek formunun ilk bölümünü, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin demografik özellikleri ve mesleki bilgileri hakkında veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu” oluşturmaktadır. İkinci bölümde, okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini ölçmek için “Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği OYYDÖ” Ölçek formunun son bölümünde okul yöneticilerinin algılarına göre okulların örgütsel DNA profilleri hakkında verilerin toplanması amacıyla “Örgüt DNA’sı” ölçeği uygulanmıştır.

4.3.1. Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu

Araştırmanın örneklemini oluşturan okul yöneticilerinin veri toplayabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel ve Mesleki Bilgi formu araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin demografik özellikleri (Cinsiyet, kıdem ve görev türü, öğrenim durumu, okul türü, hizmet içi eğitim alma durumu, aynı okuldaki çalışma süresi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı) hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan soruları içermektedir.

4.3.2. Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği OYYDÖ

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamalarını ve becerilerini belirlemek üzere Dalgıç (2011), “Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği” adlı araştırmasında geliştirilen Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (OYYDÖ) ölçeği kullanılmıştır. Dalgıç (2011) bu araştırmasında nitel ve nicel olmak üzere karma model kullanmıştır. Araştırmanın nicel çalışmasında Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (OYYDÖ)’ni İstanbul ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan 427 okul yöneticisi örnekleminde geliştirmiştir.

Araştırmacı tasarı ölçeğin uygulamalarının ardından örneklem büyüklüğünün yeterliğini denetlediğinde $KMO=,881$, Bartlett's değeri de anlamlı ($p<,001$) olduğu görülmüştür. Böylece örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olduğu ve faktöriyel yapının açıklanabilir olduğu görülmüştür. Faktör analizine 58 madde ile 1 eigen değeri

başlanmıştır. Birinci faktör analizi sonuçlarında dört faktörün oluştuğu ve açıklanan toplam varyans miktarı % 38,150 görülmüştür. Daha sonra tek tek her maddenin diğer madde ve faktörlerle bağlantısı belirlenmiş. Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanıldığında sonuçlarda 19 no.lu maddenin hiçbir faktörden 0,30'un üzerinde yük almadığı bu yüzden 19 no.lu madde elenerek faktör analizi yenilenmiştir. Böylece ikinci faktör analizi 57 madde ile yapılmıştır. İkinci faktör analizi sonuçlarına bakıldığında 4 faktörde toplandığı ve bu dört faktörün açıklanan toplam varyans miktarı ise % 38,585 bulunmuştur. Varimax Dik Döndürme Tekniği sonuçlarında bu kez bakıldığında hiçbir maddenin içinde bulunduğu faktörden 0,30'un altında yük almadığı görülmüştür. İkinci faktör analizi sonunda ölçek 57 maddede kalmıştır. Her bir faktör içindeki maddeler incelenmiş oluşturulan alt boyutlar adlandırılmış. Birinci alt boyuta bilgi ve tecrübeyi öğrenmeye çevirme maddeleri içerdiği için “bilgi ve tecrübe transferi” , ikinci alt boyuta çoklu yansıtma maddeleri içerdiği için “sosyal paylaşım ve etkileşim”, üçüncü alt boyuta sorgulama ve değerlendirme yöntemleriyle yansıtma maddeleri içerdiği için “sorgulama ve değerlendirme”, dördüncü alt boyuta ise profesyonel gelişim yöntemleriyle yansıtma maddeleri içerdiği için “profesyonel gelişim” alt boyutları şeklinde adlandırılmıştı. Ölçeğin ismi “Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (OYYDÖ)” şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin toplamının iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan analizlerde Alpha değeri $\alpha=.91$; Guttman değeri $G=.81$; Spearman Brown değeri de $S=.81$ bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık açısından yüksek olduğu görülmektedir.

Madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda $p<.001$ düzeyinde anlamlı belirlenmiş. Bu sonuçlardan maddelerin ölçtükleri özellik yönünden ayırt edici olduklarını ve her bir maddenin aynı yapı içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği “Bilgi ve tecrübe transferi (19 madde)”, “Sorgulama ve değerlendirme (13madde)” ve “Sosyal paylaşım ve etkileşim (15 madde)” Profesyonel gelişim (10 madde) olarak 4 alt boyut ve 58 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “1-Hiç katılmıyorum”, “2-Katılmıyorum”, “3-Kararsızım”, “4-Katılıyorum” ve “5-Tamamen katılıyorum” olarak derecelendirilen 5’li Likert tipinde bir ölçektir.

4.3.3. Örgüt DNA'sı Ölçeği

Araştırmada okul yöneticilerinin örgütsel DNA algılarını ölçmek için Çetin ve Döş (2014) tarafından geliştirilen Örgüt DNA'sı ölçeği kullanılmıştır.

Çetin ve Döş (2014), “Örgüt DNA'sı ölçeğinin geliştirilmesi ve MEB üzerine bir tarama çalışması” adlı araştırmasında örgüt DNA'sı kavramını derinlemesine irdeleyerek, söz konusu kavramı Türkiye’de okul örgütlerinde uyarlanabilir hale getirmek için Kahramanmaraş il merkezinde görev yapan 250 sınıf öğretmeni örnekleminde bir ölçek geliştirmiştir. Bunun için Booz Allen Hamilton Co. tarafından geliştirilen ve yedi örgüt tipinin karakteristik özelliklerini temel alarak Milli Eğitim Bakanlığının örgüt DNA'sı ortaya koymuştur. Geliştirilen Örgüt DNA' s ı ölçeği Çetin (2014), “Okul DNA'sı metaforunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi” çalışmasıyla da Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçe merkezinde bulunan 400 ortaokul öğretmeni örnekleminde örgüt DNA'sı metaforunu, tıpkı diğer örgütsel kavramlarda olduğu gibi, eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullara uyarlamıştır.

Örgüt DNA' s ı ölçeğinin maddeleri oluşturulurken Booz Allen Hamilton şirketi tarafından geliştirilen yedi örgüt profiline (esnek, askeri, tam zamanlı, gelişigüzel, fazla büyümüş, yönetim ağırlıklı ve pasif saldırgan) öncelik verilerek 50 maddelik soru havuzu oluşturulmuş, bu maddeler beşli Likert tipi sorulara dönüştürülerek deneme ölçeği geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelere; “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde beş seçenek verilmiş. Ölçek maddelerinin cevapları “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden başlayarak sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlandırılmıştır. Deneme ölçeğinin hazırlanmasından sonra uzman görüşünden yararlanılarak 12 madde kullanım dışı bırakılıp 38 maddeye ulaşılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiş ve verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı ve Barlett Sphericity testiyle incelenmiştir. Öz değeri 1.00'dan büyük olma koşuluna uyarak en yüksek faktör değerine sahip maddeler ölçeğe alınırken faktör değeri 0.45'ten küçük olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirlik

analizlerinden sonra 28 maddeye ulaşılarak ölçek oluşturulmuştur. Yapılan tüm analizlerden sonra verilerin Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.807 ve ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada elde edilen KMO değeri oldukça iyi anlama geldiği ve güvenilirlik düzeyi yüksek görülmektedir. Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; sağlıklı örgüt profilleri olan esnek, tam zamanlı ve askeri örgütler ile sağlıklı örgüt profilleri olan yönetim ağırlıklı, pasif saldırgan ve esinlemeler/ başlangıçlar örgütleri kendi arasında yüksek düzeyde pozitif ve doğrusal bir ilişki görülmüştür. Dolayısıyla, ölçeğin alt boyutları arasında olumlu bir tutarlılık olduğu anlaşılmıştır.

Örgüt DNA'sı Ölçeği üçü sağlıklı; "Esnek Örgüt (4 madde)", "Askeri Örgüt (4 madde)" ve "Tam Zamanında Örgüt (4 madde)" ve üçü sağlıklı; "Gelişigüzel Örgüt (6 madde)", "Yönetim Ağırlıklı Örgüt(6 madde)" ve "Pasif Saldırgan Örgüt (4 madde)" olmak üzere toplam 6 boyut ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "1-Kesinlikle Katılmıyorum", "2-Katılmıyorum", "3-Kararsızım 4-Katılıyorum" ve "5-Tamamen Katılıyorum" olarak derecelendirilen 5'li Likert tipinde bir ölçektir.

4.4. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Analizi

Araştırmada "Örgüt DNA Profili" ve "Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği OYYDÖ" ölçeklerinin güvenilirlik analizi için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçeklerin geçerlik düzeyini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce verinin normal olarak dağıldığına ve örneklemin yeterli olduğuna dikkat edilmelidir (Çapık, 2014).

Doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterli olması gerekmektedir. Küçük örneklem yeterince güvenilir sonuçlar vermeyeceği için örneklemin ilişkilerin güvenilir bir şekilde kestirilebilecek büyüklükte olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002). Örneklem büyüklüğü belirlenirken n=300 iyi, n=500 çok iyi ve n=1000 mükemmel olarak sınıflandırılmıştır (Comrey ve Lee, 1992). Araştırmanın örnekleminde 170 kişi olduğu için örneklem büyüklüğü faktör analizi yeterli olmadığından ölçek geliştiricilerin geçerlilik düzeyleri kabul edilmiştir.

4.4.1. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Analizi

Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda güvenirlilik analizi yapmak için genellikle Cronbach Alpha katsayısı kullanılmaktadır. Cronbach Alpha katsayısı için yapılan değerlendirme kriterleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Cronbach Alpha katsayısı değerlendirme kriterleri

Cronbach's Alpha	Kriter
0,00 < Cronbach Alpha < 0,40	Güvenilir Değildir
0,41 < Cronbach Alpha < 0,60	Güvenirliliği Düşüktür
0,61 < Cronbach Alpha < 0,80	Kabul Edilebilir
0,81 < Cronbach Alpha < 1,00	Güvenirliliği Yüksek

Araştırmada kullanılan ölçeklerin genel toplamının ve alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değeri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Ölçeklerin güvenirlilik katsayıları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Okul Yöneticileri Yansıtıcı Düşünme	,903	57
Bilgi ve Tecrübe Transferi	,706	19
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	,673	15
Sorgulama ve Değerlendirme	,787	13
Profesyonel Gelişim	,642	10
Örgüt DNA'sı Profili	,761	28
Esnek	,709	4
Askeri	,683	4
Tam Zamanında	,733	4
Gelişigüzel	,885	6
Yönetim Ağırlıklı	,877	6
Pasif Saldırgan	,613	4

Analiz sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ölçeğinin “güvenirliliğinin yüksek” düzeyde olduğu, alt boyutlarının “kabul edilebilir” düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Örgüt DNA profili ölçeğinin “kabul edilebilir” düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu, alt boyutlardan esinlenmeler/başlangıçlar ve yönetim ağırlıklı alt boyutlarının “güvenirliliğinin yüksek” düzeyde olduğu, diğer alt boyutların ise “kabul edilebilir” düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

4.5.Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilinde bulunan okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine göre asaleten görev yapan okul yöneticilerine ulaşılmıştır. Verilerin toplanması için Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alındıktan araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen okul yöneticilerine ölçek formları ulaştırılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan okul yöneticilerinin ölçek formundaki maddeleri içten ve samimi bir şekilde cevaplamalarını sağlamak adına kişisel bilgilerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı özellikle belirtilmiştir. Araştırmanın evreni olan 305 okul yöneticisinden geri dönen ölçek formlarından 170 tanesi değerlendirilmeye uygun görülüp araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analiz aşamasında IBM SPSS 26 (Statistical Package for Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ilişkin verilerin frekans analizi yapılmıştır. Böylelikle örneklemin özellikleri belirlenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme (OYYDÖ) ve Örgüt DNA’sı ölçeklerinin toplamları ve alt boyutlarının demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için önce verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, Kolmogorov- Smirnov normallik testi yapılmıştır. Normal dağılıma

sahip verilere parametrik testler uygulanmakta iken, normal dağılıma sahip olmayan verilere non-parametrik testler uygulanmaktadır. Verilerin Kolmogorov- Smirnov testi analiz sonuçları Tablo 5 'te verilmiştir.

Tablo 5

Normallik analizi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Okul Yöneticilerine Ait Yansıtıcı Düşünce	,090	170	,002
Bilgi ve Tecrübe Transferi	,088	170	,003
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	,093	170	,001
Sorgulama ve Değerlendirme	,115	170	,000
Profesyonel Gelişim	,111	170	,000
Örgüt DNA Profili	,079	170	,012
Esnek	,117	170	,000
Askeri	,126	170	,000
Tam Zamanlı	,141	170	,000
Gelişigüzel	,115	170	,000
Yönetim Ağırlıklı	,193	170	,000
Pasif Saldırgan	,186	170	,000

Yapılan Kolmogorov- Smirnov testi sonuçlarına göre; değerlerin anlamlılık derecesi, $p < .05$ 'ten küçük olması sebebiyle, verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca Skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) katsayıları +1 ile -1 arasında yer almadığından dağılımda aşırı sapma olduğunu göstermektedir. Bu yüzden verilerin normal dağılım göstermediği göz önünde bulundurulduğundan, araştırmada non-parametrik testler kullanılmıştır.

Normal dağılım olmadığı için ölçek toplamları ve alt boyutlarının demografik değişkenlere anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek içinse Kurskal-Wallis Testi, Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır. Ayrıca ölçek ve alt boyutlarına yönelik ortalama, medyan, minimum, maksimum ve standart hata katsayılarını belirlemek amacıyla tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır.

Yapılan analizlere ek olarak okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve alt boyutlarının örgüt DNA profili ve alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizine başvurulmuştur. Bununla beraber okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünce düzeyleri ve alt boyutlarının, örgüt DNA profili ve alt boyutları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan araştırma bulgularına yer verilmiştir.

5.1. Ölçeklere ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Okul yöneticileri algılarına göre okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ve Örgüt DNA Profiline ilişkin ortalamalar ve standart sapma sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ve örgüt DNA profiline ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	\bar{X}	Medyan	Minimum	Maksimum	S.s.
Okul Yöneticileri Yansıtıcı Düşünme	3,68	3,68	1,23	5,00	,39
Bilgi ve Tecrübe Transferi	3,72	3,74	1,37	5,00	,38
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	3,56	3,60	1,07	5,00	,46
Sorgulama ve Değerlendirme	3,78	3,77	1,23	5,00	,49
Profesyonel Gelişim	3,63	3,60	1,20	5,00	,48
Örgüt DNA Profili	2,61	2,61	1,11	4,25	,36
Esnek	4,01	4,00	1,00	5,00	,80
Askeri	3,03	3,00	1,00	5,00	,80
Tam Zamanlı	3,66	3,75	1,00	5,00	,79
Gelişigüzel	2,29	2,17	1,00	5,00	,92
Yönetim Ağırlıklı	1,84	1,83	1,00	4,00	,57
Pasif Saldırgan	1,39	1,38	1,00	2,00	,08

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ölçeği ve alt boyutlarına ait sorulara vermiş oldukları cevapların medyan değerlerinin 3,60 ile 3,77 arasında olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri en yüksek düzeyde (Medyan=3,77) Sorgulama ve Değerlendirme ve en düşük düzeyde (Medyan=3,60) sosyal paylaşım ve etkileşim, profesyonel gelişim alt boyutlarında olduğu belirlenmiştir.

