



**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL İMAJ ALGILARI İLE
KÜRESEL YETKİNLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kadir ARSLAN

DİYARBAKIR-2024

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL İMAJ ALGILARI İLE
KÜRESEL YETKİNLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**HAZIRLAYAN
Kadir ARSLAN**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM**

DIYARBAKIR-2024

T.C
DİCLE UNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DİYARBAKIR

Kadir ARSLAN tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algıları ile Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişki” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

Ünvanı Adı Soyadı

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER

Üye : Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM

Üye : Doç. Dr. Zakir ELÇİÇEK

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 15/05/2024

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

15/05/2024

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve ünvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Kadir ARSLAN

15/05/2024

ÖNSÖZ

Bu yüksek lisans tez çalışması, okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemektedir ve beş ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları ele alınmıştır. İkinci bölümde, örgütsel imaj ve küresel yetkinlik ile ilgili kuramsal temeller ve bu konulara ilişkin ilgili araştırmalar incelenmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almıştır. Dördüncü bölümde ise araştırma bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Beşinci ve son bölümde ise tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma sürecinde hafta içi, hafta sonu, gece gündüz demeden her aşamada bana rehberlik eden, destekleriyle sürecin sorunsuz ilerlemesini sağlayan, samimiyeti ve örnek davranışlarıyla bana ilham veren tez danışmanım Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM'e en derin saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Çalışmama bilgi ve önerileriyle katkı sağlayan Doç. Dr. Zakir ELÇİÇEK'e ve Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER'e de şükranlarımı sunarım.

Ayrıca, kendi sorumluluklarının yanı sıra benim yükümlülüklerimin bir kısmını üstlenerek çalışmalarım için zaman yaratmamı sağlayan, tez sürecinin her anında yanımda olan, manevi desteği ve anlayışı ile bana güç veren en büyük destekçim eşim Ayşe ARSLAN'a ve varlığından güç aldığım çocuğum Mustafa Ali'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kadir ARSLAN

Diyarbakır, Haziran 2024

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
TABLolar LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. İmaj Kavramı	8
2.1.1. Örgütsel İmaj Kavramı.....	9
2.1.2. Örgütsel İmajı Etkileyen Unsurlar	11
2.1.3. Örgütsel İmaj Yönetimi Modeli	11
2.1.3.1. Örgütsel Kişilik	12
2.1.3.2. Örgütsel Kimlik.....	12
2.1.3.3. Örgütsel İletişim.....	12
2.1.3.4. Örgütsel İmaj.....	12
2.1.4. Örgütsel İmajın Önemi.....	12
2.1.5. Örgütsel İmajın Tarihi Gelişimi	14
2.1.6. Örgütsel İmajın Bileşenleri	15
2.1.7. Örgütsel İmajın Hedefleri.....	15
2.1.8. Örgütsel İmajın Özellikleri.....	16
2.1.9. Örgütsel İmajın Sonuçları	17
2.1.10. Örgütsel İmajın Oluşum Süreci.....	17
2.1.10.1. Alt Yapı Kurmak.....	19
2.1.10.2. Dış İmaj Oluşturmak	19
2.1.10.3. İç İmaj Oluşturmak.....	20
2.1.10.4. Soyut İmaj Oluşturmak	21
2.1.11. Örgütsel İmajın Yönetilmesi ve Eğitim Örgütleri.....	21
2.2. Yetkinlik	24
2.2.1. Küreselleşme	25
2.2.2. Küresel Yetkinliğin Tanımı.....	27
2.2.3. Küresel Yetkinliğin Tarihçesi	28
2.2.4. Küresel Yetkinlik Boyutları	29
2.2.5. Küresel Yetkinliğin Önemi ve Gerekçeleri	30

2.2.6. Küresel Yetkinlik ve Eğitim.....	32
2.2.7. Eğitim Örgütlerinde Küresel Yetkinlik	33
2.2.8. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinliği	34
2.3. İlgili Araştırmalar	35
2.3.1. Örgütsel İmaj ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	36
2.3.2. Küresel Yetkinlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	38
2.3.3. Örgütsel İmaj ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41
2.3.4. Küresel Yetkinlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
3. YÖNTEM	46
3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Evren ve Örneklem	46
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	48
3.3.2. Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği	49
3.3.3. Küresel Yetkinlik Ölçeği.....	50
3.4. Veri Toplama Süreci.....	50
3.5. Verilerin Analizi	51
4. BULGULAR.....	54
4.1. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Bulgular.....	54
4.1.1. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarına Yönelik Boyutlar Temelinde Genel Görüşler	54
4.1.2. Okul Yöneticilerinin Demografik Değişkenlere Göre Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Bulgular.....	55
4.1.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular.....	55
4.1.2.2 Yaş Değişkenine Göre Bulgular.....	56
4.1.2.3 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular	60
4.1.2.4 Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Bulgular.....	62
4.1.2.5. Okul Yöneticiliği Kıdemi Değişkenine Göre Bulgular.....	65
4.1.2.6. Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular.....	69
4.1.2.7. Bulunduğu Okulda Yöneticilikteki Görev Süresi Değişkenine Göre Bulgular	71
4.2. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarına İlişkin Bulgular	75
4.2.1. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarına Yönelik Boyutlar Temelinde Genel Görüşler	75
4.2.2. Okul Yöneticilerinin Demografik Değişkenlerine Göre Küresel Yetkinlik Algılarına İlişkin Bulgular	76
4.2.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular	76
4.2.2.2 Yaş Değişkenine Göre Bulgular	77
4.2.2.3 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular	79
4.2.2.4 Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Bulgular	80
4.2.2.5. Okul Yöneticiliği Kıdemi Değişkenine Göre Bulgular	81
4.2.2.6. Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular	82
4.2.2.7. Bulunduğu Okulda Yöneticilikteki Görev Süresi Değişkenine Göre Bulgular	83

4.3. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algıları ile Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişki	84
4.4. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Küresel Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Bulgular	87
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
5.1. Tartışma ve Sonuç	89
5.2. Öneriler	101
5.2.1. Uygulayıcı İçin Öneriler.....	101
5.2.2. Araştırmacı İçin Öneriler	102
KAYNAKÇA.....	103
EKLER.....	117
EK-1: Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği, Küresel Yetkinlik Ölçeği	118
EK-2: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının Araştırma Onay Yazısı.....	123
EK-3: Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Ölçek İzin Yazısı	125
EK-4: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Ölçek Uygulama İzin Yazısı	127
EK-5: Yazar Ölçek Kullanım İzni	128
ÖZGEÇMİŞ.....	129

ÖZET

Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algıları ile Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişki

Kadir ARSLAN

Dicle Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, 144 sayfa, Haziran 2024

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM

Bu araştırmanın amacı, Diyarbakır ilinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlikleri algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ili dört merkez ilçedeki 166 resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 545 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi ise tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 351 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından “Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği” 7 boyut ve 46 maddeden, “Küresel Yetkinlik Ölçeği” ise 4 boyut ve 32 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; İlişkisiz Örneklemeler için t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi, Tukey testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu araştırmada verilerin çarpıklık ve basıklık testine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlik algıları arasındaki anlamlı ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regrasyon Analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları incelendiğinde, okul yöneticilerinin “hizmet kalitesi”, “yönetim kalitesi”, “finansal kalitesi”, “çalışma ortamı”, “toplumsal sorumluluk”, “duygusal çekicilik” ve “kurumsal etik” boyutlarına yönelik algılarının üst düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algıları incelendiğinde, “iletişim becerileri”, “kendilik bilgisi” ve “problem çözme stilleri”

boyutlarına yönelik algıları çok yüksek, “açık fikirlilik” boyutuna yönelik algılarının ise yüksek olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları arasında: Cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalıştığı okul türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık olmadığı; yaş, öğretmenlik kıdemi, okul yöneticiliği kıdemi ve bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algıları arasında: Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, okul yöneticiliği kıdemi, çalıştığı okul türü ve bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Son olarak “hizmet kalitesi”, “yönetim kalitesi”, “finansal kalitesi”, “çalışma ortamı”, “toplumsal sorumluluk”, “duygusal çekicilik” ve “kurumsal etik” boyutlarının, okul yöneticilerinin küresel yetkinliğe ilişkin algılarındaki değişimin %9’unu açıkladığı ve küresel yetkinliğe yönelik algıları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, örgütsel imaj, imaj, küresel yetkinlik, küreselleşme

ABSTRACT

The Relationship Between School Administrators' Perceptions of Organizational Image and Global Competence

Kadir ARSLAN

Dicle University

Institute of Education Sciences

Department of Educational Administration

Master's Thesis, 144 pages, June 2024

Thesis Advisor: Prof. Dr. Cemal AKUZUM

The purpose of this research is to examine the relationship between the organizational image perceptions and global competencies perceptions of school administrators working in public primary and secondary schools in Diyarbakır. This study was conducted using the correlational survey model, which is one of the quantitative research methods. The population of the study consists of 545 school administrators working in 166 public primary and secondary schools in four central districts of Diyarbakır during the 2022-2023 academic year. The sample of the study, selected through stratified sampling method, includes 351 school administrators. The data collection tools used in the research are the "Organizational Image Perception Scale" consisting of 7 dimensions and 46 items, and the "Global Competence Scale" consisting of 4 dimensions and 32 items. The data obtained in the study were transferred to a computer environment and analyzed using the SPSS software package. In the analysis of the data, Independent Samples t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Kruskal-Wallis H test, Tukey test, and Mann-Whitney U test were used. The analysis results regarding the skewness and kurtosis test of the data are included in this research. Pearson Product-Moment Correlation analysis was conducted to determine the significant relationship between school administrators' organizational image perceptions and their global competence perceptions. Additionally, Multiple Linear Regression Analysis was performed to determine the predictive levels of independent variables on dependent variables.