Örgüt DNA'sı ölçeği ve alt boyutlarına ait sorulara vermiş oldukların cevapların medyan değerlerinin, 1,38 ile 4,00 arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin algılarına göre okulların DNA profilleri en yüksek esnek örgüt (Medyan =4,00) ve bunu tam zamanlı örgüt (Medyan =3,75) ve askeri örgüt (Medyan=3,00) takip etmiştir.

Örgüt DNA'sı sınıflandırmaları incelendiğinde okulların en sağlıklı örgüt profili olan esnek örgüt olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin algılarına göre okullar en az pasif saldırgan örgüt (Medyan =1,38) profilindedirler.

5.2. Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği İle Sosyodemografik Özellikler Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

5.2.1. Cinsiyete İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri-cinsiyete ilişkin Mann-Whitney U testi

	Kadın (n=83)		Erkek (n=87)		Test İstatistiği	P
	X±S.S	Medyan (Min.-Mak)	X±S.S	Medyan (Min.-Mak.)		
Yansıtıcı Düşünme Düzeyi	3,69±,35	3,70 (2,84-4,46)	3,66±,44	3,67 (1,23-5,0)	z =-,568	,570
Bilgi ve Tecrübe Transferi	3,74±,33	3,74 (3,16-4,68)	3,71±,43	3,74 (1,37-5,0)	z =-,323	,747

Tablo 7 (devamı)

Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	3,69±,35	3,54 (2,27-4,33)	3,57±,49	3,60 (1,07-5,0)	z =-,397	,692
Sorgulama ve Değerlendirme	3,81±,45	3,77 (2,46-4,69)	3,75±,54	3,77 (1,23-5,0)	z =-,623	,533
Profesyonel Gelişim	3,67±,42	3,70 (2,70-4,60)	3,59±,53	3,60 (1,20-5,0)	z =-,1077	,282

Yapılmış olan analiz sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($z=-,568$; $p>.05$).

Bilgi ve tecrübe transferi ($z=-,323$; $p>.05$), sosyal paylaşım ve etkileşim ($z=-,692$; $p>.05$), sorgulama ve değerlendirme ($z=-,623$; $p>.05$) ve profesyonel gelişim ($z=-1,077$; $p>.05$) alt boyutları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, okul yöneticilerinin algılarına göre yansıtıcı düşünme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

5.2.2. Mesleki Kıdeme İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri- mesleki kıdeme ilişkin Kruskal-Wallis testi

	10 Yıl ve Altı (n=13)	11-20 Yıl (n=87)	21 Yıl ve Üzeri (n=70)	Test istatistiği	p
Yansıtıcı Düşünme Düzeyi	$\bar{X} \pm Ss$ 3,68±,54 Medyan 3,47 (Min.-Mak.) (2,88-4,86)	$\bar{X} \pm Ss$ 3,64±,40 Medyan 3,68 (Min.-Mak.) (1,23-4,35)	$\bar{X} \pm Ss$ 3,72±,35 Medyan 3,70 (Min.-Mak.) (2,93-5,0)	$\chi^2=1,530$,465
Bilgi ve Tecrübe Transferi	3,74±,48 3,58 (3,16-4,89)	3,69±,39 3,68 (1,37-4,42)	3,76±,36 3,75 (2,95-5,0)	$\chi^2=1,429$,490
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	3,48±,67 3,27 (2,53-4,73)	3,51±,47 3,60 (1,07-4,33)	3,63±,40 3,67 (2,80-5,0)	$\chi^2=2,583$,275
Sorgulama ve Değerlendirme	3,86±,63 3,77 (2,92-5,00)	3,71±,52 3,77 (1,23-4,62)	3,84±,44 3,77 (2,54-5,0)	$\chi^2=1,024$,599
Profesyonel Gelişim	3,63±,58 3,50 (2,80-4,80)	3,63±,49 3,70 (1,20-4,60)	3,64±,47 3,65 (2,50-5,0)	$\chi^2=,725$,696

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=1,530$; $p>.05$).

Bilgi ve tecrübe transferi ($\chi^2=1,429$; $p>.05$), sosyal paylaşım ve etkileşim ($\chi^2=2,583$; $p>.05$), sorgulama ve değerlendirme ($\chi^2=1,024$; $p>.05$) ve profesyonel gelişim ($\chi^2=,725$; $p>.05$) alt boyutları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, okul yöneticilerinin algılarına göre yansıtıcı düşünme düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

5.2.3. Okul Türüne İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ve alt boyutlarına ait düzeylerin, okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri-okul türüne ilişkin Kruskal- Wallis testi

	Okul Öncesi	İlköğretim	Ortaokul	Test istatistiği	p
	(n=43)	(n=86)	(n=41)		
Yansıtıcı Düşünme Düzeyi	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 3,76±,40 3,72 (3,11-4,86)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 3,67±,37 3,69 (1,23-4,46)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 3,59±,43 3,63 (2,84-5,0)	$\chi^2=3,945$,139
Bilgi ve Tecrübe Transferi	3,79±,40 3,79 (3,16-4,89)	3,71±,38 3,74 (1,37-4,42)	3,67±,37 3,68 (3,16-5,0)	$\chi^2=3,231$,199
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	3,68±,47 3,73 (2,80-4,73)	3,57±,44 3,60 (1,07-4,33)	3,41±,47 3,40 (2,27-5,0)	$\chi^2=9,859$,007**
Sorgulama ve Değerlendirme	3,88±,44 3,77 (3,15-5,00)	3,79±,48 3,77 (1,23-4,85)	3,65±,58 3,77 (2,46-5,0)	$\chi^2=,905$,636
Profesyonel Gelişim	3,67±,50 3,70 (2,70-4,80)	3,61±,44 3,70 (1,20-4,50)	3,64±,57 3,70 (2,50-5,0)	$\chi^2=,104$,949

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri, okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=3,945$; $p>.05$).

Bilgi ve tecrübe transferi ($\chi^2=3,231$; $p>.05$), sorgulama ve değerlendirme ($\chi^2=,905$; $p>.05$) ve profesyonel gelişim ($\chi^2=,104$; $p>.05$) alt boyutları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Sosyal paylaşım ve etkileşim alt boyutu okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2=9,859$; $p<.05$). Okul öncesi yöneticilerinin sosyal paylaşım ve etkileşim düzeylerinin en yüksek olduğu, ortaokul yöneticilerinin ise en düşük olduğu görülmektedir.

5.2.4. Şu Anki Okulda Çalışma Süresine İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ve alt boyutlarına ait düzeylerin, şu anki okulda çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri- şu anki okulda çalışma süresine ilişkin Kruskal-Wallis testi

	4 Yıl ve Altı (n=67)	5-8 Yıl (n=89)	8 Yıl ve Üzeri (n=14)	Test istatistiği	p
Yansıtıcı Düşünme Düzeyi	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 3,67±,33 3,70 (2,93-5,00)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 3,68±,45 3,68 (1,23-4,86)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 3,69±,27 3,66 (3,21-4,25)	$\chi^2=,087$,957
Bilgi ve Tecrübe Transferi	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 3,74±,33 3,74 (2,95-5,00)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 3,71±,44 3,68 (1,37-4,89)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 3,69±,20 3,68 (3,21-4,05)	$\chi^2=,444$,801
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 3,54±,44 3,53 (2,80-5,00)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 3,56±,51 3,60 (1,07-4,73)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 3,67±,25 3,33 (3,33-4,20)	$\chi^2=1,885$,390

Tablo 10 (devamı)

	3,78±,45	3,78±,54	3,73±,46		
Sorgulama ve Değerlendirme	3,77	3,77	3,73	$\chi^2=1,377$,502
	(2,46-5,00)	(1,23-5,00)	(3,15-4,85)		
	3,60±,41	3,64±,55	3,66±,34		
Profesyonel Gelişim	3,70	3,70	3,60	$\chi^2=,316$,854
	(2,50-5,00)	(1,20-4,80)	(3,00-4,30)		

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri, şu anki okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=,087$; $p>.05$).

Bilgi ve tecrübe transferi ($\chi^2=,444$; $p>.05$), sosyal paylaşım ve etkileşim ($\chi^2=1,885$; $p>.05$), sorgulama ve değerlendirme ($\chi^2=1,377$; $p>.05$) ve profesyonel gelişim ($\chi^2=,316$; $p>.05$) alt boyutları şu anki okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, okul yöneticilerinin algılarına göre yansıtıcı düşünme düzeyleri şu anki okulda çalışma süresi değişkenine göre benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

5.2.5. Öğrenim Durumuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ve alt boyutlarına ait düzeylerin, öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri- öğrenim durumuna ilişkin Mann-Whitney U testi

	Lisans (n=128)		Lisansüstü (n=42)		Test İstatistiği	p
	X±S.S	Medyan (Min.-Maks.)	X±S.S	Medyan (Min.-Maks.)		
Yansıtıcı Düşünme Düzeyi	3,64±,40	3,68 (1,23-4,86)	3,79±,34	3,70 (2,84-5,0)	z =-1,568	,054
Bilgi ve Tecrübe Transferi	3,70±,39	3,74 (1,37-4,89)	3,77±,36	3,74 (3,11-5,0)	z =-,474	,635
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	3,52±,47	3,60 (1,07-4,73)	3,67±,44	3,67 (2,27-5,0)	z =-1,748	,080
Sorgulama ve Değerlendirme	3,72±,52	3,69 (1,23-5,00)	3,93±,40	3,92 (2,77-5,0)	z =-2,809	,005 **
Profesyonel Gelişim	3,57±,49	3,59 (1,20-4,80)	3,80±,44	3,80 (3,0-5,0)	z =-2,833	,005 **

Yapılmış olan analiz sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri, öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir (z=-1,568; p>.05).

Bilgi ve tecrübe transferi (z=-,474; p>.05) ile sosyal paylaşım ve etkileşim (z= -1,748; p>.05) alt boyutları öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Sorgulama ve değerlendirme (z=-2,809; p<.05) ile profesyonel gelişim (z=-2,833; p<.05) alt boyutları öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lisansüstü eğitim derecesine sahip kişilerin sorgulama ve değerlendirme ile profesyonel gelişim düzeylerinin lisans derecesine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.2.6. Okuldaki Öğretmen Sayısına İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ve alt boyutlarına ait düzeylerin, okuldaki öğretmen sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünce düzeyleri-okuldaki öğretmen sayısına ilişkin Kruskal- Wallis testi

	25 ve Altı (n=86)	26-50 (n=58)	51 ve Üzeri (n=26)	Test istatistiği	P
	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.)		
Yansıtıcı Düşünme Düzeyi	3,70±,47 3,72 (1,23-5,00)	3,63±,31 3,67 (2,84-4,25)	3,69±,29 3,66 (3,09-4,21)	$\chi^2=1,411$,494
Bilgi ve Tecrübe Transferi	3,74±,46 3,74 (1,37-5,00)	3,68±,29 3,68 (3,11-4,26)	3,75±,25 3,71 (3,21-4,26)	$\chi^2=1,121$,571
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	3,63±,52 3,67 (1,07-5,00)	3,46±,40 3,53 (2,27-4,13)	3,53±,37 3,47 (2,87-4,13)	$\chi^2=6,056$,048*
Sorgulama ve Değerlendirme	3,79±,53 3,77 (1,23-5,00)	3,73±,46 3,77 (2,54-4,85)	3,82±,47 3,77 (2,46-4,69)	$\chi^2=,254$,881
Profesyonel Gelişim	3,61±,55 3,65 (1,20-5,00)	3,64±,45 3,60 (2,50-4,50)	3,68±,29 3,70 (3,00-4,30)	$\chi^2=,897$,639

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri, okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=1,411$; $p>.05$). Bilgi ve tecrübe transferi ($\chi^2=1,121$;

p>.05), sorgulama ve değerlendirme ($\chi^2=,254$; p>.05) ve profesyonel gelişim ($\chi^2=,897$; p>.05) alt boyutları okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Sosyal paylaşım ve etkileşim ($\chi^2=1,885$; p<.05) alt boyutu okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. 25 ve altında öğretmen sayısına sahip okul yöneticilerinin en yüksek sosyal paylaşım ve etkileşim düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

5.2.7. Okuldaki Öğrenci Sayısına İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ve alt boyutlarına ait düzeylerin, okuldaki öğrenci sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri-okuldaki öğrenci sayısına ilişkin Kruskal-Wallis testi

	1-500 (n=127)	501-1000 (n=34)	1001 ve Üzeri (n=9)	Test istatistiği	p
	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.)		
Yansıtıcı Düşünme Düzeyi	3,68±,44 3,68 (1,23-5,00)	3,67±,21 3,70 (3,09-4,12)	3,19±,34 3,63 (2,88-4,07)	$\chi^2=,540$,763
Bilgi ve Tecrübe Transferi	3,72±,43 3,74 (1,37-5,00)	3,75±,21 3,71 (3,26-4,26)	3,68±,26 3,68 (3,16-4,16)	$\chi^2=,359$,836

Tablo 13 (devamı)

	3,58±,50	3,49±,32	3,46±,43		
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	3,60	3,57	3,53	$\chi^2=2,438$,295
	(1,07-5,00)	(2,87-4,13)	(2,87-3,93)		
	3,78±,53	3,79±,38	3,69±,45		
Sorgulama ve Değerlendirme	3,77	3,77	3,69	$\chi^2=,745$,689
	(1,23-5,00)	(2,46-4,62)	(2,92-4,38)		
	3,63±,54	3,64±,28	3,61±,34		
Profesyonel Gelişim	3,70	3,60	3,70	$\chi^2=,020$,990
	(1,20-5,00)	(3,10-4,30)	(2,80-3,90)		

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri, okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=,540$; $p>.05$).

Bilgi ve tecrübe transferi ($\chi^2=,359$; $p>.05$), sosyal paylaşım ve etkileşim ($\chi^2=2,438$; $p>.05$), sorgulama ve değerlendirme ($\chi^2=,745$; $p>.05$) ve profesyonel gelişim ($\chi^2=,020$; $p>.05$) alt boyutları okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.2.8. Görev Türüne İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ve alt boyutlarına ait düzeylerin, görev türüne göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri- görev türüne ilişkin Mann- Whitney U testi

	Müdür (n=90)		Müdür Yardımcısı (n=80)		Test İstatistiği	P
	X±S.S	Medyan (Min.-Maks.)	X±S.S	Medyan (Min.-Maks.)		
Yansıtıcı Düşünme Düzeyi	3,69±,33	3,68 (2,84-4,46)	3,66±,46	3,70 (1,23-5,0)	z =-,117	,907
Bilgi ve Tecrübe Transferi	3,74±,32	3,74 (2,95-4,42)	3,71±,44	3,68 (1,37-5,0)	z =-,003	,997
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	3,57±,42	3,60 (2,27-4,33)	3,55±,51	3,60 (1,07-5,0)	z =1,457	,145
Sorgulama ve Değerlendirme	3,79±,46	3,77 (2,46-4,69)	3,77±,54	3,77 (1,23-5,0)	z =-,311	,756
Profesyonel Gelişim	3,64±,45	3,70 (2,50-4,60)	3,62±,52	3,70 (1,20-5,0)	z =-,830	,407

Yapılmış olan analiz sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri, görev türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir (z=-,117; p>.05).

Bilgi ve tecrübe transferi (z=-,003; p>.05), sosyal paylaşım ve etkileşim (z=-1,457; p>.05), sorgulama ve değerlendirme (z=-,311; p>.05) ve profesyonel gelişim (z=-,830; p>.05) alt boyutları görev türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.2.9. Düşünme Konusunda Eğitim Almaya İlişkin Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ve alt boyutlarına ait düzeylerin, yansıtıcı düşünce hakkında eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünce düzeyleri- düşünme konusunda eğitim almaya ilişkin Mann- Whitney U testi

	Eğitim Aldım (n=28)		Eğitim Almadım (n=142)		Test İstatistiği	P
	X±S.S	Medyan (Min.-Maks.)	X±S.S	Medyan (Min.-Maks.)		
Yansıtıcı Düşünme Düzeyi	3,80±,41	3,78 (3,18-5,00)	3,65±,39	3,68 (1,23-4,86)	z =-1,721	,085
Bilgi ve Tecrübe Transferi	3,83±,41	3,76 (3,21-5,00)	3,70±,37	3,71 (1,37-4,89)	z =-1,187	,235
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	3,71±,45	3,70 (2,80-5,00)	3,52±,46	3,60 (1,07-4,73)	z =-1,734	,083
Sorgulama ve Değerlendirme	3,88±,49	3,92 (3,08-5,00)	3,76±,49	3,77 (1,23-5,0)	z =-1,101	,271
Profesyonel Gelişim	3,76±,49	3,70 (3,00-5,00)	3,61±,48	3,60 (1,20-4,80)	z =-1,322	,186

Yapılmış olan analiz sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri, düşünce konusunda eğitim alma göre anlamlı farklılık göstermemektedir (z=-1,721; p>.05).

Bilgi ve tecrübe transferi (z=-1,187; p>.05), sosyal paylaşım ve etkileşim (z=-1,734; p>.05), sorgulama ve değerlendirme (z=-1,101; p>.05) ve profesyonel gelişim (z=-1,322; p>.05) alt boyutları öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.3. Örgüt DNA'sı Ölçeği İle Sosyodemografik Özellikler Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

5.3.1.Cinsiyete İlişkin Okulların DNA Profilleri

Örgüt DNA profili ve alt boyutlarına ait düzeylerin, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 16' da gösterilmiştir.

Tablo 16

Örgüt DNA profili- cinsiyete ilişkin Mann-Whitney U testi

	Kadın (n=83)		Erkek (n=87)		Test İstatistiği	p
	X±S.S	Medyan (Min.-Maks.)	X±S.S	Medyan (Min.-Maks.)		
Örgüt DNA Profili	2,63±,31	2,61 (2,07-3,50)	2,59±,39	2,60 (1,11-4,25)	z =-,045	,964
Esnek	4,01±,75	4,00 (2,00-5,00)	4,01±,82	4,00 (1,00-5,00)	z =-,081	,936
Askeri	2,97±,72	3,00 (1,00-4,25)	3,08±,85	3,00 (1,00-5,00)	z =-,926	,355
Tam Zamanlı	3,65±,64	3,75 (2,00-5,00)	3,65±,88	3,75 (1,00-5,00)	z =-,313	,754
Gelişigüzel	2,40±,89	2,33 (1,00-4,83)	2,19±,90	2,00 (1,00-5,00)	z =-,1836	,066
Yönetim Ağırlıklı	1,88±,58	1,66 (1,17-3,33)	1,80±,53	1,83 (1,00-4,00)	z =-,502	,616
Pasif Saldırgan	1,36±,26	1,25 (1,00-2,00)	1,40±,30	1,50 (1,00-2,00)	z =-,785	,432

Yapılmış olan analiz sonuçlarına göre; Örgüt DNA profili, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir (z=-,045; p>.05).

Esnek ($z=-,081$; $p>.05$), askeri ($z=-,926$; $p>.05$), tam zamanlı($z=-,313$; $p>.05$), Gelişigüzel ($z=-1,836$; $p>.05$), yönetim ağırlıklı ($z=-,502$; $p>.05$) ve pasif saldırgan ($z=-,785$; $p>.05$) alt boyutları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, okul yöneticilerinin algılarına göre okul DNA profillerinin cinsiyet değişkenine göre benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

5.3.2. Mesleki Kıdeme İlişkin Okulların DNA Profilleri

Örgüt DNA profili ve alt boyutlarına ait düzeylerin, mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Örgüt DNA profili- mesleki kıdeme ilişkin Kruskal-Wallis testi

	10 Yıl ve Altı (n=13)	11-20 Yıl (n=87)	21 Yıl ve Üzeri (n=70)	Test istatistiği	P
Örgüt DNA Profili	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 2,63±,24 2,57 (2,11-3,04)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 2,58±,36 2,57 (1,11-3,46)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 2,66±,36 2,64 (1,75-4,25)	$\chi^2=2,185$,335
Esnek	4,21±,94 4,25 (2,00-5,00)	3,95±,78 4,00 (1,00-5,00)	4,05±,76 4,00 (1,75-5,00)	$\chi^2=2,193$,334
Askeri	2,88±,61 2,75 (2,00-4,25)	3,00±,85 3,00 (1,00-4,75)	3,09±,74 3,00 (1,25-5,00)	$\chi^2=1,288$,525
Tam Zamanlı	3,65±,61 4,00 (2,50-4,25)	3,63±,77 3,75 (1,00-5,00)	3,68±,80 3,75 (1,25-5,00)	$\chi^2=,099$,952

Tablo 17 (devamı)

Gelişigüzel	2,46±1,03	2,19±,84	2,39±,94	$\chi^2=2,129$,345
	2,50	2,00	2,25		
	(1,00-4,67)	(1,00-4,00)	(1,00-5,00)		
Yönetim Ağırlıklı	1,74±,48	1,84±,53	1,85±,60	$\chi^2=,372$,83
	1,83	1,83	1,66		
	(3,00-2,83)	(1,00-3,17)	(1,00-4,00)		
Pasif Saldırgan	1,32±,21	1,39±,28	1,38±,29	$\chi^2=,643$,725
	1,25	1,50	1,25		
	(1,00-1,75)	(1,00-2,00)	(1,00-2,00)		

Örgüt DNA profili, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=2,185$; $p>.05$).

Esnek ($\chi^2=2,193$; $p>.05$), askeri ($\chi^2=1,288$; $p>.05$), tam zamanlı ($\chi^2=,099$; $p>.05$), Gelişigüzel ($\chi^2=2,129$; $p>.05$), yönetim ağırlıklı ($\chi^2=,372$; $p>.05$) ve pasif saldırgan ($\chi^2=,643$; $p>.05$) alt boyutları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Esnek örgüt algısı en yüksek en az deneyime sahip grupta görülmüştür. Mesleki kıdem değişkenine göre yönetim ağırlıklı örgüt algısı kıdemi en düşük okul yöneticilerinde en düşük iken, en yüksek algı oranı 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerindedir.

5.3.3. Okul Türüne İlişkin Okulların DNA Profilleri

Örgüt DNA profili ve alt boyutlarına ait düzeylerin, okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Örgüt DNA profili- okul türüne ilişkin Kruskal- Wallis testi

	Okul Öncesi	İlköğretim	Ortaöğretim	Test istatistiği	p
	(n=43)	(n=86)	(n=41)		
	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.)		
Örgüt DNA Profili	2,56±,30 2,50 (2,07-3,39)	3,64±,35 2,64 (1,11-3,50)	2,60±,40 2,64 (1,75-4,25)	$\chi^2=5,689$,058
Esnek	4,05±,71 4,00 (2,00-5,00)	4,16±,77 4,12 (1,00-5,00)	3,64±,77 3,75 (1,75-5,00)	$\chi^2=13,796$,001**
Askeri	2,81±,62 2,75 (1,75-4,00)	3,17±,87 3,25 (1,00-4,75)	2,95±,71 3,00 (1,50-5,00)	$\chi^2=10,050$,007**
Tam Zamanlı	3,66±,64 4,00 (2,00-5,00)	3,76±,74 3,75 (1,00-5,00)	3,42±,91 3,75 (1,25-5,00)	$\chi^2=3,657$,161
Gelişigüzel	2,24±,89 2,00 (1,00-4,67)	2,22±,87 2,16 (1,00-4,17)	2,50±,94 2,16 (1,00-5,00)	$\chi^2=1,716$,424
Yönetim Ağırlıklı	1,78±,59 1,66 (1,17-3,33)	1,78±,51 1,75 (1,00-3,17)	2,01±,56 2,00 (1,17-4,00)	$\chi^2=6,223$,045*
Pasif Saldırgan	1,31±,26 1,25 (1,00-1,75)	1,41±,28 1,50 (1,00-2,00)	1,40±,29 1,25 (1,00-2,00)	$\chi^2=2,967$,227

Örgüt DNA profili, okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=5,689$; $p>.05$). Tam zamanlı ($\chi^2=3,657$; $p>.05$), Gelişigüzel ($\chi^2=1,716$; $p>.05$), ve pasif saldırgan ($\chi^2=2,967$; $p>.05$) alt boyutları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Esnek ($\chi^2=13,796$; $p<.01$), askeri ($\chi^2=10,050$; $p<.01$) ve yönetim ağırlıklı ($\chi^2=6,223$; $p<.05$) alt boyutları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tüm okul türlerinde

okullar en yüksek esnek örgüt olarak görülmüştür. Askeri örgüt en az okul öncesinde görülürken en çok ilköğretimlerde görülmüştür. Yönetim ağırlıklı örgüt ise en yüksek ortaöğretimlerde görülmüştür.

5.3.4. Şu Anki Okulda Çalışma Süresine İlişkin Okulların DNA Profilleri

Örgüt DNA profili ve alt boyutlarına ait düzeylerin, şu anki okulda çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Örgüt DNA profili- şu anki okulda çalışma süresine ilişkin Kruskal-Wallis testi

	4 Yıl ve Altı	5-8 Yıl	8 Yıl ve Üzeri	Test istatistiği	P
	(n=67)	(n=89)	(n=14)		
	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.)		
Örgüt DNA Profili	2,70±,40 2,71 (1,75-4,25)	2,54±,32 2,57 (1,11-3,39)	3,62±,20 2,63 (2,32-2,93)	$\chi^2=5,123$,077
Esnek	4,10±,80 4,00 (2,00-5,00)	3,97±,81 4,00 (1,00-5,00)	3,80±,38 3,87 (3,00-4,25)	$\chi^2=4,075$,130
Askeri	3,23±,80 3,25 (1,00-5,00)	2,89±,78 3,00 (1,00-4,50)	2,87±,53 3,00 (1,75-3,75)	$\chi^2=8,103$,017*
Tam Zamanlı	3,79±,82 4,00 (1,25-5,00)	3,58±,75 3,75 (1,00-5,00)	3,50±,57 3,50 (2,75-4,75)	$\chi^2=6,705$,035*
Gelişigüzel	2,36±,1,03 2,16 (1,00-5,00)	2,20±,82 2,16 (1,00-4,83)	2,51±,57 2,33 (1,83-3,33)	$\chi^2=2,152$,341

Tablo 19 (devamı)

	1,89±,65	1,78±,47	1,95±,51		
Yönetim Ağırlıklı	1,83 (1,00-4,00)	1,66 (1,00-3,17)	1,83 (1,33-2,83)	$\chi^2=1,183$,553
Pasif Saldırgan	1,38±,28 1,50 (1,00-2,00)	1,36±,27 1,25 (1,00-2,00)	1,51±,28 1,50 (1,00-2,00)	$\chi^2=3,261$,196

Örgüt DNA profili, şu anki okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=,087$; $p>.05$). Esnek ($\chi^2=4,075$; $p>.05$), Gelişigüzel ($\chi^2=2,152$; $p>.05$), yönetim ağırlıklı ($\chi^2=1,183$; $p>.05$) ve pasif saldırgan ($\chi^2=3,261$; $p>.05$) alt boyutları çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Askeri ($\chi^2=8,103$; $p<.05$) ve tam zamanlı ($\chi^2=6,705$; $p<.05$) alt boyutları çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Askeri örgüt ve tam zamanlı örgüt profilleri 4 yıl ve altında çalışma süresindeki okul yöneticilerinin okullarında en yüksek görülmektedir.

5.3.5. Öğrenim Durumuna İlişkin Okulların DNA Profilleri

Örgüt DNA profili ve alt boyutlarına ait düzeylerin, öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Örgüt DNA profili- öğrenim durumuna ilişkin Mann- Whitney U testi

	Lisans (n=128)		Lisansüstü (n=42)		Test İstatistiği	P
	X±S.S	Medyan (Min.-Maks.)	X±S.S	Medyan (Min.-Maks.)		
Örgüt DNA Profili	2,61±,34	2,61 (1,11-3,50)	2,63±,39	2,64 (2,04-4,25)	z =-,096	,924

Tablo 20 (devamı)

Esnek	4,03±,77	4,00 (1,00-5,00)	3,94±,81	4,00 (1,75-5,00)	z =-,753	,451
Askeri	3,00±,76	3,00 (1,00-4,75)	3,09±,87	3,37 (1,25-5,00)	z =-,855	,393
Tam Zamanlı	3,63±,84	3,87 (1,00-5,00)	3,72±,51	3,75 (3,00-5,00)	z =-,306	,759
Gelişigüzel	2,28±,89	2,16 (1,00-4,83)	2,32±,94	2,16 (1,00-5,00)	z =-,109	,913
Yönetim Ağırlıklı	1,82±,54	1,66 (1,00-3,33)	1,89±,59	1,83 (1,17-4,00)	z =-,670	,503
Pasif Saldırgan	1,39±,27	1,50 (1,00-2,00)	1,38±,32	1,25 (1,00-2,00)	z =-,507	,612

Yapılmış olan analiz sonuçlarına göre; örgüt DNA profili, öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($z=-,096$; $p>.05$).

Esnek ($z=-,753$; $p>.05$), askeri ($z=-,855$; $p>.05$), tam zamanlı ($z=-,306$; $p>.05$), Gelişigüzel ($z=-,109$; $p>.05$), yönetim ağırlıklı ($z=-,670$; $p>.05$) ve pasif saldırgan ($z=-,507$; $p>.05$) alt boyutları öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Lisans ve lisansüstü öğrenimine sahip okul yöneticilerinin algılarına göre okullar en yüksek esnek örgüt profilinde görülmektedir.