As a result of the research, it was found that the organizational image perceptions of school administrators were at a high level in the dimensions of "service quality," "management quality," "financial quality," "working environment," "social responsibility,"

"emotional appeal," and "corporate ethics." When examining the global competence perceptions of school administrators, it was observed that their perceptions were very high in the dimensions of "communication skills," "self-knowledge," and "problem-solving styles," while their perceptions in the "open-mindedness" dimension were high.

Among school administrators' organizational image perceptions, no significant differences were found in terms of the variables of gender, educational level, and the type of school they work at. However, significant differences were observed in terms of the variables of age, teaching seniority, administrative seniority, and duration of service as an administrator at their current school. Regarding the global competence perceptions of school administrators, no significant differences were found in terms of the variables of gender, age, educational level, teaching seniority, administrative seniority, type of school they work at, and duration of service as an administrator at their current school.

Finally, it was found that the dimensions of "service quality," "management quality," "financial quality," "working environment," "social responsibility," "emotional appeal," and "corporate ethics" explained 9% of the variance in school administrators' perceptions of global competence. These dimensions were significant predictors of their perceptions of global competence.

Keywords: School administrators, organizational image, image, global competence, globalization

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.	Örneklem Belirlemede Kullanılan Çeşitli Değişkenlere İlişkin Sayısal Değerler	47
Tablo 2.	Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Nitelikleri.....	47
Tablo 3.	Örgütsel İmaj Algısı Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları .	49
Tablo 4.	Küresel Yetkinlik Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları.....	50
Tablo 5.	Verilen Çarpıklık ve Basıklık Testine İlişkin Analiz Sonuçları	51
Tablo 6.	Örgütsel İmaj Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı.....	52
Tablo 7.	Küresel Yetkinlik Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı.....	53
Tablo 8.	Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarına Yönelik Betimsel İstatistikler ..	54
Tablo 9.	Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	55
Tablo 10.	Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	57
Tablo 11.	Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	60
Tablo 12.	Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	62
Tablo 13.	Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Okul Yöneticiliği Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	66
Tablo 14.	Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	70
Tablo 15.	Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Bulunduğu Okulda Yöneticilikteki Görev Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	71

Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarına Yönelik Betimsel İstatistikler	76
Tablo 17. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	76
Tablo 18. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	78
Tablo 19. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	79
Tablo 20. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarının Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	80
Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarının Okul Yöneticiliği Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	81
Tablo 22. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarının Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	82
Tablo 23. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarının Bulunduğu Okulda Yöneticilikteki Görev Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	83
Tablo 24. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algıları ile Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 25. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Küresel Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	87

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
n	: Ölçüm Sayısı
%	: Yüzde Değer
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
SS	: Standart Sapma
SD	: Serbestlik Derecesi
p	: Anlamlılık Düzey

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlar yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

Sürekli gelişen ve değişen dünyamızda, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte bilimdeki büyük atılımlar, küreselleşme sürecinin ivme kazanması ve sosyal dokuda yaşanan köklü değişimler, çeşitli ve farklı örgütlerin doğmasına yol açmıştır. Bu örgütler, sürdürülebilirliklerini ve büyümelerini sağlamak amacıyla ortaya çıkan çıkar çatışmalarını ve rekabet ortamını oluşturmuşlardır. Örgütler, genellikle daha fazla kazanç elde etmek, tanınmak, tercih edilmek, varlıklarını sürdürmek, daha fazla gelişmek ve değişimlere ayak uydurmak için birbirleriyle sürekli olarak yarış içindedirler. Bu süreçte örgütlerin hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilecek en önemli faktörün örgütsel imaj olduğu belirtilmektedir (Öztürk, 2019).

Örgüt imajının her geçen gün önem kazanması ile örgütler, üst düzey yeterliliğe sahip kişilerin örgüte kazandırılması ve mevcut çalışanların sürekliliğinin sağlanması için yeni yol arayışları bulmaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle örgütsel imaj, önemli bir kavram haline gelmiş ve akademik literatürde de sıkça ele alınan bir konu olarak dikkat çeken unsurlardan biri olarak kabul edilmiştir. Ancak örgütsel imajın kesin bir tanımı olmamakla birlikte, genel kabul görmüş bir tanımı bulunmamakta ve mevcut tanımların her biri farklı perspektiflere odaklanmaktadır. Araştırmaların bu alanda önemli olmasının nedeni, örgütsel imajın kurumların etkin bir şekilde yönetilmesi için hayati bir faktör olmasıdır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, örgütlerin başarısı üzerinde derinlemesine bir etkiye sahiptir (Hatch & Schultz, 1997).

Toplumun bir kurumu nasıl değerlendirdiğini belirleyen örgütsel imaj, yalnızca genel halkın düşünce ve inançlarını etkilemez; aynı zamanda örgütün imajını, çalışanların düşüncelerini ve davranışlarını etkileyebilecek bir güce sahiptir. Diğer bir deyişle örgütün genel algısını belirlerken aynı zamanda hedeflerini başarmak için imaj bir araç olarak kullanılabilir. Örgütsel imaj; ekonomiden psikolojiye, sosyolojiden antropolojiye kadar

birçok disiplin tarafından incelenmektedir. Ayrıca örgütsel imaj; örgütsel davranış, strateji ve pazarlama gibi alanlarda da büyük ilgi görmektedir (Marziliano, 1998). Örgütsel imajın bir örgütün başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle imaj yönetimi tüm örgütler için kaçınılmaz hale gelmektedir (Selçuk, 2018).

Örgütsel imaj, bireylerin örgütle olan ilişkisini şekillendiren önemli bir faktördür. Yani bireyin kuruma olan bağlılığını artıran veya azaltan önemli zihinsel kılavuzlardan biridir. Örgütsel imaj algısının yüksek algılandığı durumlarda, bireyin örgüte olan yaklaşma derecesinin arttığı gözlemlenebilir (Dutton, Dukerich & Harquail, 1994). Aynı zamanda örgütsel imaj, örgütün iç ve dış paydaşlarının zihninde oluşturduğu izlenimleri temsil eder. Bu sebeple güçlü bir örgütsel imaj, son derece kritik bir öneme sahiptir (Polat, 2009).

Örgütsel imaj kavramı duygusal ve işlevsel olmak üzere iki temel boyuta ayrılır. Bireylerin örgüt ile ilgili duygusal deneyim ve düşüncelerinin ortaya çıktığı psikolojik boyut, örgütün duygusal boyutudur. Bu duygusal deneyim ve bireyin psikolojisi, örgütün işlevleri ve nitelikleri ile kişisel deneyimlerin etkileşimi sonucu meydana gelmektedir (Peltekoğlu, 1998).

Örgütsel imaj ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle özel sektörde faaliyet gösteren işletmelerle ilgili çalışmalarda yoğunlaşma görülmektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarıyla ilgili araştırmaların yeterince yapılmadığı dikkat çekmektedir. Özellikle eğitim sisteminde, temel birim olarak kabul edilen okulların örgütsel imajı üzerine daha fazla çalışmanın gerekliliği vurgulanabilir (Akman, 2017). Örgütlerin içinde bulunduğu çağda, okulların diğer örgütler gibi şeffaf olması önemlidir. Bir ülkenin geleceğini şekillendirecek olan bireylerin zihinsel, ruhsal ve fiziksel gelişimine yön veren eğitim kurumlarının hedeflerini başarıyla gerçekleştirmesi hayati öneme sahiptir. Bu hedeflerin başarıya ulaşması, okulların etkin bir şekilde işlediğini kanıtlar niteliktedir. Bugünün dünyasında, etkili bir okul olmanın kilit unsurlarından biri, etkileyici bir örgütsel imaj algısına sahip olmaktır (Gencay, 2014).

Ulusal kültürlerin, ulusal sınırların ve ulusal ekonomilerin küresel düzeyde çözülmeye başlaması küreselleşme kökeni ile ilgilidir. Küreselleşmenin kökenleri hakkındaki tartışmalar da oldukça yaygındır. Başlangıçta küreselleşme ekonomik bir olgu olarak başlamış olsa da sonradan siyasi ve sosyal alanları da etkileyen, her şeyin merkezden kontrol edildiği bir süreç halini almıştır. Küreselleşmenin bu alanlarda tek tipleşirmeyi amaçlayan çabası, ulusal kültürlerin zayıflamasına neden olabilir (Artan, 2020).

Toplumlar, tarihten günümüze kadar göç ve ticaret gibi çeşitli yollarla kültürel etkileşimlerini sürdürmüşlerdir. Ancak günümüzde, ulaşım ve teknolojinin hızlı gelişimi kültürel etkileşimleri daha da hızlandırmıştır. Bu nedenle toplumlar arası sınırların belirsizleştiği ve dünyanın daha küçük bir yer haline geldiği düşüncesi, özellikle 20. yüzyılın sonlarından itibaren yaygınlaşmıştır. Bu gelişmelerin sonucunda küreselleşme kavramı, literatürdeki yerini almaya başlamıştır (Dikbayır & Engin, 2017).

Zaman ve mekân sınırlarının giderek ortadan kalkmasıyla birlikte dünya, küreselleşme süreciyle daha yakın bir ilişki içine girmiştir. Bu süreç, toplumlar ve kültürler arasındaki etkileşimi büyük ölçüde artırmıştır. Artan bu etkileşim, küreselleşmenin doğal sonuçlarından biridir (Bornman & Schoonraad, 2001).

Küreselleşme ile eğitim arasındaki en önemli ilişkiyi yenilik ve ilerleme oluşturmaktadır. Eğitimdeki her ilerleme ve değişim, toplumda önemli etkiler yaratır. Küreselleşmeyle eğitim içeriği, yöntemi ve yaklaşımı doğal olarak evrim geçirir; bu da dünya standartlarına ayak uydurma gerekliliğini doğurur ve bu bağlamda büyük dönüşümlere yol açar. Aynı şekilde, küreselleşme ile yeni bir insan modeli ortaya çıkar. Bu model, yerel kültürel özelliklerini korurken aynı zamanda küresel değerlere de sahip çıkabilen, dünya vatandaşlığını benimseyen, kökenleriyle bağlarını sürdüren, toplumsal ve ulusal düzeyde etkili bir rol oynayabilen ve küresel sorunların çözümünde aktif bir rol üstlenebilen bireylere odaklanır (Akçay, 2003).

Eğitimde etkin rol oynayacak olan yeni insan modeli, özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Dolayısıyla, okul yöneticileri ve öğretmenlerin sadece mesleki açıdan değil, aynı zamanda kişisel olarak da sürekli gelişmeye açık olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin temel görevi, okulun yapısını ve konumunu göz önünde bulundurarak kurumu geleceğe taşımak, tüm insani ve maddi kaynakları verimli bir şekilde kullanmaktır. Bu nedenle okul yöneticileri, küresel dünyaya ilişkin bilgilerini güncel tutmalı, araştırmalara açık olmalı, sorgulayıcı bir zihniyete sahip olmalı ve sürekli olarak öğrenmeye istekli olmalıdırlar. Küresel eğitim uygulamalarının başarısı ve nitelikli bireylerin yetişmesi, okul yöneticilerinin küresel dünya ile ilişkilerine ve kazandıkları dünya vatandaşlığı bilincine verdikleri öneme bağlıdır (Günaydın, 2019).

Farklı kültürleri kucaklayan, anlayan, etkili bir iletişim becerisi kazandıran ve yeni bir yetkinlik olan küresel yetkinlik, 21. yüzyıl öğretmenliğinin vazgeçilmez temel yetkinliklerinden biri haline gelmiştir (Karaca-Akarsu, 2022).

21. yüzyılda küresel yetkinliğin temel bir beceri olarak öne çıkmasının üç temel gerekçesi bulunmaktadır. Bu gerekçeler arasında; küreselleşen ekonominin değişen istihdam talepleri, artan küresel göç hareketleri ve iklim değişikliği ile ilgili çevre sorunları yer almaktadır (Boix-Mansilla & Jackson, 2013). Ayrıca, bu yetkinliğin öğrenciler için temel yetkinlik olmasının bir diğer nedeni, küresel çapta tüm insanları ilgilendiren sorunların incelenmesinin önemini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine sağladığı katkıyı vurgulamaktadır. Çok kültürlülük, çeşitli kültürlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan küresel zorluklar ve günümüz dünyasının karşı karşıya olduğu sorunlar öğrencilerin ilgisini çeker. Öğrenme motivasyonunu artırmada ise önemli bir rol oynamaktadır (Mansilla & Gardner, 2007).

2013 yılında PISA uluslararası değerlendirmeleri esnasında, devletler küresel yetkinlikle ilgili standartların geliştirilmesi çağrısında bulunmuştur. Bu doğrultuda Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), küresel yetkinliği ilk olarak 2018'deki sınavda ölçmek üzere çalışmalara başlamıştır (OECD, 2018). Bu süreçte ölçme ve değerlendirme terminolojisinde küresel vatandaşlık kavramı, küresel yetkinlik olarak tanımlanmıştır (Auld & Morris, 2019). Küresel yetkinliğin yaşam boyu öğrenme hedefleri arasında yer alması gerektiği ve bu kavramın farklı boyutlardan oluştuğu vurgulanmaktadır. Bu yetkinliği taşıyan bireyler, küresel ve kültürlerarası meseleleri eleştirel bir bakış açısıyla analiz edebilme, farklılıkların insanların düşünce tarzlarını nasıl etkilediğini anlayabilme ve farklı kültürlerle saygı gösterebilme yeteneğine sahiptirler (OECD, 2018). Bu bireyler ayrıca, diğerleriyle saygılı ve etkili iletişim kurma yeteneklerine sahiptirler. İnsan onuruna duyulan ortak saygı, insanlığın ortak refahı ve sürdürülebilir yaşamı için çaba gösterirler (Boix-Mansilla & Jackson, 2013).

Küresel yetkinlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, küresel yetkinliğe neden olan etmenler vardır. Bu kapsamda, dünya genelindeki politik, sosyal, ekonomik, kültürel ve çevresel meselelere ilgi duyma ve bu konularda bilgi sahibi olma arzusu önemlidir. Ayrıca, farklı bakış açılarını anlama ve kabul etme yeteneği, çeşitliliği zenginlik olarak görebilme becerisi, farklı kültürlerle karşı saygılı olunması, farklı kültürlerle etkili iletişim kurabilme yetisi, sosyal adaletsizliklere duyarlılık ve dünyayı daha adil bir yer haline getirme çabası ve sürdürülebilirliği için harekete geçme motivasyonu da bu süreçte etkili olan faktörler arasındadır (Oxfam, 2015). Ayrıca, yabancı dil bilgisinin, uluslararası seyahat deneyiminin ve farklı kültürlerle sık sık etkileşimde bulunmanın bu yetkinliğin

kazanılmasında kritik öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Boix-Mansilla & Jackson, 2013).

Ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, eğitim ve öğretim kurumlarında örgütsel imaj ile küresel yetkinlik değişkenlerinin birlikte ele alınarak aralarındaki ilişkiye odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma, resmi ilkokul ve ortaokullarda görevli okul yöneticilerinin algılarına dayanarak, okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmanın, okul yöneticileriyle ilgili araştırmaları planlayanlara rehberlik etmesi umulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Diyarbakır ilinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin (okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının) görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin örgütsel imaja ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Okul yöneticilerinin örgütsel imaja ilişkin algıları:
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Eğitim düzeyi,
 - d. Öğretmenlik kıdemi,
 - e. Okul yöneticiliği kıdemi,
 - f. Çalıştığı okul türü,
 - g. Bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarına ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarına ilişkin görüşleri:

- a. Cinsiyet,
- b. Yaş,
- c. Eğitim düzeyi,
- d. Öğretmenlik kıdemi,
- e. Okul yöneticiliği kıdemi,
- f. Çalıştığı okul türü,
- g. Bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

5. Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları, onların küresel yetkinlik algılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okulların toplumsal algısı ve imajı, okulun dış dünya ile kurduğu ilişkilere bağlıdır. Bu dış ilişkilerin en kritik unsurunu, okulun sosyal, akademik ve fiziksel yönlerine etki eden yönetim düzeyleri oluşturur. Okul yöneticileri, bu bağlamda büyük öneme sahiptir, çünkü okulun yönetimi ve yönlendirmesi onların sorumluluğundadır. Teknoloji ve yeni yaklaşımların hızlı bir şekilde yayılması, tüm örgütler için değişimi kaçınılmaz hale getirmektedir. Okul yöneticilerinin, tüm paydaşları kapsayan bir şekilde yenilikleri desteklemek, yönetmek ve okulda yenilikçi bir kültür oluşturmak için rolü vazgeçilmezdir. Bu amacı gerçekleştirmek için yöneticiler, küresel yetkinlik alanında bilgi sahibi olmalıdır. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin kendi kurumlarında başarılı bir imaj oluşturmak ve hedeflerini gerçekleştirmek için geleneksel metodların yanı sıra küresel yetkinliklere de yönelmeleri gerekmektedir. Ülkemizdeki sınıflarda, öğrenciler arasında mülteciler de mevcuttur. Bu bağlamda, ülkemizde farklı kültürleri kapsayıcı ve hoşgörülü bir yaklaşımı teşvik eden küresel yetkinliğin incelenmesi de önemli bir unsurdur. Özellikle özel okullar da dahil olmak üzere eğitim sektöründe artan rekabet, yöneticilerin küresel yetkinliklerinin önemini daha da vurgulamaktadır. Bu nedenle, yöneticilerin küresel yetkinlikleri alanındaki yeteneklerinin örgütsel imajlarıyla nasıl ilişkilendiği konusu üzerine bir araştırma yapılması gerekmektedir. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin hem başarılı bir okul imajı

oluşturmak hem de küresel alanda yetkin olarak başarılı bir kişisel imaj inşa etmek için neler yapabileceklerine ışık tutabilir.

Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Literatür taraması sonucunda, bu konuyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, örgütlerin imaj algısı ile küresel yetkinlik algılarının önemli bir bağlamda ele alındığını vurgulayarak ileride yapılacak çalışmalara referans olabilecek bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerde ve eğitim seminerlerinde örgütsel imaj ile küresel yetkinlikler üzerine yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın bulguları, okul yöneticilerine uygulanan ölçeklerin maddeleri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, ölçek uygulamalarına gönüllü olarak katılmışlar ve ölçekleri cevaplama esnasında görüşlerini samimi bir şekilde ifade etmişlerdir.
2. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının nicel özellikleri açısından, amaçlanan verileri toplamaya uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Örgütsel İmaj: Örgüt içinde bireylerin sahip olduğu inançlar, algılar ve düşüncelerin toplamını ifade eder (Kotler, 1973).