5.3.6. Okuldaki Öğretmen Sayısına İlişkin Okulların DNA Profilleri

Örgüt DNA profili ve alt boyutlarına ait düzeylerin, okuldaki öğretmen sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21' de gösterilmiştir.

Tablo 21

Örgüt DNA profili - okuldaki öğretmen sayısına ilişkin Kruskal- Wallis testi

	25 ve Altı (n=86)	26-50 (n=58)	51 ve Üzeri (n=26)	Test istatistiği	p
Örgüt DNA Profili	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 2,57±,39 2,57 (1,11-4,25)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 2,61±,31 2,70 (1,75-3,11)	$\bar{X} \pm Ss$ Medyan (Min.-Maks.) 2,73±,31 2,68 (2,29-3,32)	$\chi^2=7,153$,028*
Esnek	4,06±,79 4,25 (1,00-5,00)	3,86±,78 4,00 (1,75-5,00)	4,18±,72 4,00 (2,75-5,00)	$\chi^2=4,815$,090
Askeri	2,98±,79 3,00 (1,00-5,00)	2,99±,82 3,00 (1,00-4,50)	3,27±,67 3,37 (1,50-4,00)	$\chi^2=4,732$,094
Tam Zamanlı	3,63±,73 3,75 (1,00-5,00)	3,50±,85 3,75 (1,25-5,00)	4,09±,56 4,25 (3,00-5,00)	$\chi^2=12,279$,002**
Gelişigüzel	2,22±,87 2,00 (1,00-5,00)	2,41±,91 2,25 (1,00-4,83)	2,25±,95 2,16 (1,00-4,17)	$\chi^2=1,811$,404
Yönetim Ağırlıklı	1,77±,63 1,66 (1,00-4,00)	1,93±,44 1,91 (1,17-2,83)	1,85±,45 1,83 (1,17-2,83)	$\chi^2=7,716$,021*
Pasif Saldırgan	1,35±,27 1,25 (1,00-2,00)	1,43±,28 1,50 (1,00-2,00)	1,41±,31 1,50 (1,00-2,00)	$\chi^2=2,903$,234

Örgüt DNA profili, okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2=7,153$; $p<.05$).

Esnek ($\chi^2=4,815$; $p>.05$), askeri ($\chi^2=4,732$; $p>.05$), Gelişigüzel($\chi^2=1,811$; $p>.05$) ve pasif saldırgan ($\chi^2=2,903$; $p>.05$) alt boyutları okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yönetim ağırlıklı ($\chi^2=7,716$; $p<.05$) ve tam zamanlı ($\chi^2=12,279$; $p<.01$) alt boyutları okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yönetim ağırlıklı örgüt en düşük 25 ve altında öğretmen sayısına sahip okullarda görülmektedir. Tam zamanlı örgüt en yüksek ise 51 ve üzeri öğretmen sayısına sahip okullarda görülmektedir.

5.3.7. Okuldaki Öğrenci Sayısına İlişkin Okulların DNA Profilleri

Örgüt DNA profili ve alt boyutlarına ait düzeylerin, okuldaki öğrenci sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Örgüt DNA profili - okuldaki öğrenci sayısına ilişkin Kruskal- Wallis testi

	1-500 (n=127)	501-1000 (n=34)	1001 ve Üzeri (n=9)	Test istatistiği	p
Örgüt DNA Profili	$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$		
	Medyan (Min.-Maks.)	Medyan (Min.-Maks.)	Medyan (Min.-Maks.)		
	2,59±,38 2,57 (1,11-4,25)	3,66±,22 2,66 (2,25-3,11)	2,81±,26 2,75 (2,43-3,18)	$\chi^2=6,338$,042*
Esnek	$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$		
	Medyan (Min.-Maks.)	Medyan (Min.-Maks.)	Medyan (Min.-Maks.)		
	3,94±,82 4,00 (1,00-5,00)	4,22±,61 4,00 (2,75-5,00)	4,22±,66 4,00 (3,00-5,00)	$\chi^2=2,604$,272
Askeri	$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$		
	Medyan (Min.-Maks.)	Medyan (Min.-Maks.)	Medyan (Min.-Maks.)		
	3,97±,82 3,00 (1,00-5,00)	3,21±,67 3,25 (1,00-4,50)	3,13±,67 3,00 (2,00-3,75)	$\chi^2=3,619$,164

Tablo 22 (devamı)

	3,56±,81	3,92±,56	3,97±,52		
Tam Zamanlı	3,75	3,75	4,00	$\chi^2=6,430$,040*
	(1,00-5,00)	(2,50-5,00)	(3,00-4,75)		
	2,31±,94	2,12±,70	2,61±,90		
Gelişigüzel	2,16	2,16	2,16	$\chi^2=1,457$,483
	(1,00-5,00)	(1,00-3,33)	(1,50-3,83)		
	1,84±,61	1,78±,36	1,94±,30		
Yönetim Ağırlıklı	1,66	1,83	2,16	$\chi^2=1,341$,511
	(1,00-4,00)	(1,17-2,33)	(1,33-2,17)		
	1,36±,27	1,44±,29	1,47±,31		
Pasif Saldırgan	1,25	1,50	1,50	$\chi^2=2,159$,340
	(1,00-2,00)	(1,00-2,00)	(1,00-2,00)		

Örgüt DNA profili, okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2=6,338$; $p<.05$).

Esnek ($\chi^2=2,604$; $p>.05$), askeri ($\chi^2=3,619$; $p>.05$), Gelişigüzel ($\chi^2=1,457$; $p>.05$), yönetim ağırlıklı ($\chi^2=1,341$; $p>.05$) ve pasif saldırgan ($\chi^2=2,159$; $p>.05$) alt boyutları okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tam zamanlı ($\chi^2=6,430$; $p<.05$), alt boyutu okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tam zamanlı örgüt, 1001 ve üzerinde öğrenci sayısı olan okullarda en yüksek çıktığı görülmektedir.

5.3.8. Görev Türüne İlişkin Okulların DNA Profilleri

Örgüt DNA profili ve alt boyutlarına ait düzeylerin, görev türüne göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 23'de gösterilmiştir.

Tablo 23

Örgüt DNA profili- görev türüne ilişkin Mann- Whitney U testi

	Müdür (n=90)		Müdür Yardımcısı (n=80)		Test İstatistiği	p
	X±S.S	Medyan (Min.-Maks.)	X±S.S	Medyan (Min.-Maks.)		
Örgüt DNA Profili	2,59±,32	2,57 (1,75-3,46)	2,64±,39	2,64 (1,11-4,25)	z =-1,342	,180
Esnek	4,10±,75	4,00 (2,00-5,00)	3,90±,80	4,00 (1,00-5,00)	z =-1,788	,074
Askeri	2,99±,84	3,00 (1,00-4,75)	3,07±,73	3,00 (1,00-5,00)	z =-,479	,632
Tam Zamanlı	3,75±,78	4,00 (1,25-5,00)	3,55±,75	3,75 (1,00-5,00)	z =-1,879	,060
Gelişigüzel	2,11±,79	2,00 (1,00-4,67)	2,49±,97	2,33 (1,00-5,00)	z =-2,545	,011*
Yönetim Ağırlıklı	1,80±,51	1,75 (1,00-3,17)	1,88±,59	1,83 (1,00-4,00)	z =-,807	,420
Pasif Saldırgan	1,38±,28	1,50 (1,00-2,00)	1,39±,28	1,25 (1,00-2,00)	z =-,081	,936

Yapılmış olan analiz sonuçlarına göre; örgüt DNA profili, görev türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($z=-1,342$; $p>.05$).

Esnek ($z=-1,788$; $p>.05$), askeri ($z=-,479$; $p>.05$), tam zamanlı ($z=-1,879$; $p>.05$), yönetim ağırlıklı ($z=-,807$; $p>.05$) ve pasif saldırgan ($z=-,081$; $p>.05$) alt boyutları görev türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Gelişigüzel ($z=-2,545$; $p<.05$) alt boyutu görev türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gelişigüzel örgüt profili daha düşük müdür görevindeki okul yöneticilerinde görülmektedir.

5.3.9. Düşünme Konusunda Eğitim Almaya İlişkin Okulların DNA Profilleri

Örgüt DNA profili ve alt boyutlarına ait düzeylerin, yansıtıcı düşünce hakkında eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24

Örgüt DNA profili- düşünme konusunda eğitim almaya ilişkin Mann-Whitney U testi

	Eğitim Aldım (n=28)		Eğitim Almadım (n=142)		Test İstatistiği	p
	X±S.S	Medyan (Min.-Maks.)	X±S.S	Medyan (Min.-Maks.)		
Örgüt DNA Profili	2,70±,42	2,64 (2,07-4,25)	2,59±,33	2,60 (1,11-3,50)	z =-,889	,374
Esnek	3,89±,73	4,00 (2,25-5,00)	4,03±,79	4,00 (1,00-5,00)	z =-1,209	,227
Askeri	3,08±,83	3,00 (1,50-5,00)	3,02±,78	3,00 (1,00-4,75)	z =-,023	,981
Tam Zamanlı	3,78±,78	4,00 (2,00-5,00)	3,63±,77	3,75 (1,00-5,00)	z =-,865	,387
Gelişigüzel	2,55±,98	2,33 (1,17-5,00)	2,24±,87	2,08 (1,00-4,83)	z =-1,520	,129
Yönetim Ağırlıklı	2,00±,60	2,00 (1,00-4,00)	1,80±,54	1,66 (1,00-3,33)	z =-1,728	,084
Pasif Saldırgan	1,33±,25	1,25 (1,00-1,75)	1,39±,29	1,50 (1,00-2,00)	z =-,863	,388

Yapılmış olan analiz sonuçlarına göre; örgüt DNA profili, yansıtıcı düşünce hakkında eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir (z=-1,342; p>.05).

Esnek (z=-1,209; p>.05), askeri (z=-,023; p>.05), tam zamanında(z=-,865; p>.05), Gelişigüzel(z=-1,520; p>.05), yönetim ağırlıklı (z=-1,728; p>.05) ve pasif saldırgan (z=-,863; p>.05) alt boyutları düşünme konusunda eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.4.Yansıtıcı Düşünme ve Örgüt DNA Profili Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin algılarına göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve alt boyutları ile okulların DNA profilleri ve alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi için korelasyon analizinden yararlanılmıştır..

Korelasyon iki veya daha fazla değişken arasında ilişkiyi göstermektedir ve bu analiz sonucu hesaplanan korelasyon katsayısı, -1 ile +1 arasında değer alır. Genel olarak; $0,1 \leq r \leq 0,3$ zayıf; $0,3 \leq r \leq 0,5$ orta; $0,5 \leq r \leq 0,8$ güçlü ve $0,8 \leq r$ çok güçlü ilişkide korelasyon bulunduğu söylenir (İslamoğlu ve Alınçık, 2016: 353).

Kolerasyon analizi sonuçları Tablo 25' de verilmiştir.

Tablo 25

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri- örgüt DNA profili ilişkisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Okul Yöneticileri Yansıtıcı Düşünme											
2. Bilgi ve Tecrübe Transferi	,821**										
3. Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	,821**	,547**									
4. Sorgulama ve Değerlendirme	,858**	,608**	,604**								
5. Profesyonel Gelişim	,755**	,552**	,533**	,692**							
6. Örgüt DNA Profili	,268**	,295**	,135	,224**	,195*						
7. Esnek	,406**	,334**	,288**	,426**	,335**	,099					
8. Askeri	,157*	,227**	,055	,100	,077	,604**	,154*				
9. Tam Zamanlı	,316**	,331**	,211**	,284**	,273**	,364**	-,142	,358**			
10. Gelişigüzel	-,019	,044	-,046	-,028	-,045	,590**	,687**	,097	-,278**		
11. Yönetim Ağırlıklı	-,131	-,105	-,130	-,111	-,046	,602**	,154*	-,142	,687**	-,451**	
12. Pasif Saldırgan	,058	,030	,095	-,008	,094	,156*	-,003	-,027	,065	-,090	,090

Tablo 25' te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile örgüt DNA profili arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($r_s=,268$; $p<,01$).

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ölçeğine ait bilgi ve tecrübe transferi ($r_s=,295$; $p<,01$), sorgulama ve değerlendirme ($r_s=,224$; $p<,01$), profesyonel gelişim ($r_s=,195$; $p<,05$) alt boyutları ile örgüt DNA profili alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Örgüt DNA profili ölçeğine ait esnek ($r_s=,406$; $p<,01$) ve tam zamanlı ($r_s=,316$; $p<,01$) boyutları ile okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Askeri ($r_s=,157$; $p<,05$) boyutu ile okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Diğer taraftan Gelişigüzel, yönetim ağırlıklı alt boyutları ile okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Sağlıksız örgütler arasında negatif yönde en yüksek ilişkinin ise yönetim ağırlıklı örgütlerde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ölçeğine ait alt boyutların birbirleriyle ilişkili oldukları görülmektedir.

Örgüt DNA profili ölçeğinin birçok boyutunun birbirleri ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri sağlıklı örgüt olarak nitelendirilen esnek, askeri ve tam zamanlı örgütlerin okul pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Sağlıklı örgüt boyutlarına bakıldığında en yüksek ilişkinin esnek ($r=,406$, $p<,01$) ve en düşük askeri örgüt ($r=,157$, $p<,01$) alt boyutlarında olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin esnek örgüt DNA'sına sahip kurumlarda daha yüksek çıkacağı sonucuna varılabilir.

Sonuç olarak; okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri sağlıklı örgütlerde yüksek olurken, sağlıksız örgüt DNA'sına sahip olan kurumlarda ise okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri düşük olacağı görülecektir.

5.5. Yansıtıcı düşünmenin örgüt DNA profili üzerindeki etkisi

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, örgüt DNA profili üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Model Özeti		Anova Analizi		Katsayılar	
	R	R ²	F	Sig	B	Sig
Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	,426	,182	37,831	,001	,381	,001**
Bilgi ve Tecrübe Transferi	,440	,193	40,286	,001	,407	,001**
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	,305	,093	17,245	,001	,232	,001**
Sorgulama ve Değerlendirme	,382	,146	28,661	,001	,271	,001**
Profesyonel Gelişim	,372	,138	26,977	,001	,271	,001**

(Bağımlı Değişken: Örgüt DNA Profili)

Tablo 26 incelendiğinde okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, örgüt DNA profili üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,381, p<,01).Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri okul DNA profilinin % 18’ ini açıklamaktadır (R²=,182).Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerindeki bir birimlik artış, okulların DNA profilinde 38 birimlik aynı yönlü bir değişime sebep olacağı söylenebilir.

Bilgi ve Tecrübe Transferi düzeylerinin, örgüt DNA profili üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,407, p<,01).

Sosyal Paylaşım ve Etkileşim düzeylerinin, örgüt DNA profili üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,232, p<,01).

Sorgulama ve Değerlendirme düzeylerinin, örgüt DNA profili üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,271, p<,01).