Küresel Yetkinlik: Küresel sorunları ve olayları anlama, farklı kültürlere saygı gösterme ve empati yapma yeteneği, farklı kültürler arasında iş birliği yapma yetisi ve karşılıklı saygı temelinde açık, uygun ve etkili iletişim kurma kapasitesidir (Reimers, 2009; Van Roekel, 2010; OECD, 2018).

Okul: Diyarbakır ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmî kurumlardır.

Okul Yöneticisi: Diyarbakır ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticileridir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İmaj Kavramı

21. yüzyılda bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi, insanların değişen ve gelişen dünya ile başa çıkma zorluluğunu ortaya koymuştur. Yaşam kalitesini artırmak için görülen değişiklikleri ve gelişmeleri yakından takip etmek gerekmektedir. Küreselleşen dünyada başarılı olmak için değişime ve gelişime uyum sağlayabilen bireylerin kendi yeteneklerini geliştirmeleri gerekir. Bu değişen, gelişen ve küreselleşen dünyada, organizasyonlar için en önemli kavramlardan biri imajdır. İmaj kavramı, toplumun yaşam tarzının bir sonucu olarak ortaya çıkan bir değerdir ve organizasyonlar için büyük bir öneme sahiptir (Demiröz, 2014).

İmaj kavramı; günlük yaşamın içinde sıkça kullanılan, literatürde 1980'lerden beri yer alan ve kişiden kişiye anlamı sürekli değişen bir kavramdır (Kılıçaslan, 2011). Kökeni Fransızca "image" kelimesine dayanan imaj, birçok farklı tanımlamayla ifade edilebilir. Ayrıca, bu kavram farklı boyutlarıyla birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır (Şimşek, 2018). İmaj, bireylerin veya kurumların toplum tarafından nasıl algılandığı ve kendilerini zihinlerinde nasıl ifade ettiği ile ilgilidir (Aktaş, 2010).

Gruning (1993)'e göre imaj; belirli bir dönemde ve soyut bir seviyede oluşturulan bir izlenimdir. Dichter (1985)'e göre, bir varlığın insan zihninde yarattığı izlenimleri ifade eder. Ayrıca imajın, insanların bazı şeyleri algılayıp tepki verme süreçlerinde öncelikli bir etkisi olduğunu söyler. Şişman (2014)'a göre ise örgüt kimliğinin dış dünyadaki insanlar tarafından algılanan yönünü temsil eder.

Tolonguç (1992) imajı; kişilerin sahip olduğu önyargılar, biriktirilen bilgi ve verilerin değerlendirilmesi ve toplumsal kültürün bir yansıması olarak tanımlamıştır. Daha geniş bir anlamda, günlük yaşamımızda sürekli olarak maruz kaldığımız mesajlarla şekillenen bilgi birikimi olarak görür. Böylelikle insanların zihinlerinde önceden oluşan imajları değiştirebilecek bilgilerin rolü olarak vurgulandığını belirtir.

Genel olarak imaj, günlük yaşamın her alanında, bilinçli veya bilinçsiz olarak şehirleri, ülkeleri, işletmeleri ve nesneleri olumlu veya olumsuz tanımlayan bir olgudur. Her ne kadar sadece bir kelimeyle ifade ediliyormuş gibi görünse de imaj; çevremizdeki toplumun sosyal, kültürel ve demografik unsurları gibi birçok etkenden etkilenir (Şahin &

Topal, 2017). İmaj, toplum içinde isteyerek veya istemeyerek yarattığı izlenimi temsil eder (Erdoğan, Develioğlu, Gönüllüoğlu & Özkaya, 2006). Aynı zamanda imaj, bir konu hakkında toplumun normlarına ve sosyo-kültürel değerlerine dayalı önyargılarımızı, dış çevreden gelen etkileri ve mevcut bilgi birikimini çeşitli yollarla şekillendirme sürecidir (Şentürk, 2007).

2.1.1. Örgütsel İmaj Kavramı

Dünyada artan örgüt sayısı, rekabet ortamını daha da yoğun hale getirmiştir. Yeni kurulan örgütler, kendilerini daha fazla tanıtmak, diğer örgütlerle rekabet etmek ve çevresel ihtiyaçları karşılamak için mücadele ederler. Aynı zamanda, dünyadaki değişimlere ve gelişmelere ayak uydurarak ayakta kalma istekleri de rekabeti artırmıştır. Bu nedenle rekabetin yoğun olduğu bir ortam oluşmuştur. Örgütler, amaçlarına ulaşabilmek için bu rekabet ortamından faydalanmak istiyorlarsa örgütsel imajı önemli bir araç olarak kullanmalıdırlar (Akbulut, 2015). Bu nedenle örgütsel imaj, 21. yüzyılda her meslek dalı, sektör ve yönetici için hayati bir mesele haline gelmiştir (Vigoda-Gadot, Vinarski-Peretz & Ben-Zion, 2003).

Örgütsel imaj, bireylerin zihinsel yapılarına bağlı olarak farklılık gösteren bir özelliğe sahiptir (Brooks, Highhouse & Gregarus, 2009). Bu; örgüt içindeki bireylerin sahip olduğu inançlar, algılar ve düşüncelerin toplamını ifade eder (Kotler, 1973). Aynı zamanda belirli bir topluluk veya bireylerin örgüt hakkında bütüncül ve ayrıntılı olarak hissettikleri izlenimlerini içerir (Hatch & Schultz, 1997). Ayrıca örgütsel imaj, örgüt içinde paylaşılan bilişsel görüşler veya sembollerin bir yansımasıdır (Whetten, 2006). Örgütün tarihinden bugüne kadar sahip olduğu tüm deneyimlerin toplamı olarak görülür (Andreassen & Lindestad, 1998). Toplum tarafından algılanan deneyimler, izlenimler, önyargılar ve bilgilerin bir birikimidir (Bolat, 2006).

Örgütsel imaj; bir kurumun misyonunu, iletişim politikasını ve faaliyetlerini şekillendirir. Ayrıca, örgütün iç topluluğu ve dış toplum arasındaki bağlılığın sürdürülmesine katkıda bulunur. Örgütsel imajın bu görevlerini yerine getirmesi, etkili bir iletişim dili geliştirilmesine olanak tanır. Aynı zamanda örgütün iç ve dış iletişim ağlarını verimli bir şekilde kullanmasına yardımcı olur (Peltekoğlu, 1998).

Örgütsel imaj, örgüt üyeleri ve dışındaki bireyler için kritik bir unsur olarak kabul edilir. Bu sayede örgüt üyeleri, örgütün nasıl algılandığını anlayabilir ve kendi yerlerini bu

bağlamda değerlendirebilirler. Aynı şekilde, dışarıdaki kişiler de örgütün nasıl algılandığına dair düşüncelere sahip olabilirler ve örgütü diğerlerinden ayırmak için kullandıkları özellikleri tanımlayabilirler (Dutton & Dukerich, 1991).

Örgütsel imajın temel bileşenleri iki kategoride incelenebilir. İlk kategori somut özellikleri içerir ve bu özellikler ölçülebilir, değerlendirilebilir ve belirlenebilir niteliktedir. İkinci kategori ise duygusal bileşenlerden oluşur ve insanların örgütle ilgili duygusal deneyimlerini, inançlarını ve tutumlarını içerir. Bu bileşenler, bireylerin örgütle olan etkileşimleri sırasında biriktirdikleri deneyimlere dayanır (Kandampully & Hu, 2007). Her örgütün farklı imajlara sahip olduğu ve bu imajların farklı gruplar arasında değişiklik gösterebileceği unutulmamalıdır. Örneğin, toplum içinde örgütün sosyal imajı farklı olabilirken müşteriler arasında ürün imajı farklılık gösterebilir. Yatırımcılar için ekonomik imaj önemli bir rol oynarken çalışanlar arasında işveren imajı daha baskın olabilir. Bu nedenle örgütsel imajın çeşitli boyutları ve perspektifleri bulunmaktadır (Lievens, 2017).

Peltekoğlu (1998)'na göre örgütsel imaj ve örgüt kimliği kavramları bazı topluluklar arasında birbirleriyle karıştırılabilen terimlerdir. Örgütle iletişime geçtiği her an, bireylerin örgütle ilgili izlenimlerinin ve deneyimlerinin şekillenmesi için önemlidir. Bu nedenle, her bireyin örgüt hakkındaki izlenimleri ve deneyimleri farklılık gösterebilir. Bu bireylerin örgüt hakkındaki duygusal deneyimleri, örgütle ilgili bir imaj algısının oluşmasına katkı sağlar. Akatay (2009)'a göre ise her örgütün kendine özgü bir örgütsel kimliği bulunmaktadır. Ancak bu kimlik örgütün farklı paydaşları tarafından farklı şekillerde değerlendirilebilir. Örgütün toplumda nasıl algılandığı ve hakkındaki görüşler, örgüt kimliği ile ilişkilendirilir. Örgüt kimliği, örgütün toplumda nasıl görüldüğünü ve yansıttığı değerleri ifade eder. Öte yandan örgüt imajı; toplumun örgüt hakkındaki genel algısını, düşüncelerini ve bilgi birikimlerini yansıtan bir bütün olarak kabul edilir. Bu bağlamda, örgüt kimliği ve örgüt imajı, örgütlerin toplumla iletişimlerinin ve algılanmalarının önemli bileşenleridir. Bu kavramlar arasındaki farkın anlaşılması, örgütlerin iletişim stratejilerini ve paydaş ilişkilerini daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olabilir.