Profesyonel Gelişim düzeylerinin, örgüt DNA profili üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,271, p<,01).

Görüldüğü üzere, okul yöneticileri yansıtıcı düşünme tüm alt boyutları okul DNA profilini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bununla beraber yordayıcı değişkenlerin okul DNA profili üzerindeki önem sırası regresyon katsayısına göre sırasıyla Bilgi ve Tecrübe Transferi, Sorgulama ve Değerlendirme, Profesyonel Gelişim, Sosyal Paylaşım ve Etkileşim şeklindedir.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin örgüt DNA profillerinin her biri üzerinde etkisini belirlemek için de çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Bu her bir örgüt DNA profiline ait çoklu doğrusal regresyon analizleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 27

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Model Özeti		Anova Analizi		Katsayılar	
	R	R ²	F	Sig	B	Sig
Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	,492	,242	53,688	,001	,980	,001**
Bilgi ve Tecrübe Transferi	,409	,167	33,773	,001	,843	,001**
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	,382	,146	28,775	,001	,646	,001**
Sorgulama ve Değerlendirme	,511	,261	59,269	,001	,805	,001**
Profesyonel Gelişim	,440	,193	40,284	,001	,713	,001**

(Bağımlı Değişken: Esnek Örgüt)

Tablo 27 incelendiğinde okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, esnek örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,980, p<,01). Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri esnek örgütün % 24' ünü açıklamaktadır (R²=,242). Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerindeki bir birimlik artış, esnek örgüt profilinde 98 birimlik aynı yönlü bir değişime sebep olacağı söylenebilir.

Bilgi ve Tecrübe Transferi düzeylerinin, esnek örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,843, p<,01).

Sosyal Paylaşım ve Etkileşim düzeylerinin, esnek örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,646, p<,01).

Sorgulama ve Değerlendirme düzeylerinin, esnek örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,805, p<,01).

Profesyonel Gelişim düzeylerinin, esnek örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,713, p<,01).

Tablo 28

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Model Özeti		Anova Analizi		Katsayılar	
	R	R ²	F	Sig	B	Sig
Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	,228	,052	9,254	,003	,458	,01**
Bilgi ve Tecrübe Transferi	,302	,091	16,868	,001	,626	,01**
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	,148	,022	3,784	,053	,252	,053
Sorgulama ve Değerlendirme	,182	,033	5,735	,018	,288	,018*
Profesyonel Gelişim	,152	,023	3,999	,047	,249	,047*

(Bağımlı Değişken: Askeri Örgüt)

Tablo 28 incelendiğinde okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, askeri örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,458, p<,01).Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri askeri örgütün % 5' ini açıklamaktadır (R²=,052). Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerindeki bir birimlik artış, askeri örgüt profilinde 46 birimlik aynı yönlü bir değişime sebep olacağı söylenebilir.

Bilgi ve Tecrübe Transferi düzeylerinin, askeri örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,626, p<,01).

Sosyal Paylaşım ve Etkileşim düzeylerinin, askeri örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmemiştir(B=,252, p>,05).

Sorgulama ve Değerlendirme düzeylerinin, askeri örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,288, p<,05).

Profesyonel Gelişim düzeylerinin, askeri örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,249, p<,05).

Tablo 29

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Model Özeti		Anova Analizi		Katsayılar	
	R	R ²	F	Sig	B	Sig
Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	,442	,196	40,889	,001	,869	,001**
Bilgi ve Tecrübe Transferi	,394	,155	30,902	,001	,801	,001**
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	,339	,115	21,782	,001	,565	,001**
Sorgulama ve Değerlendirme	,441	,195	40,623	,001	,687	,001**
Profesyonel Gelişim	,387	,150	29,600	,001	,619	,001**

(Bağımlı Değişken: Tam Zamanlı)

Tablo 29 incelendiğinde okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, tam zamanlı örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,869, p<,01).Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri tam zamanlı örgütün % 19'unu açıklamaktadır (R²=,196). Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerindeki bir birimlik artış, esnek örgüt profilinde 87 birimlik aynı yönlü bir değişime sebep olacağı söylenebilir.

Bilgi ve Tecrübe Transferi düzeylerinin, esnek örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,801, p<,01).

Sosyal Paylaşım ve Etkileşim düzeylerinin, esnek örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,565, p<,01).

Sorgulama ve Değerlendirme düzeylerinin, esnek örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,687, p<,01).

Profesyonel Gelişim düzeylerinin, esnek örgüt üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (B=,619, p<,01).

Tablo 30

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Model Özeti		Anova Analizi		Katsayılar	
	R	R ²	F	Sig	B	Sig
Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	,007	,001	,009	,924	,010	,924
Bilgi ve Tecrübe Transferi	,020	,001	,065	,800	,029	,800
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	,017	,001	,046	,830	-,020	,830
Sorgulama ve Değerlendirme	,019	,001	,060	,807	-,021	,807
Profesyonel Gelişim	,054	,003	,491	,484	,062	,484

(Bağımlı Değişken: Gelişigüzel örgüt)

Tablo 30 incelendiğinde okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, gelişigüzel örgüt üzerinde anlamlı etkisi görülmemiştir (B=,010, p>,01).

Ayrıca bilgi ve tecrübe transferi(B=,029, p>,01),sosyal paylaşım ve etkileşim(B= -,020, p>,01),sorgulama ve değerlendirme(B= -,021, p>,01),profesyonel gelişim(B=,062, p>,01) alt düzeylerinin, gelişigüzel örgüt üzerinde anlamlı etkisi görülmemiştir.

Tablo 31

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Model Özeti		Anova Analizi		Katsayılar	
	R	R ²	F	Sig	B	Sig
Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	,088	,008	1,312	,254	,201	,254
Bilgi ve Tecrübe Transferi	,149	,022	3,797	,053	,351	,053
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	,043	,002	,317	,574	,084	,574
Sorgulama ve Değerlendirme	,050	,003	,423	,517	,091	,517
Profesyonel Gelişim	,057	,003	,546	,461	,106	,461

(Bağımlı Değişken: Yönetim Ağırlıklı Örgüt)

Tablo 31 incelendiğinde okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, yönetim ağırlıklı örgüt üzerinde anlamlı etkisi görülmemiştir (B=,201, p>,01).

Ayrıca bilgi ve tecrübe transferi(B=,351, p>,01),sosyal paylaşım ve etkileşim(B=,084, p>,01), sorgulama ve değerlendirme(B= ,091, p>,01), profesyonel gelişim(B=,106, p>,01) alt düzeylerinin, gelişigüzel örgüt üzerinde anlamlı etkisi görülmemiştir.

Tablo 32

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Model Özeti		Anova Analizi		Katsayılar	
	R	R ²	F	Sig	B	Sig
Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	,063	,004	,667	,415	,045	,415
Bilgi ve Tecrübe Transferi	,012	,001	,026	,873	,009	,873
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	,100	,010	1,708	,193	,062	,193
Sorgulama ve Değerlendirme	,015	,001	,039	,844	,009	,844
Profesyonel Gelişim	,109	,012	2,011	,158	,064	,158

(Bağımlı Değişken: Pasif Saldırgan)

Tablo 32 incelendiğinde okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, pasif saldırgan örgüt üzerinde anlamlı etkisi görülmemiştir (B=,045, p>,01).

Ayrıca bilgi ve tecrübe transferi(B=,009, p>,01),sosyal paylaşım ve etkileşim(B=,062, p>,01), sorgulama ve değerlendirme(B= ,009, p>,01), profesyonel gelişim(B=,064, p>,01) alt düzeylerinin, pasif saldırgan örgüt üzerinde anlamlı etkisi görülmemiştir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇLAR, ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın elde edilen bulgularına dayalı olarak ortaya konan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin yorumlar, her alt problem için ele alınmıştır.

Okul yöneticilerinin üst düzey düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünmeye sahip olma düzeylerine bakıldığında yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Yansıtıcı düşünmenin alt boyutlarında ise yüksek düzeyde sorgulama ve değerlendirme boyutunda görülmüştür.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Yansıtıcı düşünme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda çok sayıda çalışma yapılmış ancak çok farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Shaka'a (2007), araştırmasında lisans öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile yükseköğretim kurumu ve akademik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar elde edilirken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Dalgıç (2011), çalışmasında okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre yansıtıcı düşünme uygulamaları ve becerileri arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Saygılı ve Tehnelere (2014), çalışmasında eğitim paydaşlarının yansıtıcı düşünme becerilerinin medeni durum, cinsiyet ve eğitim seviyesi değişkenleri açısından anlamlılık elde edilmemiştir. Fakat Gurol (2011), kadın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme konusunda erkek adaylardan daha hassas olduklarını ve fırsatları

olduğunda erkek adaylardan daha sıklıkla yansıtıcı düşünme uygulamalarına zaman ayırdıklarını saptamıştır.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Dalgıç (2011), nicel araştırmasında okul yöneticilerinin kıdemleriyle yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Fakat Burrows (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri ile yansıtıcı uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelediğinde öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin öğretimlerini anlamasında katkı sağladığını belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin okul türüne göre algılarının sosyal paylaşım ve etkileşim düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Okul öncesi yöneticilerinin sosyal paylaşım ve etkileşim düzeylerinin en yüksek olduğu, ortaöğretim yöneticilerinin ise en düşük olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin şu andaki okullarındaki çalışma süresine göre algılarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Yapılan araştırmalarda rotasyonun özellikle kariyerinin ileri zamanlarında bıkkın ya da hallerinden çok memnun olan okul yöneticilerini harekete geçirip (Boesse, 1991; Aquila, 1989) okul gelişimine katkıda bulunduğu (Hart, 1993; Stine, 1998) belirtilmektedir. Macmillan' a (1993) göre okul yöneticilerinin okulda geçirdikleri yıl sayısı ve tecrübelerinin artmasıyla daha az risk alma eğiliminde oldukları görülmektedir. Ayrıca rotasyonun 5-7 yıllık sürelerle yapıldığında olumlu sonuçlar vereceği belirtilmiştir (White ve diğerleri, 2006; Hargreaves ve diğerleri, 2003). Fakat bu görüşlere zıt olarak okul yöneticilerinin kariyer basamaklarına ve kaç okulda görev yaptıklarına göre rotasyon sürecindeki etkililiklerini inceleyen bazı çalışmalar da okul yöneticisinin rotasyon tecrübesinin artmasıyla daha az risk aldığı, daha az vizyon sahibi olduğu ve okulda daha az değişim liderliği yaptığını göstermektedir (MacMillan, 1993; White ve diğerleri, 2006). Bakioğlu' na (1993) göre ise okul yöneticisinin profesyonel gelişimini sürdürmek için yapılan rotasyon, çok planlı ve detaylı incelemeler sonrasında okul yöneticisinin rotasyonun sayısı, kariyer basamağı,

gideceği okulun ve kendisinin ihtiyaçları, kendinden önceki ve sonraki okul yöneticisi gibi değişkenler göz önünde tutularak gerçekleştirilmelidir.

Öğrenim durumu değişkenine ilişkin okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin algılarının sorgulama ve değerlendirme ile profesyonel gelişim düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. Yüksek lisans öğrenimine sahip okul yöneticilerinin sorgulama ve değerlendirme ile profesyonel gelişim düzeylerinin daha yüksek olması öğrenim durumunun mesleki gelişime katkısı olduğu söylenebilir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin algılarının sosyal paylaşım ve etkileşim düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. 25 ve altında öğretmen sayısına sahip okulların yöneticilerinin daha fazla sosyal paylaşım ve etkileşim düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünce düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğrenci sayısının artmasıyla okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyinin azaldığı saptanmıştır. Çalışmayı dersliklerdeki öğrenci sayısı şeklinde destekler nitelikte Yorulmaz (2006), çalışmasında öğretmenlere yansıtıcı düşünme ve öğretimi üzerine hizmet içi eğitim yapılmasını ve derslik öğrenci sayılarının eksiltilmesini belirtmiştir. Fakat Dalgıç (2011), araştırmasında öğrenci sayısının artmasıyla yöneticilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeyinin yükseldiği saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin algılarının görev türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmayı destekler nitelikte Dalgıç (2011) araştırmasında da okul yöneticilerinin görev türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve alt boyutları algılarının düşünme konusunda eğitim alma yönünden incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Fakat anlamlı farklılık olmasa da düşünme konusunda eğitim alanların yansıtıcı düşünme düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Düşünme konusunda hangi eğitim aldıkları sorulduğu açık uçlu soruda okul yöneticileri yansıtıcı düşünme konusunda hiç eğitim almadıklarını

belirtmiştir. Anlamlı farkın olmamasında bunun etkisi olduğu söylenebilir. Ya da farklı bakış açısıyla baktığımızda yansıtıcı düşünme alanında hizmet içi ve öncesi eğitim verilmesinin gerekliliğini ortaya koyan Alp (2007), öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi bilinçli olmadan uyguladıkları düşüncesinden dolayı araştırma yapmıştır. Yani okul yöneticileri de yansıtıcı düşünmeyi bilinçli olmadan uygulamalarında kullandığı ve yansıtıcı düşünmenin farkına varmalarını sağlayacak hizmet içi eğitimlere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Hizmet içi eğitimin önemini ortaya koyan diğer araştırmalar ise; Kozan (2007), öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeye yönelik aldıkları eğitimin uygulamayla ilgili kalıcı bilgi edinme, uygulamalarını sürekli olarak analiz ederek geliştirme, düşüncelerini organize etme konusunda gelişim sağladıklarını ortaya çıkarmıştır. Dalgıç (2011), hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulama ve becerilerinin almayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Yılmaz ve Gökçek (2016), ise çalışmasında yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmede verilen hizmet içi eğitimin etkinliğini ortaya koymuştur.

Örgütler kendine has genetik yapısı olan ve canlı özelliğe sahiptir ve onları diğer örgütlerden farklı olmalarını sağlayan DNA'ları bulunmaktadır. Okullar da yaşayan örgüt olarak okul yöneticilerinin liderliğinde yönetilmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, okul yöneticilerinin esnek örgüt algısı “yüksek” çıkarken; pasif saldırgan örgüt algıları “düşük” düzeyde bulunmuştur.

Araştırma kapsamında okulların DNA profilleriyle alakalı ulaşılan sonuçlarda, okul yöneticilerinin sağlıklı örgüt algılarının sağlıksız örgütlere kıyasla daha yüksek çıkması sebebiyle istenilen bir sonuçtur. Buna göre, okul yöneticileri görev yaptığı okulların sağlıklı bir örgüt olarak nitelendirmektedir. Sağlıklı örgütler içerisinde ise en yüksek algı en sağlıklı örgüt olarak nitelendirilen esnek örgüttür. Okul yöneticilerine algılarına göre okullar esnek örgütten sonra tam zamanlı örgüt ve askeri örgüt olarak nitelendirilmiştir. Buradan okul yöneticilerinin okulları sağlıklı örgüt olarak gördükleri söylenebilir. Araştırma sonucunu öğretmen örnekleminde destekleyen Kahraman (2019), araştırmasında öğretmen algılarına göre okullar daha çok sağlıklı örgüt profillerine sahip olup sağlıklı örgüt profillerinden ise okullar en yüksek esnek örgütler olarak görülmektedir ve esnek örgütü tam zamanında ve askeri örgüt takip ettiğini, en az pasif saldırgan örgüt profilindedir şeklinde belirtmiştir. Çandır (2005)'in örneklemini kamu örgütlerinde çalışanlar

olan çalışmasında Türkiye'deki örgütlerin daha çok esnek örgüt profilinde olduğunu belirtmiştir. Okullar üzerine yapılan (Bostancı, Akçadağ, Kahraman ve Tosun, 2016; Bostancı, Çelik, Kahraman, 2017; Tosun, 2017) çalışmalarında da okulların esnek örgüt profilinde olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Esnek örgütler girişimci ve yeniliklere açık ve takım çalışması önemli olduğu örgütlerdir. Sürekli ileriye bakan aynı anda da değişiklikleri öngören örgüttür. Esnek örgütler, yapılarından dolayı uyum sağlamada ve kayıpları telafi etmede başarılı ve sıfır kusura yakındırlar. Esnek örgütlerde her pozisyon, süreç ve politikanın örgütün hedefleri ile uyumlu bir amacı vardır. Buradan anlaşıldığı üzere eğitim örgütü olan okulların öğretmenler ve okul yöneticileri açısından esnek örgüt olarak görülmesi eğitim için oldukça önemlidir. Çünkü okulların başarılı olması, günümüz şartlarına uyum sağlayabilmesi, sürekli yenilenmesi, gelişmesi, beklentileri karşılaması başta eğitim-öğretimin en temel faktörü öğrencileri olmak üzere ve bu etki yayılarak tüm topluma olumlu yönde etki edecektir. Köse (2020), araştırmasının sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okulların DNA profilleri esnek örgüt boyutunda en yüksek örgütsel DNA algıları görülmüştür. Çetin (2014)'in öğretmenlerin en yüksek oranla esnek örgüt yapısını benimsediğini belirtmiştir. Bu sonuçlar ışığında okulların okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin genel algılarına göre sağlıklı örgütler olduğu ifade edilebilir. Genel itibari ile Türkiye örneğinde yapılan çalışmalarda okullar sağlıklı örgüt profiline sahip olduğu görülmüştür. Fakat Çetin ve Döş (2014)'ün Millî Eğitim Bakanlığı merkezi teşkilatının örgüt DNA'sını incelediği araştırmasında Millî Eğitim Bakanlığı'nın yönetim ağırlıklı örgüt ve gelişigüzel örgüt DNA'sına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni; Millî Eğitim Bakanlığı'nın oldukça büyük ve karışık yapıda olması fakat Millî Eğitim Bakanlığı'nın en küçük birimi olan okulların yönetiminin tutarlı, karar alma ve değişimlere adapte olmada daha uysal ve çevik olmaları şeklinde açıklanabilir. Onay ve Ergüder (2012) ise sosyal güvenlik kurumlarında gerçekleştirdiği çalışmasında bu kurumların daha çok askeri örgüt yapısına sahip olduğunu belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin algılarına göre DNA profilleri cinsiyet yönünden incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin benzer özellikler sergilediği görülmüştür. Bu sonuca göre; okulların DNA profillerinin algılanmasında cinsiyetin belirleyici bir rolünün

olmadığı söylenebilir. Çetin ve Döş (2014) ve Köse (2020), cinsiyetin örgüt DNA'sında önemli bir faktör olmadığını belirttikleri araştırmalar bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Fakat Kahraman (2019), Tosun (2017) ve Çetin(2014), ise araştırmalarında erkek öğretmenlerin okullarını daha sağlıklı örgüt gördüğünü belirtmiştir. Görüldüğü üzere her okulun cinsiyet açısından DNA yapılarının farklı yorumlandığıyla açıklanabilir.

Okulların DNA profilleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde benzer özellikler sergiledikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin algılarına göre esnek örgüt algısı mesleki kıdemi en düşük okul yöneticilerinde daha yüksek görülmüştür. En yüksek mesleki kıdemi olan okul yöneticileri en yüksek yönetim ağırlıklı örgüt algısına sahipken, en düşük algı oranı 10 yıl ve altı mesleki kıdemde görülmüştür. Kahraman (2019), da çalışmasında kıdeme göre anlamlı farklılık bulmamıştır. Köse (2020), çalışmasında da hizmet yılı en düşük öğretmenlerin en yüksek yönetim ağırlıklı örgüt algısına sahipken, en düşük algı oranı 11-20 yıl hizmet süresine sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Bozkurt-Bostancı vd. (2017) ve Çetin(2014), çalışmalarında kıdem arttıkça öğretmenlerin sağlıklı örgüt algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Okul DNA profilleri okul türü değişkenine göre incelendiğinde esnek, askeri ve yönetim ağırlıklı örgütlerde anlamlı farklılık görülmüştür. Ortaöğretimlerde yönetim ağırlıklı örgüt en yüksek görülürken askeri örgüt ise ilköğretimlerde en yüksek görülmüştür. Ayrıca ilköğretimlerde ise esnek örgüt en yüksek görülmüştür. Kahraman (2019), çalışmasında öğretmen algılarına göre okul türü değişkeninde anlamlı farklılık olduğunu ve Anaokulu, ilkokullardaki öğretmenlerin okulları daha sağlıklı profilde gördüğünü belirtmiştir. Fakat Çetin(2014), çalışmasında öğretmen algılarına göre ortaokullar esnek örgüt profiline sahip olduğunu belirtmiştir. Bostancı vd. (2016) ve Tosun (2017), araştırmalarında okul düzeylerine göre bakıldığında ilkokullar diğer okul türlerine göre daha sağlıklı profile sahip olduğunu belirtmiştir. Bostancı vd. (2017) çalışmalarında da ilkokullarda çalışan öğretmenlerin okullarını diğer okul türlerine göre esnek, askeri ve tam zamanında örgüt yani sağlıklı örgütler olarak; lise ve ortaokullarda çalışan öğretmenler ise okullarını ilkokullara göre daha gelişigüzel, yönetim ağırlıklı ve pasif saldırgan yani sağlıksız örgütler olarak gördüğünü belirtmiştir. Ancak alanyazında okul türü değişkenine

göre farklılık olmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur. Köse (2020), çalışmasında da öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre okul DNA profilleri farklılık göstermemiştir.

Okul yöneticilerinin algılarına göre DNA profilleri buldukları şu andaki okullarındaki çalışma süresi yönünden incelendiğinde askeri ve tam zamanlı örgütlerde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılığı açıklarsak okullarında 4 ve altı yıl çalışan okul yöneticileri algıları en yüksek askeri ve tam zamanlı örgütte çıkmıştır. Okul yöneticileri buldukları okulda çalışma süresi arttıkça sağlıklı örgüt profillerindeki algılarında azalma görülürken sağlıksız okul profillerinde ise algılarında artış görülmüştür. Bunda okul yöneticilerinin aynı okulda çalışma sürelerinin ilk dört yıl sonrası rotasyona tabi olması ve aynı okulda en fazla sekiz ya da yıl içi görevlendirilmesine bağlı en fazla dokuz yıl çalışmasındandır denilebilir. Okul yöneticileri nasıl olsa bu kadar zaman içinde bu okuldaki görev sürem bitecek şeklinde düşündüğünden çalışma süreleri arttıkça sağlıksız örgüt algıları artmıştır denilebilir. Ayrıca öğretmen örneklemin de bu araştırmayı destekleyen Kahraman (2019), çalışmasında da öğretmen algılarına göre sağlıklı örgüt profillerinden esnek ve tam zamanında örgütlerde aynı okuldaki çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin okullarını daha az esnek ve tam zamanında örgüt olarak gördükleri belirtirken öğretmenlerin gelişigüzel, yönetim ağırlıklı ve pasif saldırgan sağlıksız örgüt profillerinin de ise algıları arttığını belirtmiştir. Tosun (2017) öğretmen örneklemindeki çalışmasında, sağlıklı örgüt profillerinde anlamlı olarak farklılık bulmaz iken sağlıksız örgüt profilleri olan gelişigüzel, pasif saldırgan ve yönetim ağırlıklı örgüt profillerinde anlamlı farklılık bulmuş yani aynı okuldaki çalışma süresi arttıkça, öğretmenler okullarını daha sağlıksız gördüğünü belirtmiş.

Okulların DNA profilleri, öğrenim durumuna ve düşünme konusunda eğitim alma durumuna göre incelendiğinde okul yöneticilerinin algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Lisans ve ya lisansüstü eğitim almış olmaları okul DNA profil algılarına benzer etki ettiği söylenebilir. Fakat Köse (2020), öğretmen örneklemindeki çalışmasında, sağlıksız bir örgüt olan pasif saldırgan örgüt algısının lisansüstü eğitim almış öğretmenlerde daha yüksek çıktığı ve bunda eğitim derecesi arttıkça örgütten daha sistematik, daha tutarlı ve başarı devamlılığı beklentilerinin artması şeklinde açıklamıştır.

Okul yöneticilerinin algılarına göre DNA profilleri buldukları okulda çalışan öğretmen yönünden incelendiğinde yönetim ağırlıklı ve tam zamanlı örgütlerde anlamlı farklılık görülmüştür. 51 ve üzeri öğretmen olan okullarda tam zamanlı örgüt en yüksek görülürken 25 ve altı öğretmen olan okullarda ise yönetim ağırlıklı örgüt en az görülmüştür. Kahraman (2019) ve Tosun (2017), öğretmen sayısı arttıkça okulların daha sağlıklı profilde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler okuldaki öğretmen sayısını olumlu yönde görmezken okul yöneticileri bu durumu yönetimde etkili olabilmek için sağlıklı örgütlerle fırsata çevirdiği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin algılarına göre DNA profilleri buldukları okuldaki öğrenci sayısı yönünden incelendiğinde tam zamanlı örgütlerde anlamlı farklılık görülmüştür. 1001 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okullarda en yüksek tam zamanlı örgüt profili görülmüş. Öğrenci sayısının çok olması örgütün genel çerçevesinden sapmadan ani kararlar gerektirmesinin tam zamanlı örgüt algılarında etkili olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin görev türü açısından DNA profili algıları esinlenmeler/başlangıçlar örgüt profilinde görülmüştür. Müdür yardımcıları müdürlere göre okullarını daha çok esinlenmeler/başlangıçlar örgüt profilinde görmektedir. Bunda da örgütteki girişimci, zeki ve yetenekli insanlar için hiçbir kısıtlama olmadan fikrin peşinden gitme ve onu yürütme sorumluluğunu üstlenme imkân verme düşüncelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Fakat sağlıklı örgüt gibi görünse de koordinasyonsuzluk olduğundan sağlıklı örgüt olarak nitelendirilmektedir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile okulların DNA profilleri arasında elde edilen sonuçlara göre sağlıklı örgüt türleri arasında pozitif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Sağlıklı örgüt olan esnek ve tam zamanlı örgüt ile okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri arası orta pozitif ilişki çıkmıştır. Askeri örgüt okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri arası zayıf pozitif ilişki çıkmıştır. Yansıtıcı düşünme düzeylerinden bilgi ve tecrübe transferi, sorgulama ve değerlendirme, profesyonel gelişim düzeyleri sağlıklı DNA profilleri ile pozitif ilişkili çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin tüm alt boyutlarının tamamının örgüt DNA' sına pozitif ve anlamlı etkisi görülmüştür. Bu etkiye bakıldığından okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme algılarının sağlıklı DNA profillerine pozitif ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin okulların sağlıklı örgüt profilinde olmasında olumlu etkisi olacağı görülmektedir. Bununla beraber araştırma sonunda okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ve alt düzeylerinin sağlıklı DNA profillerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Sağlıklı DNA profillerinden esnek örgütte gerçekleşen değişkenliğin %24'ünün, askeri örgütte gerçekleşen değişkenliğin %5'inin, tam zamanlı örgütte gerçekleşen değişkenliğin %19' unun okul yöneticilerinin sahip olduğu yansıtıcı düşünme düzeyleri tarafından açıklandığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerindeki artış, sağlıklı DNA profillerinden esnek örgütte %98'lik, askeri örgütte %46'lık, tam zamanlı örgütte %87'lik aynı yönlü bir değişime sebep olacağı görülecektir.

Alanyazında direkt olarak okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile okul DNA profilleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak bu iki kavrama benzer olarak Dalgıç (2011)'in Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin profesyonel gelişimlerini sürdürmek ve tecrübelerini öğrenmeye çevirmek için yansıtıcı düşünme becerilerini ne düzeyde kullandıklarını, bunu hangi uygulamalarında gösterdiklerini ve yansıtıcı düşünme uygulamaları ile çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, kıdem, okul türü, branş, öğrenci sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu ve görev türü) arasında ilişki olup olmadığını belirttiği bir araştırma mevcuttur. Yansıtıcı Düşünme kavramı hakkında Türkiye'de yapılmış çalışmalar genel olarak öğretmen ve öğretmen adayları evren ve örnekleminde yapıldığı görülmektedir. İlkokul, ortaokul, lise ve lisans öğrencilerinin yansıtıcı düşünceleri üzerine görüş ve tutumlarında yoğunluk göstermektedir.

Örgüt DNA'sının incelendiği araştırmalara bakıldığında ise alanyazında kamu ve özel kuruluşların DNA'larını çıkarmak (Çandır, 2005), örgüt DNA'sını kavramsal olarak inceleyerek örgütün bir organizma olarak görülebileceğini belirtmek (Sürgevil ve Budak,2010), kamu kurumları ve özel sektördeki kurumların kurum DNA'larındaki farklılıkları belirlemek (Onay ve Ergüden, 2012), Milli Eğitim Bakanlığı'nın DNA profilini belirlemek (Çetin ve Döş, 2014), okul DNA metaforunu çeşitli değişkenlere göre

araştırmak (Çetin, 2014), örgütsel performansın gelişiminde örgütsel DNA'nın dört yapı taşının rolünü belirlemek (Nafei, 2014), örgütsel performansın gelişiminde örgütsel DNA'nın rolünü belirlemek (Nafei, 2015), kurum DNA'sı ve yönetim türleri ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek (Bancar, 2015), okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin okul içi politik davranışları (Bozkurt Bostancı vd., 2016) ve psikolojik sermayeleri (Bozkurt Bostancı vd., 2017) arasındaki ilişkiyi incelemek, okul DNA profilleri ile örgütsel vatandaşlık düzeylerini ortaya koymak (Tosun, 2017), okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi belirlemek (Kahraman, 2019), öğretmenlerin algılarına göre okulların DNA profilleri ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin belirlemek Köse (2020) amacıyla yapılan çalışmalar bulunmaktadır.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin yansıtıcı düşüncelerinin ve okul DNA profilleri kavramlarının örgütün devamlılığı ve verimliliği için oldukça önemli kavramlar olduğu görülmüştür. Yöneticilerin yansıtıcı düşünme ve uygulamalarının iş yerinde olumlu bir atmosfer sağladığı, verimliliği ve bağlılığı arttırdığı belirtilmiştir. Diğer taraftan sağlıklı bir örgüt DNA'sına sahip olmanın birçok açıdan örgütü desteklediği belirtilmiştir. Yöneticilerin örgüt DNA'ları hakkında bilgi sahibi olmaları ve örgütün DNA profiline uygun yönetim stratejisi geliştirmeleri örgütün devamlılığı, verimi ve performansı için önemli olduğu düşünüldüğünden bu iki kavramın birbirlerini desteklediği söylenebilir. Başka bir deyişle, örgüt yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olması örgüt DNA'sının sağlıklı olabilmesi için önemliken; sağlıklı DNA profiline sahip örgütlerin yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ve uygulamalarının yüksek olma ihtimali olduğu sonucuna ulaşılabılır. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda örgütlerden sorumlu yöneticilerin yansıtıcı düşünme ve uygulamalarla örgütlerinin DNA profillerine uygun yönetim stratejileri belirleyerek örgütlerini sağlıklı DNA profiline olmasını yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan sağlıklı örgüt DNA profiline sahip örgütün yöneticileri yansıtıcı düşünme ve uygulamalara odaklanması gerektiği söylenebilir.