Örgütsel imajın bireylerle ilgili yapılan bazı çalışmaları, farklı bireylerin farklı algılara sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, örgütlerin birden fazla imaja sahip olduğu ve her birey veya grup tarafından farklı şekillerde algılandığı anlaşılmaktadır (Nguyen & LeBlanc, 2001). Aynı zamanda örgütsel imajın nasıl oluşturulduğunu, nasıl ölçüldüğünü ve nasıl yönetilmesi gerektiğini anlamak, örgütlerin başarılı iletişim stratejileri

geliştirmelerine yardımcı olabilir (Gray & Balmer, 1998).

2.1.2. Örgütsel İmajı Etkileyen Unsurlar

Örgütler, kendilerine özgü özelliklerini geliştirdikleri stratejiler ve uygulama becerileriyle bir araya gelirler. Bu beceriler, örgütsel imajlarını şekillendirmede etkili bir role sahiptir. Örgütsel imaj, iletişimin kalitesine dayalı olarak oluşur ve bu nedenle iletişim, örgütsel imajın oluşturulmasında kritik bir faktördür (Akıncı, 2019). Örgütsel imajın şekillenmesinde etkili olan faktörler arasında birbirleriyle etkileşim içinde bulunan bileşenler bulunmaktadır. Bu bileşenler arasında; bilgi, görsel uyum, istikrar, özgüven, geri bildirim ve yorumlama önemli rol oynar (Erdal, Gücüyener & Erdal, 2013).

Örgütsel imaj, çeşitli faktörler tarafından şekillendirilen bir olgudur. Bu faktörler arasında; pozitif duygular, çevresel algılar, çevrim içi varlıklar, tutum ve davranışlar, dışsal iletişim, görsel kimlik ve paydaşlar gibi çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler, örgütsel imajın farklı yönlerini ve bileşenlerini analiz etmek için önemli birer perspektif sunarlar (Tran, Nguyen, Melewar & Bodoh, 2014).

Örgüt içi iletişimin şekillenmesinde dış görünümün büyük bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Örgütsel imajın temel taşlarını oluşturan unsurlar arasında; logo, sembol ve slogan gibi dış görünüm öğeleri bulunmaktadır (Akman, 2017). Örgütsel iklimin olumlu duygulara sahne olabilmesi için, örgüte yönelik güven duygularının güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu güven kavramı, içinde algı, yorumlama ve inanç gibi önemli bileşenleri barındıran bir yapıya sahiptir (Kuan & Bock, 2007). Ayrıca, bu güven unsurunun örgütsel sosyal sorumluluklarla yakından ilişkilendirildiği de düşünülebilir (Tran, Nguyen, Melewar & Bodoh, 2014).

2.1.3. Örgütsel İmaj Yönetimi Modeli

Örgütlerin yönetiminde, örgütsel imaj yönetimi modelinin benimsenmesinin ve bu doğrultuda gerçekleştirilecek çalışmaların, mevcut personellerin ve müşterilerin hizmetlerden faydalanma isteklerini etkileyerek önemli bir rol oynayacağı kabul edilmelidir. Müşteri ve personellerin oluşturduğu imajlar, örgütün değerlendirilmesi ve bu değerlendirme doğrultusunda sergilenen davranışlar üzerinde etkili olacaktır. Bu sebeple, örgütlerin sadece temel görevlerini yerine getirmekle kalmayıp aynı zamanda olumlu ve güçlü bir kurum imajı oluşturmaları büyük önem taşımaktadır. Örgütler, örgütsel imaj yönetimi modelini benimseyerek bu hedefe ulaşabilirler (Cerit, 2006).

Örgütsel imaj yönetimi modeli ise, dört ana aşamayı içermektedir. Bunlar: Örgütsel kişilik, örgütsel kimlik, örgütsel iletişim ve örgütsel imajdır (Shee & Abratt, 1989).

2.1.3.1. Örgütsel Kişilik

Örgütsel kişilik modeli, örgütün felsefesini şekillendiren, varsayımları belirleyen ve temel değerleri içeren bir model olarak tanımlanır. Bu model, bir örgütün kuruluş aşamasında ne yapacağına, neye inanacağına ve nasıl çalışacağına dair tüm bu unsurları belirlemek için kullanılır. Örgütsel kişilik sürecinin tamamlanmasının ardından, örgütsel kültürün oluşmasına yol açtığı düşünülmektedir (Akman, 2017).

2.1.3.2. Örgütsel Kimlik

İfade edilen model, örgütsel kimlik modeli olarak adlandırılmaktadır ve iletişim hedeflerinin geliştirilmesine odaklanır. Bu model, örgütün ne hakkında söylendiği, kimin bu söylemi gerçekleştirdiği ve bu iletişimin ne kadar yaygın olduğu gibi çeşitli sorularla iletişim felsefesini şekillendirir. Örgütsel kimlik, genellikle dört ana bileşenle tanımlanır. Bunlar: Örgütsel kültür, örgütsel strateji, örgüt tasarımı ve örgütsel faaliyetlerdir (Akman, 2017).

2.1.3.3. Örgütsel İletişim

Örgütsel iletişim, geniş bir bakış açısıyla ele alınabilecek önemli kaynaklara sahiptir. Bu önemli kaynaklar arasında ürün adları, resmi bildirimler, logolar ve önemli olaylara yönelik davranışlar gibi unsurlar yer almaktadır (Akman, 2017).

2.1.3.4. Örgütsel İmaj

Örgütsel imajın arayüzünde, çeşitli paydaşlar ile örgütler arasındaki etkileşim ve temas noktaları görsel bir şekilde sunulmaktadır. Örgütsel imaj, bir örgüte yönelik insanların tüm inançlarını, duygularını, bilgilerini ve izlenimlerini kapsayan karmaşık bir etkileşimdir (Akman, 2017).

2.1.4. Örgütsel İmajın Önemi

Güçlü bir örgütsel imajın inşası, örgütlerin dikkat çekici bir cazibe oluşturabilme yeteneğiyle gerçekleşir. Örgütsel imaj, çalışanların örgütten ayrılmamasını teşvik ederken görsel çekiciliğin de oluşturulmasına katkı sağlar (Cable & Graham, 2000; Highhouse, Lievens & Sinar, 2003). Olumlu bir örgütsel imajın yaratılması, bireylerin örgüte olan desteğini artırır. Bu destek, iki önemli etkiye yol açar. Birincisi, örgüt üyeleri arasında genel

öz saygının artmasına katkıda bulunabilir. İkincisi, olumsuz bir algı oluşturulduğunda örgüt üyelerine zarar verebilir (Dutton & Dukerich, 1991). Günümüzde, sürdürülebilir rekabet avantajının önemini kazanmasının temel nedenlerinden biri, güçlü ve özgün bir örgütsel imaja sahip olma gerekliliğidir (Davies & Chun, 2002). Sadakatin gelişimi, ilerlemesi ve sürdürülmesinde en kritik unsur, örgütsel imajın sağladığı etkilerdir (Ishaq, Mazhar, Bhutta, Rizwan & Nazia, 2014).

Fombrun ve Shanley (1990), olumlu bir imajı olan örgütlerin sadece daha fazla çalışan çekmekle kalmadığını, aynı zamanda daha nitelikli çalışan adaylarını da kendilerine çektiğini ifade etmektedirler. Bu nedenle, örgütlerin etkinliğini artırmak için iyi bir imaj oluşturma ve sürdürmenin kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadırlar. Bireylerin örgüte destek sağlayıp sağlamama kararı, örgüt hakkındaki algılarına dayanıyor gibi görüldüğünü belirtmektedirler. Bu bağlamda, olumsuz bir algının örgüte zarar verebileceği gibi bir sonuç göz önüne alınabilir. Ayrıca, örgütsel imajın bireyler üzerindeki etkileri arasında basitleştirme, karar verme, sınıflandırma, yönlendirme ve risk azaltma gibi çeşitli özelliklerin bulunduğunu belirtmektedirler. Okulun faaliyetlerinin asıl amacına odaklandığını vurgulamaktadırlar. Bu da bir eğitim kurumunun imajının paydaşlara, örgütünü basit ve net bir şekilde tanıttığını ifade etmektedir.

Son yıllarda hızla ilerleyen teknoloji ve artan rekabet ortamıyla birlikte örgütsel imaj kavramı, örgütlerin pazar içindeki başarılı konumunu hayati öneme taşıyan bir kavram haline getirmiştir. İmaj yönetimini etkili bir şekilde planlayıp uygulayan örgütler, pazarda başarı elde etme, rekabetçi bir pozisyon kurma, pazar payını artırma, kârlılığı artırma, hedef müşteri kitlesini genişletme, mevcut müşterileri elde tutma ve rakip örgütlerin faaliyetlerini etkisizleştirme fırsatlarına sahip olur. Bu fırsatları değerlendirmek kaçınılmazdır (Selçuk, 2018).

Bolat (2006)'a göre güçlü bir örgütsel imajın sağlayabileceği avantajlar aşağıda sıralanabilir:

- Örgütün belirlediği stratejik hedeflerin hızla kabul edilmesi, örgütün misyonunun ve vizyonunun güncel ve etkili bir şekilde sürdürülmesine katkı sağlar.
- Örgütsel imaj, örgüt içinde misyon, vizyon, stratejik hedefler ve planlar hakkında bilgi sağlayarak çalışanları bilgilendirir ve motive eder.
- Örgütsel imaj, örgüt üyelerine yol gösterir ve etkili iletişim kurma fırsatları sunar.

- Örgütsel imaj, yöneticiler arasında uzun vadeli hedeflerin ve amaçların oluşturulmasına yardımcı olur ve birlikte çalışma bilincini güçlendirir.
- Örgütün hedef kitlesine ulaşması için iç ve dış paydaşlarına harita görevi sunup izleyecekleri yola ilişkin bilgiler sunar.
- Örgütsel imaj, örgütün başarılı faaliyetler için iletişim araçlarını etkili bir şekilde kullanmasına yardımcı olur.
- Örgütsel imaj, örgütün pazar payını ve rakiplerine karşı oluşturduğu konumu doğru bir şekilde değerlendirmesine katkıda bulunur.
- Güçlü bir örgütsel imaj, örgüte olan güveni artırır ve müşteriler, çalışanlar ve diğer paydaşlar tarafından daha fazla tercih edilir.
- Örgütsel imaj, örgütün sermaye ve finansman kaynaklarına ulaşma seçeneklerini artırarak büyümesini kolaylaştırır.
- Örgütsel imaj, rekabet avantajı sağlayarak maliyetleri düşürmeye yardımcı olur.
- Örgüt, kâr payını artırarak pazar payını genişletir.
- Kaliteli ürünler ve hizmetler sunan örgütler, olumlu bir imaj ile tüketicilerin ürün satın almasını teşvik eder ve müşteri memnuniyetini artırır.

Bireyler kurum, kişi veya nesne hakkında farklı düşüncelere sahiptirler. Bu kurumların, kişilerin veya nesnelerin nasıl algılandığı imaj ile alakalıdır. Bireylerin zihnindeki düşünceler, zaman içinde değişebilir ve bu değişimler, olumlu bir imajı artırmak veya çağrışımları zenginleştirmek için yapılan faaliyetlere dönüşebilir (Akay, 2005).

Günümüzde, işletmeler ürünlerinin ötesinde örgütsel imajlarını oluşturmak için büyük çaba sarf etmektedirler. Çünkü artık ürünlerin değil, kurumların imajı öne çıkmaktadır. Bu nedenle, kurumların güçlü bir imaj oluşturması son derece hayati bir öneme sahiptir (Şentürk, 2007). Bu bağlamda, yöneticiler için olumlu bir örgüt imajı büyük bir değere sahiptir. Çünkü olumlu bir örgüt imajına sahip olan örgütler, toplum nezdinde itibarlı bir konumda bulunurlar ve insanları etkileyebilirler (Demiröz, 2014).

2.1.5. Örgütsel İmajın Tarihi Gelişimi

Örgütsel imaj kavramı, başlangıçta askeri stratejilerin bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. İlk olarak savaş zamanlarında orduların kendi aralarında ayırt edilebilirliğini sağlama amacıyla geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu bağlamda, orduların tanınması ve tarafların savaş meydanlarında ayırt edilebilmesi için amblem, üniforma ve bayrak gibi

görsel öğeler tasarlanmıştır. Zaman içinde, teknoloji ve iletişim alanlarında yaşanan değişimler ve gelişmeler, örgütsel imajın uygulama alanlarını genişletmiştir. Artık sadece askeri alanla sınırlı kalmayan bu kavram, birçok farklı sektörde ve kuruluşta kullanılmaktadır (Tutar, 2007).

Günümüzde, imaj oluşturma çabaları tüm örgütler için vazgeçilmez bir gereklilik haline gelmiş ve bu amaçla önemli mali kaynaklar ayrılmıştır. Kurumsal imajın kalıcı olması ve bir marka haline gelmesi için hiçbir fedakârlıktan kaçınılmamıştır. Bu durumun temel nedeni, günümüz iş dünyasının son derece rekabetçi bir ortamda faaliyet gösteriyor olmasıdır. Bu rekabetçi ortamda, örgütlerin uzun vadeli başarı ve sürdürülebilirlikleri için markalaşma ve güçlü bir imaj oluşturma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Şanlı, 2014).

İtibar, tutum, davranış, sosyal sorumluluk, fikir ve kalite gibi çeşitli unsurlar, örgütsel imajın tarih boyunca oluşumunda önemli rol oynayan faktörler arasındadır. Özellikle örgütsel imaj ile ilgili yapılan araştırmalar, bu kavramların örgütsel imajın tarihi gelişimine önemli katkılarda bulunduğunu göstermektedir (Akıncı, 2019).

Çetin ve Tekiner (2015)'e göre, örgütsel imaj ile ilgili yapılan tanımlar ve yürütülen araştırmalar, örgütlerin kimliklerine atfedilen anlamları, örgütle ilgili oluşan izlenimleri ve örgütlerin nasıl algılandığına dair konular ile ilgilendiğini göstermektedir.

2.1.6. Örgütsel İmajın Bileşenleri

Şişli ve Köse (2013)'ye göre örgütsel imajı belirleyen her süreç ve faaliyet, örgütün genel algısını önemli ölçüde etkiler. Bu etki, özellikle örgüt kültürünün, örgütsel imajın temel ve vazgeçilmez bir bileşeni olarak kabul edildiği noktada en belirgin hale gelir.

Kimlik, iletişim, kişilik, logo, halkla ilişkiler, isim ve katılım gibi pek çok faktör, örgütsel imajın temel bileşenlerini oluşturur. Özdeşleşme, güven, istikrar, saygı, memnuniyet, motivasyon, iş tatmini, sadakat ve örgütsel bağlılık gibi unsurlar ise örgütsel imajın içeriğini şekillendiren önemli öğelerdir. Bu bağlamda, işten ayrılma oranları ve işveren değişiklik hızı gibi olumsuz faktörlerin, örgütsel imajı olumsuz yönde etkileyebileceği unutulmamalıdır (Akıncı, 2019).

2.1.7. Örgütsel İmajın Hedefleri

Tüketicilerin gözünde olumlu bir örgütsel iklim oluşturmak, örgütsel imajın temel hedeflerinden biridir (Lopez, 2011). Bir diğer önemli amaç ise örgütlerin markalarını öne

çıkarak tanıtılmak ve vurgulamaktır (Karadeniz, 2009).

Her örgüt, örgütsel imaj açısından kendine özgü hedeflere sahip olabilir. Bununla birlikte, örgütsel imajla ilgili bazı ortak amaçlar da bulunmaktadır. İşte bu ortak amaçlarla ilişkilendirilen başlıca hedefler (Taşlıyan, Paksoy & Hırlak, 2013):

- Örgüt içerisinde iletişimi geliştirmek,
- Örgüte olan güven duygusunu artırmak,
- Örgütler arasında rekabet üstünlüğü sağlamak,
- Örgütün hedeflerine karşın duyarlılık oluşturmak,
- Örgüt müşterilerinin memnuniyetini artırmak,
- Örgütün sürdürülebilir olmasını gerçekleştirmek,
- Örgüte bağlı müşteriler kazanmak,
- Örgütün müşteriler tarafından tercih edilmelerine olanak tanımak şeklindedir.

2.1.8. Örgütsel İmajın Özellikleri

İç ve dış paydaşları üzerinde etkileri olan her örgütün iyi veya kötü bir imajı vardır. Örgütsel imajın gelişim sürecine bakıldığında, örgütün en üst yönetiminden en altındaki çalışanına kadar her düzeyde etkili olan faktörler gözlemlenmektedir (Uğurlu & Ceylan, 2013).

Örgütler, doğrudan veya dolaylı olarak etkileşim halinde oldukları diğer örgütlerle ilişkilidir. Bu ilişkiler, örgütsel imajın oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Örgütsel imaj hem bilinçli hem de bilinçsiz davranışlar sonucunda meydana gelebilir. Örgütsel imajın temel özelliklerinden biri de bu bilinçli veya bilinçsiz davranışların etkisidir (Pomaret & Monroig, 2008).

Bir örgütün örgütsel imajını belirlemek ve tanınmış bir konuma getirmek uzun ve maliyetli bir süreci içerir. Bu süreci incelediğimizde ve örgütsel imajın özelliklerine baktığımızda, birçok kişinin tutarlı bir şekilde çalışmasının gerekliliği öne çıkar (Zaba-Nieroda, 2011).

Örgütler hakkındaki analizler sonucunda, örgütlerin imajıyla ilgili çeşitli bilgilere ulaşılır. Bir örgütün hedef kitlesi tarafından tercih edilir hale gelmesi için gerçekleştirdiği bazı faaliyetler bulunmaktadır. Örneğin sosyal sorumluluk projeleri gibi faaliyetler tüketicilerin gözünde olumlu değerlendirmeler yapmalarını tetikleyebilir. Bu sayede

örgütsel imaj, işlevsel ve teknik özelliklerin ötesine geçebilir. Vizyon, misyon, politika, kuruluş amacı ve sosyal sorumluluk gibi faktörler, örgütsel imajın karakteristik özellikleri arasında yer almaktadır (Uğur & Uğur, 2014).

2.1.9. Örgütsel İmajın Sonuçları

Örgütsel imajın katkıları arasında rekabetçi bir avantaj elde etme önemli bir yer tutar. Bir örgüt, bulunduğu pazardaki rakiplerine karşı üstünlük sağlamak ve öne çıkmak için güçlü bir imaja sahip olmalıdır. Örgütler, uzun vadeli başarının teminatı olarak kalıcı bir imaj oluşturmak için kısa, orta ve uzun vadeli stratejilere sahip olmalıdır (Perez & Torres, 2017).