6.2.Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve okulların DNA profilleri kavramları ile ilişkili olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Okul yönetiminden sorumlu okul yöneticilerinin, yönettikleri okulları daha iyi tanımaları ve okullarına uygun yönetim stratejilerini uygulayabilmeleri için çeşitli seminerler ve hizmet içi eğitimler verilebilir. MEB'in düzenlediği hizmet içi eğitimleri yöneticilerin hazır bilgileri almasından çok birbirleriyle iyi örnekleri, sorunlarını ve çözüm yollarını paylaşmaları üzerine olmalıdır.

2. Okul yöneticilerinin sağlıksız örgüt algılarını düşürmek veya ortadan kaldırmak için yansıtıcı düşünmeye yönelik çalışmalar yapıp bununla ilgili oryantasyon çalışmaları verilebilir.

3. Okul yöneticileri arasında yoğun bir paylaşım ve aktarım sürecine sokabilmek için iletişim ağı faaliyetlerinin oluşturulması bakanlık tarafından desteklenip kolaylaştırıla bilinir.

4. Okul yöneticilerinin okullarını tanımak ve geliştirmek için aynı okuldaki çalışma süreleri yani rotasyon uygulaması gözden geçirilmelidir. 2014 yılı Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliğe (www.meb.gov.tr) göre aynı okulda 4 yıl süreyle görev yapan yöneticiler rotasyona uğrayacaktır. Bu uygulamada amaç okul yöneticilerinin farklı büyüklükte, farklı profilde öğrencilerden oluşan ve farklı bölgelerdeki okullarda görev yapmalarıyla liderlik tecrübelerini derinleştirmek ve genişletmek olmalıdır. Bu nedenle okul yöneticisinin profesyonel gelişimini sürdürmek için yapılan rotasyon, çok planlı ve detaylı incelemeler

sonrasında okul yöneticisinin ihtiyacına, kariyer basamağına, rotasyonun sayısına, gideceğı okulun ihtiyaçlarına göre ve kendinden önceki ve sonraki okul yöneticisi gibi değışkenler göz önünde tutularak gerçekleştirilmelidir.

5. Okul yöneticilerinin sağıksız örgüt algısı edinmesini engellemek için yönetimin politik ve baskıcı olarak olmayacağı ve bunu engelleyici çalışmalar yürütülebilir, bu konuda yöneticilere seminerler verilebilir.

6. Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini arttırmak ve okulların sağıklı örgüt olması için okul yöneticilerine yüklenen ağır sorumlulukların ve üst yönetimden gelen başarı baskısının azaltılması için üst yöneticilere yönelik konferanslar verilebilir.

7. Okul yöneticilerinin üst düzey düşünme becerilerine ve özellikle bunlardan yansıtıcı düşünmeye sahip olması ve bilinçli bir şekilde yönetimde uygulamalarında kullanmaları sağılamak için okul dışı faaliyetlere, koçluk ya da mentorluk, hizmet içi eğitimler gibi stratejiler kullanıla bilinir. Yansıtıcı bir süreç olan koçluk ve mentorluk okul yöneticilerini izolasyon duygusundan kurtaracağı ve profesyonel gelişimlerinde büyük bir öneme sahip olduğu için bu tür girişimler kişisel kalmamalı, bakanlık tarafından rutin bir uygulama haline getirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Bu nedenle özellikle kariyerinin başındaki okul yöneticileri tecrübeli yöneticilerle eşleştirilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın iki konusu üzerine alanyazında az araştırma olduğundan farklı evren ve örneklerle araştırma sonuçlarının genellenebilirliği artırılabilir.

2. Millî Eğitim Bakanlığı bu çalışma sonucunda elde edilen verilere dayanarak bünyesindeki okulların DNA profillerini belirleme konusunda daha kapsamlı çalışmalara yer verebilir.

3. Türkiye’de bulunan üniversitelerin ya da özel okulların DNA profillerini ve yöneticilerinin yansıtıcı düşünme algılarını incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

4. Daha sonraki çalışmalarda nitel veya karma veri toplama teknikleri kullanılarak daha ayrıntılı sonuçlar elde edilebilir.

5. Örgütsel DNA kavramı iş tatmini, örgütsel güven, örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm, tükenmişlik, çatışma, liderlik türleri, örgüt kültürü, örgüt iklimi, gibi örgütteki ilişkileri konu alan farklı kavramlarla birlikte çalışılabilir.

6. Daha sonraki çalışmalarda okul yöneticilerinin diğer üst düzey düşünme becerileri düzeyleri ile okul DNA profili üzerindeki rolü ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A. (2016). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanımının lise 12. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı düşünme becerilerine ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Alp, S, ve Taşkın Şahin, Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 311-320.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı öğretim: önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (8), 66-73.
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89.
- Bağcıoğlu, G. (2000), Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünceyi geliştirici etkinlikler. *VIII.Ulusal Eğitim Bilimsel Çalışmaları*, (1-3 Eylül 1999), Trabzon.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, S ve Ahi, B. (Ed.). (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bancar, A. (2015). *Kurumsal DNA'nın iş doyumunu üzerine etkisi: büyük ölçekli bir sağlık kurumundaki hemşirelerin algılarına yönelik analitik bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bancar, A. (2016). *Örgüt DNA'sı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Barnett, B. G. & O'Mahony, G. R. (2006). Developing a culture of reflection: implications for school improvement. *Reflective Practice*, 7 (4), 499–523.
- Baskin, K. (1995). DNA for corporations: organizations learn to adapt. *The Futurist*, 29(1), 68.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başol, G. ve Gencel, İ.E. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *III. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*, (19-21 Eylül 2012), Bolu.

- Bostancı, A. B., Tosun, A. ve Doğan, O. (2020). The relation ship between schools' DNA profiles and teachers' school academic optimism. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4), 85-99.
- Bostancı, B.A., Akçadağ, T., Kahraman, Ü. ve Tosun A.(2016). Okulların DNA profili ile okul içi politik davranışlar arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5693-5705.
- Bostancı, A. B, Tosun, A., Doğan, Ö. ve Çavuş, E.(2017).Okulların DNA profili ile öğretmenlerin akademik iyimserlik ve psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişki. *IV. International Eurasian Educational Research Congress*, (11-14 Mayıs 2017), Denizli.
- Bostancı, A. B, Çelik, K. ve Kahraman, Ü.(2017).Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 140-156.
- Bursalıoğlu, Z. (2019).*Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nitel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Choy, S. C.,Dinham, J., Yim, J. S., & Williams, P. (2021). Reflective thinking practices among pre-service teachers: comparison between malaysia and australia. *Australian Journal of Teacher Education*,46(2).
- Çandır, E. (2005). *Örgütsel DNA ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çarkıt, C. (2020). Reflective thinking in Turkish language education. *Elementary Education Online*,19 (2), 1078-1090.
- Çetin, R. B. ve Döş, İ. (2014). Örgüt DNA'sı ölçeğinin geliştirilmesi ve MEB üzerine bir tarama çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31).
- Çetin, R. B. (2014). *Okul DNA'sı metaforunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dalgıç, G., Bakioğlu, A. (2013). Yansıtıcı düşünme ve uygulamadaki olası engeller: Türkiye ve Danimarka' dan okul müdürleri deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 813-838.
- Dilekli, Y. ve Orakçı, Ş. (2019). Öğretmen yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1519-1539.
- Döş, İ. (2013). School DNA and its transfer. *American Journal of Human Ecology*, 2(1), 7-15.
- Duban, N. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343 – 360.
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(3), 431-456.
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 18-30.
- Ersozlu, Z.N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 141-159.
- Ersozlu, A. (2016). School Principals' reflective leader ship skills through the eyes of science and mathematics teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(5), 801-808.
- Fırat Durdukoca, Ş. ve Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(20), 357-374.
- Gedik, H., Akhan, N. H. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 4(2), 113-130.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul yöneticisinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.

- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Govindarajan, V. & Trimble, C. (2005). Organizational DNA for strategic innovation. *California Management Review*, 47(3), 47-76.
- Hasırcı Kaf, Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.
- Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaplan, A., Doruk, M. ve Öztürk, M. (2017). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi: Gümüşhane Örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 415-435.
- Karahan, A. (2008). Çalışanların örgüt kültürünü algılamalarına yönelik ampirik bir çalışma. *Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(20), 457-478.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, Y. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 177-198.
- Keskinkılıç Yumuşak, G. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 466-481.
- Kılınç, H.H. (2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri (Elâzığ ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Koca, G. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Niğde üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Köse, Ö. (2020). *Öğretmenlerin Algılarına Göre Okulların DNA Profilleri İle Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34),189–203.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- MacDonald, M. R. (2003). *The contribution of education, experience, and personal characteristics on the reflective judgment of students preparing for school administration*. Doctoral Thesis, Andrews University.
- Martin, M. G. (2003). Reflective teaching, reflective practice, and... What else?. *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(3), 59-65.
- Murphy Kathleen R. (2014). The effect of reflective practice on high school science students' critical and reflective thinking. Doctoral Thesis, Western Connecticut State University.
- Nafei, W. (2015). The role of organizational DNA in improving organizational performance: a study on the industrial companies in Egypt. *International Business Research*, 8(1), 117-131.
- Neilson, G. L., Pasternack, B. A. & Mendes, D. (2003). The four bases of organizational DNA. <https://www.strategy-business.com/article/03406> adresinden 14.12.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Neilson, G. L., Pasternack, B. A. ve Mendes, D. (2004). The seven types of organizational DNA. <https://www.strategy-business.com/article/04210> adresinden 13.12.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Onay, M. ve Ergüden, S. (2012). Yeni bir metafor: kurum DNA'sı. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1), 203-212.
- Orakçı, Ş. (2021). Teachers' reflection and level of reflective thinking on the different dimensions of their teaching practice. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 118-149.

- Özbek, G.,Köse, E.(2019). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve bu becerilerin gelişimini destekleyen faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 537-554.
- Öztürk, M. (2008). *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Pusmaz, A. ve Tavşan, S. (2019). Problem çözmeye başarılı öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 837-852.
- Rashid, S. A. R. &Chelab, E. D. (2007). The influence of organizational DNA on innovation performance: an empirical study in a sample of Iraqi industrial organizations. *Iraqi Academic Scientific Journals*, 9(4), 9-22.
- Saygılı, G. ve Atahan, R. (2014). Üstün zekâlı çocukların problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(31), 181-192.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.
- Severson, E. D. (2012).The need for principal renewal: the promise of sustaining principals through principal to principal reflective practice. *Teachers College Record*, 114(12), 56.
- Sezgin, F. ve Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: bir içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,19(1), 257-275.
- Sıvacı, S. Y. (2017a). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ile zekâ alan profilleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,42, 254-271.
- Sıvacı, S. Y. (2017b). The relation ship between reflective thinking tendencies and social problem solving abilities of pre-service Teachers. *Journal of Educationand Training Studies*, 5(11), 21.
- Soroush, S., Esfahani, D., &Poorfarahmand, B. (2013). Investigation of organizational DNA in EsfahanProvincesportandyouthofficesaccordingtoHonoldandSilverman

- Model. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(6), 1417–1425.
- Soroush, S., Mohammadpouri, M., Poorfarabmand, B., & Esfahani, D. N. (2014). Studying of organizational DNA in Esfahan province sport and youth offices. *International Journal of Human Resource Studies*, 4(3), 125-138.
- Sürgevil, O. ve Budak, G. (2010). İşletmecilikte yeni bir metafor: kurum DNA'sı. *TİSK Akademi*, 5(10), 68 - 86.
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 108-119.
- Tanrıoğen, Z. M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim biçimlerine ilişkin algıları ve velilere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tezcan, M. (1980). Toplumsal değişimlerin ülkemiz eğitimine etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 5(25), 28-30.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtılmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149).
- Tosun, A. (2017). *Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Toraman, Ç., Orakçı, Ş. ve Aktan, O. (2020). Analysis of the relationships between mathematics achievement, reflective thinking of problem solving and metacognitive awareness. *International Journal of Progressive Education*, 16(2).
- Tümkaya, S. ve Hurioglu, L. (2013). Öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 243-256.
- Urhan, N. ve Erdem, M. (2018). İşbirlikçi proje tabanlı öğrenme sürecinde dijital belgesel üretiminin yansıtıcı düşünmeye katkısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 27-53.

- Uygun, K. ve Bilgiç, C. (2018). İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersi akademik başarıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1497-1515.
- Üstün, G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, M. (2009). Okul müdürlerinin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarının yönetim kuramları bakımından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 121-155.
- Yel, M. ve Yiğitel, S. (2019). Ortaöğretim biyoloji dersi öğretiminde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1289-1317.
- Yıldırım, T. ve Pınar, A. (2015). Coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 281-299.
- Yılmaz, M. (2016). Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının sosyodemografik faktörleri bağlamında incelenmesi: kadın yöneticiler üzerinde bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(15), 293-314.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Fırat üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

EKLER



EK 1: ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-60305806-44-29838059
Konu : Anket Çalışması (Sultan ŞENGÖREN
KÜÇÜKBALLI)

20.08.2021

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11/08/2021 tarihli ve 2100135756 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sultan ŞENGÖREN KÜÇÜKBALLI'nın, Doç. Dr. Süleyman Davut GÖKER danışmanlığında hazırladığı "Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Düzeyleri İle Okul DNA Profili Arası İlişki" konulu tez çalışması kapsamında, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında, Çanakkale merkez ve 11 ilçedeki ekli listede belirtilen okullarda görev yapan yöneticilere yönelik araştırma çalışması yapılma isteği ilgi yazıyla teklif edilmekte olup, söz konusu çalışmanın kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; uzaktan eğitimin devam etmesi halinde çevrim içi (online); yüz yüze eğitimin başlaması halinde denetimi ilgili okul/kurum müdürlüğünde olmak üzere yüz yüze yapılması Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

EK 2: ÖLÇEK İZİNLERİ

Sayın Hocam Merhabalar,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Doç. Dr. Süleyman Davut GÖKER ile beraber yürüttüğümüz tez çalışmasında 2014 yılında hazırlamış olduğunuz Örgüt DNA'sı Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. Anket ve anket kullanımı hakkında yardımlarınızı bekliyorum.