Güçlü bir örgütsel imaja sahip olan örgütler, genellikle olumlu sonuçlar elde ederler. Öte yandan, etkisiz ve yetersiz örgütsel imaja sahip olan örgütler olumsuz sonuçlarla karşılaşabilirler. Etkili bir örgütsel imaja sahip olan örgütlerin genellikle elde ettikleri başlıca sonuçlar şunlardır (Taşlıyan, Paksoy & Hırlak, 2013):

- Duyarlılık artar.
- Müşteri memnuniyeti artar.
- İşletmelere olan güven artar.
- Rakiplerine karşı üstünlük elde eder.
- Amaçlar kolay bir şekilde anlaşılır ve aktarılır.
- İletişim güçlenir.
- Müşteri bağlılığı artar.
- Bilinirlik ve farkındalık yükselir.
- Müşterilerin tercih etme sıklığı artar.
- Faaliyetlerin sürdürülebilirliğinin devam etmesine olanak tanır.

Güçlü bir örgütsel imaj, kriz durumları sırasında ve kriz yönetimi süreçlerinde önemli bir yardımcı araç olarak hizmet eder. Ayrıca, güvenilir bir yapıya sahip olduğu için yatırımcıları daha kolay bir şekilde ikna etme kapasitesine sahiptir. Bu nedenle, örgütsel imajın bir diğer olumlu sonucu yatırımcıların örgüte yönelmesini kolaylaştırmaktır (Mert & Yılmaz, 2018).

2.1.10. Örgütsel İmajın Oluşum Süreci

Günümüzdeki kuruluşlar, benzer faaliyetlerde bulunarak birbirleriyle rekabet ederler. Öne çıkmak, sektörde lider olmak, nitelikli personel çekmek, toplumda tanınmak ve

tercih edilmek için yoğun bir çaba harcarlar. Bu mücadeleye giren organizasyonlar, varlıklarını sürdürebilmek için olumlu bir büyüme ve değişim süreci yaşarlar. Bu olumlu gelişim ve değişimi sağlamanın temel yolu, güçlü bir örgütsel imaja sahip olmaktan geçer. Örgütler, kuruluşun sürdürülebilirliği için yakın çevresiyle etkili bir iletişim kurmalı, paydaşların güvenini kazanmalı ve onlarla duygusal bir bağ kurmalıdır. İşte bu nedenle örgütsel imaj oluşturmak önemlidir (Akbulut, 2015). Bir kuruluşun imajını oluştururken en kritik faktörlerden biri, kuruluşun toplum üzerinde nasıl bir izlenim bıraktığının farkında olmasıdır. Ne yazık ki, birçok kuruluş bu farkındalığa sahip olamaz ve bu nedenle imaj oluşturma çabaları sonuçsuz kalır. Eğer yeni bir imaj oluşturuluyorsa öncelikle bu imajın nasıl inşa edileceği belirlenmeli ve bu imajın analizi yapılmalıdır (Taslak & Akın, 2005).

Eskiden, örgütlerin imaj oluşturma çabaları sadece dış dünyaya yönelikti. Başarılı bir imaj oluşturmak için genellikle sadece görsel bir kimlik yaratılır ve bu kimlik dış paydaşlara tanıtılırdı. Ancak küreselleşme ve iş dünyasındaki değişimler, bireylerin hem kişisel olarak hem de örgüt içinde bir çalışan olarak taşıdığı değerin arttığını göstermektedir. Bu evrilen bakış açısı, örgütlerin imaj oluşturma stratejilerini genişletmiştir. Artık imaj çalışmaları, sadece dış paydaşları hedeflemek yerine iç paydaşları da içermelidir. Başarılı bir örgütsel imajın inşası için iç paydaşların destekleri ve katılımları hayati bir öneme sahiptir (Çakmak, 2008).

Bir örgütün başarılı olabilmesi için olumlu bir imaja sahip olması önemlidir. Ancak etkili bir örgütsel imaj oluşturabilmek ve sürdürebilmek için, örgütün bireyleri etkileme ve yönlendirme yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Örgütün imajını şekillendiren özellikler hem olumlu hem de olumsuz etkilere yol açabilir. Günümüz profesyonel dünyasında, etkili bir örgütsel imaja sahip olmak için birçok aşamadan geçmek gereklidir. İmaj oluşturma veya değiştirme çabaları, hızlı bir şekilde gerçekleşmez; bunun yerine sistematik bir yaklaşım benimsemek, iç ve dış paydaşların örgüte bağlılığını artırıcı uygulamaları hayata geçirmek başarıya ulaşmayı sağlar (Akman, 2017).

Önceden, örgüt imajı genellikle sadece hedef kitleye yönelik olarak oluşturulurdu. Ancak küreselleşmenin etkisiyle, bireylerin bir birey olarak taşıdığı değerin daha fazla vurgulanması, kitleler için giderek daha büyük bir önem taşımaktadır (Şanlı, 2014).

Örgütsel imajın oluşturulması; müşterilerle etkili iletişim kurma, çalışanlara özenli davranma, işletmeye güven duyulması, bağlılık ve duygusal bağ oluşturma gibi önemli unsurları içerir (Süceddinov, 2008). Bu nedenle güçlü bir örgütsel imajın inşası için, dört

temel unsur göze çarpmaktadır: alt yapı kurmak, dış imaj oluşturmak, iç imaj oluşturmak ve soyut imaj oluşturmak (Akbulut, 2015).

2.1.10.1. Alt Yapı Kurmak

Bir bina inşa edilmeden önce, o binanın temeli sağlam bir şekilde oluşturulur. Örgütsel imaj oluştururken de benzer bir prensip geçerlidir. İlk adım olarak sağlam bir alt yapı inşa etmek gerekmektedir. Bu sebeple, kurulan temelin sağlam ve uygulanabilir olması, örgütün imajının da kalıcı ve etkili olmasına yardımcı olacaktır (Kasımoğlu, 2009).

Sağlam ve uygulanabilir bir alt yapı oluşturmanın temel şartlarından biri, olumlu ve güçlü bir örgütsel imajın oluşturulmasıdır. Bir örgüt, ne kadar sağlam ve uygulanabilir bir alt yapıya sahipse, o örgütün imajı da aynı ölçüde sağlam olacaktır. Örgütün alt yapısı ve imajı arasındaki bu bağ, birbirlerinin tamamlayıcısıdır. Ancak, örgütte yetersiz bir alt yapı kurulmuşsa imajın oluşturulması ve sürdürülmesi zorlaşabilir. Bu durumda, imajın faydası sınırlı olacak ve hızla değişikliklere ihtiyaç duyulacaktır (Örer, 2006).

Bir örgütün arzu ettiği imajı oluşturmak ve gereken değişiklikleri belirlemek için sağlam bir temel oluşturmak kritik bir adımdır. Bu temelin oluşturulmasında, örgütün vizyonu ve misyonu anahtar rol oynar (Akbulut, 2015; Çakmak, 2008). Vizyon, bir örgütün gelecekteki hedef ve niteliğini yansıtır. Ayrıca, sağlam bir alt yapı inşa etmek için örgütün vizyonunu oluşturmak önemlidir. Çünkü vizyon, örgütün amacını ve bu amacı destekleyen faaliyetleri içerir (Öztürk, 2019). Misyon ise, örgütün ortak değerleri ve inançları tarafından şekillenir. Başarıyla gerçekleştirilen misyonlar, örgütün yeni bir vizyon doğrultusunda gelişmesine olanak sağlar. Misyon oluşturulurken gerçekçi ve uygulanabilir olması da son derece önemlidir (Topaloğlu, 2010).

2.1.10.2. Dış İmaj Oluşturmak

Örgüt, alt yapısını oluşturduktan sonra etkin bir şekilde faaliyet gösterebilmesi için dış dünyada olumlu bir imaj oluşturmalıdır. Dış imaj, dış dünyadaki paydaşların algıladığı ve düşündüğü izlenimi ifade eden bir kavramdır. Bu aşamada ürün kalitesi, somut imaj ve iletişim araçları dış imaj oluşturma sürecinde kritik bir rol oynar (Akman, 2017).

Ürün kalitesi: Dış imaj oluşturma sürecinin ilk ve en önemli ögesidir. Ürün kalitesi, müşteri memnuniyetini sağlama noktasında büyük bir öneme sahiptir. Güvenilirlik, dayanıklılık, performans, özellikler, hizmet kapasitesi, kalite ve imaj gibi faktörler, ürünlerin kalitesini

belirleyen temel boyutlardır. Ürünleri rakiplerinden farklı bir şekilde üreterek öne geçmek, kalite standartlarını yükseltmek anlamına gelir (Sücceddinov, 2008). Ürün kalitesi aynı zamanda müşteri memnuniyeti açısından da büyük bir rol oynar. Ancak kalite tek başına rekabet avantajı yaratmaz. Kalite, güçlü bir örgütsel imajın desteklenmesine ihtiyaç duyar. Başka bir ifadeyle, ürünlerin kalitesi sadece dışarıdaki algıyı etkilemekle kalmaz, aynı zamanda örgütün itibarını güçlendirir ve müşterilerin örgüte olan güvenini artırır. Bu nedenle, kalite ve örgütsel imajın birlikte çalışması, rekabetçi bir avantajın oluşturulmasına katkı sağlar (Demiröz, 2014).

Somut imaj: Somut imaj, müşterilerin beş duyu organına hitap eden her türlü öğeyi içerir. Bu kavram; logo, dekorasyon, dokunulan nesneler, işitilen sesler, kokular ve tadılan ürünler gibi örgütsel bileşenleri kapsar (Leblebici, 2016). Örgütün logosu, sıkça kullanılan renkler, çalışanların giydiği uniformalar gibi unsurlar örgütün somut imajının oluşturulmasında belirleyici bir rol oynar (Bolat, 2006).