Saygılarımla.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Doç. Dr. Süleyman Davut GÖKER ile beraber yürüttüğümüz tez çalışmasında 2011 yılında Yrd. Doç. Dr. G. ile hazırlamış olduğunuz Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (OYYDÖ)'ni kullanmak istiyorum. Anket ve anket kullanımı hakkında yardımlarınızı bekliyorum. Saygılarımla.



EK 3: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

Sizi Sultan ŞENGÖREN KÜÇÜKBALLI tarafından yürütülen “Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Düzeyleri İle Okul DNA Profili Arası İlişki” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Okul yöneticilerinin profesyonel gelişimlerini sürdürmek ve tecrübelerini öğrenmeye çevirmek için yansıtıcı düşünme becerilerini ne düzeyde kullandıklarını, bunu hangi uygulamalarında gösterdiklerini ve yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri ve uygulamaları alt boyutları ile okul yöneticilerinin çeşitli demografik değişkenlerinin (cinsiyet, kıdem, okul türü, öğrenci sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu ve görev türü) sağlıklı ya da sağlıksız okul DNA profili tiplerini oluşturmada etkisi olup olmadığını saptamaktır. Araştırmada sizden tahminen 30 dakikanızı ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 169 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

EK 4:KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli katılımcılar,

Aşağıdaki anket formu ile “Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Düzeyleri İle Okul DNA Profili Arası İlişki” konulu bilimsel çalışma için görüşlerinizi öğrenmek amaçlanmaktadır. Toplanan veriler bilimsel amaç için kullanılacak, toplu olarak değerlendirilip, okullara göre ayrı değerlendirme yapılmayacaktır. Araştırmanın sonuçları açısından soruların içtenlikle cevaplanması önem arz etmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim. ssengorenkucukballi@gmail.com

Sultan ŞENGÖREN KÜÇÜKBALLI
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz:
 Kadın Erkek
2. Mesleki Kıdeminiz:
Lütfen Belirtiniz:Yıl
3. Okul Türü
 Okul öncesi İlköğretim Ortaöğretim
4. Şu anki okulunuzda çalışma süreniz:
Lütfen Belirtiniz:Yıl
5. Öğrenim Durumunuz:
 Lisans Lisansüstü Diğer :
6. Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı:
Lütfen Belirtiniz:
7. Okul öğrenci sayısı:
Lütfen Belirtiniz:
8. Görev türünüz:
Lütfen Belirtiniz:
9. Düşünme konusunda (yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı düşünce gibi) hizmet içi eğitim alma durumu:
 Aldım Almadım
Aldı iseniz lütfen belirtiniz:

EK 5: OKUL YÖNETİCİSİ YANSITICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ (OYYDÖ)

OKUL YÖNETİCİSİ YANSITICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ (OYYDÖ)

Bu bölümde eğitim yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamaları konusunda aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir: 1- Hiç katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Kararsızım 4- Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Çalıştığım kişiler beni rahatça eleştirebilir.					
2. Mesleki tecrübelerimi yazıya dökerim.					
3. Yöneticiliği öğrenirken öğretmenlik branşımın getirdiği avantajlardan yararlanırım.					
4. Bir akademik yıl ya da dönem bittiğinde genel performansımı sorgularım.					
5. Yöneticilikte verilen kararların benzerliği çok önemlidir.					
6. Yöneticiliğim hakkındaki en etkili değerlendirmeyi, üstlerim tarafından verilen teşekkür belgelerinden alırım.					
7. O günün değerlendirmesini - çoğunlukla - gece kafamı yastığa koyduğum zaman yaparım.					
8. Yöneticiliği öğrenmede gözlemin çok önemli olduğunu düşünürüm.					
9. Öğretmen ve öğrencilerin yaptığı yazılı değerlendirmeler kendimi sorgulamamı sağlar.					
10. Yürüttüğüm ya da görev aldığım projelerin profesyonel gelişimime çok katkısı oluyor.					
11. Yöneticiliği deneme yanılma yoluyla öğrendim.					
12. Katıldığım seminer ya da eğitimlerden en büyük kazanımlarım, diğer okul yöneticileriyle yaptığımız sohbetler sırasındaki paylaşımlarımdır.					
13. Okulda yaşadığım olayları, problemleri ve kendi eylemlerimi eşimle paylaşıyorum.					
14. Yüz yüze, telefon ya da e-mail aracılığıyla görüştüğüm bir okul yöneticileri grubum var.					
15. Tecrübeli okul müdürü/müdür yardımcısı meslektaşlarımdan çok şey öğrenirim.					
16. Yabancı dil bilmemem farklı kaynaklardan yararlanmamı engeller.					
17. Yönetim uygulamalarımla ilgili okuldaki çalışanlarla görüş alışverişinde bulunurum.					

Bu bölümde eğitim yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamaları konusunda aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir: 1- Hiç katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Kararsızım 4- Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	1	2	3	4	5
18. Hizmet içi eğitim ve seminerlerde tecrübelerin paylaşılıp tartışılması gerekir.					
19. Kendimi geliştirme ihtiyacımı, kitaplar ve dergiler okuyarak gideririm.					
20. İdari kadromla sürekli fikir alışverişi yapmamız, daha eleştirel düşünebilmemi sağlar.					
21. Okul müdürü/müdür yardımcısı meslektaşlarımla, kimsenin kaygı duymadan konuşabileceği ciddi paylaşım toplantılarına ihtiyaç duyarım.					
22. Benim yaşımdan küçük ya da büyük birçok okul müdürü/müdür yardımcısı, benden çok şey öğrendiklerini söylerler.					
23. Anket ya da mülakat tipindeki araştırmalara katılmak, bana kendimi mesleki açıdan sorgulama noktasında yardımcı olur.					
24. Özel okullarda yöneticilerin profesyonel anlamda daha çok gelişebildiklerini düşünürüm.					
25. Şu ana kadar şahsım adına bakanlık tarafından herhangi bir soruşturma açılmamış olması ve uyarı almamış olmam, iyi bir yönetici olduğumu gösterir.					
26. Diğer yönetici arkadaşlarıma herhangi bir konuda danışmak yerine, sorunlarımı kendi kendime çözmeye çalışırım.					
27. Tecrübem arttıkça risk almaya daha çok eğilimli oluyorum.					
28. Yöneticiler arasındaki yoğun rekabet, onların birbirleriyle paylaşım içine girmelerini engeller.					
29. Yeniliğe daha açık oldukları için genç okul yöneticileriyle paylaşım içine girmeyi tercih ederim.					
30. Farklı ülkelerden yöneticilerin yer aldığı bir forum (e-mail) grubuna üyeyim.					
31. Bir grup yönetici meslektaşım ile düzenli olarak bir araya gelir ve tecrübelerimizi paylaşırız.					
32. Evrak yükü nedeniyle, uygulamalarımı iyileştirmeye yönelik fikirler geliştirmeye zaman kalmıyor.					
33. Günün sonunda okuldan çıkmadan önce, o gün yaşadıklarımı düşünür, kararlarım hakkında kendimi değerlendiririm.					

<p>Bu bölümde eğitim yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamaları konusunda aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz.</p> <p>Derecelendirme aşağıdaki gibidir:</p> <p>1- Hiç katılmıyorum</p> <p>2- Katılmıyorum</p> <p>3- Kararsızım</p> <p>4- Katılıyorum</p> <p>5- Tamamen katılıyorum</p>	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	1	2	3	4	5
34. Her yıl daha iyi olabilmek için diğer kurumları sürekli gözlemlerim.					
35. Eylemlerimi ve uygulamalarımı beraber sürekli sorguladığım, daha iyi bir yönetici olabilmem için beni yönlendiren bir akıl hocam var.					
37. Eğitim sistemlerinin farklılığından dolayı, yurt dışındaki yöneticilere kıyasla kendi ülkemdeki okul yöneticilerinden daha çok şey öğrenebileceğimi düşünürüm.					
38. Mesleğimde yıllar geçtikçe toleransında azalma olduğunu düşünürüm.					
39. İdari kadromla, edindiğimiz tecrübeleri düzenli grup toplantılarında tartışır ve değerlendiririz.					
40. Olaylar birbirine benzer olsa da, onlarla başa çıkarken her durumu farklı değerlendiririm.					
41. Hangi sektörde olursa olsun, gördüğüm ya da duyduğum güzel uygulamaların kendi okuluma nasıl uyarlanabileceği konusunda sürekli düşünürüm.					
42. Hizmet içi eğitim ve seminerlerde kendimi değerlendirme imkânı bulurum.					
43. Verdiğim kararlar sonrasında durum değerlendirmesi yapıp, o durumda başka nasıl davranabileceğimi düşünürüm.					
44. Yönetici olarak, geçen yıllar içinde zamanla farklılıklara daha ılımlı bakmaya başladım.					
45. Eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin yetkilerinin az ama sorumluluklarının çok olduğunu düşünürüm.					
46. Velilerden gelen talep ve şikâyetler, nasıl daha iyi olabiliriz konusunda kendimizi sorgulamamızı sağlar.					
47. Tecrübem sayesinde çeşitli yönetsel kararları, üzerinde düşünmeden yapabilirim.					
48. Sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere kıyasla, kendilerini geliştirmeye daha açık olduklarını düşünürüm.					
49. Öğretmenlerle yaptığım dönem sonu değerlendirme görüşmeleri, bana uygulamalarım ve kararlarım hakkında eleştirel dönüt sağlar.					
50. Uygulamalarım, idari kadroma her zaman “yarın bu koltukta sen oturabilirsin” mesajını verir.					

<p>Bu bölümde eğitim yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamaları konusunda aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz.</p> <p>Derecelendirme aşağıdaki gibidir:</p> <p>1- Hiç katılmıyorum</p> <p>2- Katılmıyorum</p> <p>3- Kararsızım</p> <p>4- Katılıyorum</p> <p>5- Tamamen katılıyorum</p>	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	1	2	3	4	5
51. Tecrübelerimi sık sık değerlendirir ve gelecekteki performanslarım için bu eylemlerimi nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.					
52. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki okul yöneticilerinin bir araya gelebilmesi için daha çok etkinlik yapılması gerektiğini düşünürüm.					
53. Kendimi farklı mercelerden değerlendirebilmem için, empati kurmamın gerekliliğine inanırım.					
54. Tüm kararları bakanlıktan beklemenin okul yöneticilerinin alternatifler üretmek için sorgulayıcı düşüncelerini engellediğini düşünüyorum.					
55. Geçmişteki her türlü hobi, uğraş ve ilgimin şu andaki yöneticiliğime katkılarını görürüm.					
56. Her sene veya dönem sonunda, o dönem boyunca aldığım notlara bakarak kararlarımı ve uygulamalarımı değerlendiririm.					
57. Bir kararı verdiğim sırada kararın gittiği yönü düşünür ve gerekirse anında değişiklik yaparım.					
58. Belirsizliktense bir konuda herhangi bir karar almış olmayı tercih ederim.					

EK 6: ÖRGÜT DNA' SI ÖLÇEĞİ

ÖRGÜT DNA' SI ÖLÇEĞİ

Bu bölümde aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir: 1- Hiç katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Kararsızım 4- Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	1	2	3	4	5
1.Çalıştığım okul dış değişimlere uyum sağlayabilecek yapıdadır.					
2.Çalıştığım okul değişimi önemseyen bir kurumdur.					
3.Çalıştığım okul her türlü problemi esnek karar alma yapısını kullanarak çözmektedir.					
4.Çalıştığım okul motivasyonu yüksek öğretmenleri desteklemektedir.					
5. Çalıştığım okul tam anlamıyla kurum müdürünün hâkimiyeti altındadır.					
6.Çalıştığım okulda verilen emirler harfi harfine yerine getirilerek olumlu sonuçlar alınır.					
7.Çalıştığım okulda kendimi makinenin bir parçası gibi hissetmekteyim.					
8.Çalıştığım okulda işlerin aksamaması için sıkı uygulamalar vardır.					
9.Çalıştığım okul cazip bir kurum olduğu için, burada çalışmak isteyen birçok öğretmen var.					
10.Çalıştığım okulun uygulamaları öğrenci ve öğretmenleri mutlu kılmaktadır.					
11.Çalıştığım Okulu diğer kurumlardan ayıran, rekabetçi ruha sahip farklı bir kültürü vardır.					
12.Çalıştığım okulun vizyonu ve değerleri beni motive etmektedir.					
13.Çalıştığım okulda zeki ve motivasyonu yüksek öğretmenler olmasına rağmen bunlar bir amaç altında <u>toplanamamaktadır.</u>					
14.Çalıştığım okulda birliktelik yerine herkesin kendi stratejileri vardır.					
15.Çalıştığım kurumda alınan güzel bir karar işbirliği sorunlarından <u>uygulanamamaktadır.</u>					
16.Çalıştığım okulda alınan kararların uygulanmasında koordinasyon ve yönlendirme eksikliği vardır.					
17.Çalıştığım okulda değişimi engelleyen katı bir kültürel yapı bulunmaktadır.					

Bu bölümde aşağıda belirtilen ifadeler ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir: 1- Hiç katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Kararsızım 4- Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	1	2	3	4	5
18.Çalıştığım okul öğretmen sayısı bakımından kalabalık olduğundansam olarak verimli <u>olamamaktadır.</u>					
19.Çalıştığım okulda önemsiz işler fazla olduğundan, değişimler için fırsat bulmak güçtür.					
20.Çalıştığım okul hantal bir yapıda olduğundan dış değişimlere cevap verememektedir.					
21.Çalıştığım okul bünyesinde hiyerarşi her şeyden önemlidir.					
22.Çalıştığım okul gereğinden fazla bürokratik bir yapıya sahiptir ve bu durum işleri aksatmaktadır.					
23.Çalıştığım okul herhangi bir konuda karar alırken öğretmen görüşlerine değer <u>vermemektedir.</u>					
24.Çalıştığım okulda öğretmenlerin potansiyeli dikkate <u>alınmamaktadır.</u>					
25.Çalıştığım okulda, uygun bir çalışma ortamı görüntüsü arkasında içi kaynayan bir yapı vardır.					
26.Çalıştığım okulda büyük değişimler oylanır, kabul edilir ama uygulamak imkansızdır.					
27.Çalıştığım okulda vasatlık takdir edilmektedir.					
28.Çalıştığım okulda çalışanlar üstlerinden gelen emirlere <u>aldırmamaya</u> meyillidirler.					