İletişim araçları: Reklam gibi iletişim araçları, örgütün güvenilirliğini ve tanınabilirliğini artırarak olumlu bir imaj geliştirmesine katkı sağlayabilir. Bu araçlar, örgüte karşı olumlu bir tutum oluşturma da bir yolunu sunar. Sonuç olarak örgütün imajı olumlu bir şekilde geliştirilebilir (Şanlı, 2014). Ayrıca, medyada yer alan haberler örgütün imajını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Örgüt imajını oluştururken mevcut imajı sürdürürken ve geliştirirken medyanın rolü son derece önemlidir. Bu nedenle, örgütlerin medya ile ilişkilerini iyi yönetmeleri ve geliştirmeleri önemlidir (Şentürk, 2007).

2.1.10.3. İç İmaj Oluşturmak

Örgütsel imajın oluşum süreçlerinden biri iç imajdır ve bu iç imajın temel taşı örgüt çalışanlarıdır. İç imaj çalışmaları, örgüt çalışanlarının dış imaj çalışmalarına katkıda bulunmasını sağlar. Farklı bölümlerde çalışan bireylerin, örgütün imajının oluşmasında ortak deneyimlerine, bilgi paylaşımlarına, beklentilerine ve etkileşimlerine büyük önem verilmelidir (Şanlı, 2014). Bu, örgüt içinde bir atmosfer oluşturma ve imaj inşa etme çalışmalarını içerir. Aynı zamanda, örgütün çalışanlar üzerindeki imaj ve çalışanların müşterilere yansıttığı imaj arasındaki ilişkiyi de içerir (Kasımoğlu, 2009).

Çalışanların örgüt içindeki ilgi, istek ve beklentilerinin tatmin edilmesi, olumlu bir örgütsel iklimin oluşturulmasına katkı sağlar. Bu olumlu iklimin yaratılma süreci, iç imajın oluşturulması olarak tanımlanabilir. Bu süreç, çalışanların duygusal deneyimlerinin örgüte

yansımaları anlamına gelir. Örgüt yöneticilerinin her çalışana adil davranması, onları takdir etmesi, saygı göstermesi ve kariyer fırsatları sunması gibi nitelikler, örgütün içindeki algılanan imajını olumlu veya olumsuz bir şekilde etkiler (Bolat, 2006).

Yılmaz (2002)'a göre etkili bir örgütsel imajın oluşturulması, çalışanların örgütleriyle memnun olmalarına ve işlerine daha fazla bağlanmalarına katkı sağlar. Bu durum örgüt içindeki motivasyonun ve performansın artmasına olanak tanır. Ayrıca, çalışanlar olumlu bir dış imajı iç imajlarıyla desteklediklerinde, örgüte olan bağlılıklarını artırma eğilimindedirler. Bu da daha yetenekli çalışanların örgüte katılma isteğini artırabilir. Ancak, dış imaj ile iç imajın uyumsuz olduğu bir durumda, çalışanların örgüte olan güveni zedelenir.

2.1.10.4. Soyut İmaj Oluşturmak

Hedef kitlenin beklentilerine ve isteklerine cevap vermek, güçlü bir soyut imajın oluşturulmasına katkı sağlar. Müşterilere değer verdiklerini hissettiren bir örgüt, olumlu geri dönüşler alır. Bu da soyut imajın olumlu bir şekilde gelişmesine yol açar. Müşterilerin soyut imajı, örgütün onlara verdiği değer ve özel davranışlara dayanır. Müşterilere samimi bir şekilde yaklaşmak ve onlarla güçlü ilişkiler kurmak, soyut imajın temelini oluşturur (Tuna, 2009).

Örgütte güçlü bir imaj oluşturma temel şartlarından biri, hedef kitlenin örgütten beklentilerinin ve isteklerinin karşılanmasıdır. Örgüt, bu beklentilere ve isteklere yanıt vererek hedef kitlenin değerli olduğunu hissettirir. Bu sayede örgüt, hedef kitleden gelen olumlu geri bildirimlerle soyut imajını daha da güçlendirebilir. Ayrıca, örgütün adı ve logosu gibi unsurlar başlangıçta karşı tarafı etkileyebilir ve bu unsurlar üzerinden etkili iletişim kurarak tatmin etme yoluna gidebilir (Şanlı, 2014).

2.1.11. Örgütsel İmajın Yönetilmesi ve Eğitim Örgütleri

Örgütün başarısı için örgütsel imajın önemi büyüktür. İyi bir örgütsel imaj yönetimi, örgütün imajını diğer bölümlere entegre etmek açısından önemlidir. Ayrıca, örgütsel imaj yönetimi, örgütün paydaşlarına istediği görüntüyü oluşturma ve bu görüntüyü koruma amacı güder (Hatch & Schultz, 1997).

Örgütsel imaj yönetimi, örgütün iç ve dış hedef kitleleri tarafından belirlenen amaçlara uygun bir şekilde algılanmasını sağlamak amacıyla yürütülen bir süreçtir. Bu süreç,

örgütün güçlü yönlerini ve kimliğini vurgular ve güçlendirir. Ayrıca, sürekli olarak değerlendirilir ve gözden geçirilir (Tosun, 2003). İmaj yönetimi; örgüt çalışanları, müşteriler, hissedarlar, yatırımcılar ve diğer paydaş grupları gibi farklı aktörlerin örgüte ilişkin bilgi, düşünce ve duygusal tepkilerinin yönetilmesini içerir. Bu aktörlerin örgüt hakkındaki algılarını şekillendirmek ve olumlu bir imaj oluşturmak, örgütün başarısı ve imajı için kritik öneme sahiptir (Polat, 2009).

Eğitimin farklı tanımları olabilir, ancak bu tanımlar arasında bazı ortak noktalar bulunmaktadır. Eğitim, bireyin hayatının her anında sürekli olarak davranış değişikliği ve öğrenme içeren bir süreç olarak kabul edilir, bu nedenle doğumdan ölüme kadar devam eder. Toplumlar için eğitim kurumlarının etkili olması son derece önemlidir. Bu kurumların sadece varlıklarını sürdürmeleri değil, aynı zamanda etkili bir şekilde işlemleri ve eğitim amaçlarına ulaşmaları kritiktir. Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşamaması uzun vadede sürdürülebilir olamamalarına yol açabilir (Akbulut, 2015). Eğitim, sadece bireyin kendisi ve ailesi için değil, aynı zamanda toplumun genel refahı için de önemlidir. Bir bireyin eğitimi, sadece kendi yaşamını değil, aynı zamanda toplumun gelişimini ve ilerlemesini de etkiler. Eğitim, toplumsal sorunların çözülmesine ve insanların daha iyi bir yaşam standardına sahip olmalarına yardımcı olur. Bu nedenle eğitim, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak kabul edilir ve her bireyin katkı sağlaması gereken önemli bir faaliyettir (Kavak, 2010).

Okulların örgütsel imajının amaçları arasında, belli bir yaş grubundaki öğrencilere eğitim hizmeti sunmak ve nitelikli bir eğitim ortamı sağlamak önemli bir yer tutar. Bu amaçlar, okulların toplum içindeki rolünü ve sorumluluklarını yansıtır. Okullar, öğrencilere istenilen davranışları, bilgiyi ve becerileri kazandırmak amacıyla öğretim programları ve öğrenme ortamları oluştururlar (Karakaya, 2015).

Günümüzde eğitim sektörü, birçok diğer sektör gibi hızla gelişmiş, değişmiş ve küreselleşmiştir. Bu değişimler, eğitim kurumlarının daha fazla rekabetle karşı karşıya kalmalarına neden olmuştur. Rekabetin artmasıyla birlikte, eğitim kurumları arasındaki mücadele de yoğunlaşmıştır. Diğer eğitim kurumlarına karşı rekabet avantajı elde etmek ve öne çıkmak isteyen eğitim kurumları, örgütsel imajı yeniden yapılandırmak veya mevcut imajı iyileştirmek zorundadırlar (Duman, 2012).

Eğitim kurumlarının, toplumun refah seviyesini yükseltmek ve vatandaşların huzur ve mutluluğunu sağlamak gibi önemli bir misyonu vardır. Bu nedenle, eğitim kurumlarının her bir bileşeni tarafından etkili bir imaj oluşturması son derece kritiktir. Okulların imajı;

öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer toplumsal paydaşlar tarafından algılanan bir olgudur. Okulun imajı, bu paydaşların gözündeki okulun itibarı ve değerini yansıtır (Birgin ve Gürbüz, 2008). Okulun imajının güçlendirilmesi ve geliştirilmesi için iç ve dış paydaşlar iş birliği yapmalıdır. İç paydaşlar arasında okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler bulunurken dış paydaşlar arasında veliler, yerel yönetimler ve toplum yararına hizmet eden kuruluşlar yer almaktadır (Kalkan, 2020). Okul yöneticileri, uzun vadeli ve sürdürülebilir politikalar oluşturarak okulun yönetim ve yapısını güçlendirmelidir. Bu politikalar, değişim ve gelişmeyi teşvik ederek sağlam bir alt yapı oluşturmalıdır. Bu sayede öğretmenler, öğrenciler ve veliler okulun itibarını artırarak iç imajı etkileyecektir. Bu olumlu iç imaj, dış paydaşlar tarafından okulun nasıl algılandığını etkileyerek dış imajı güçlendirecektir. Hedef kitle, okulun iç ve dış paydaşların beklentilerine cevap vermesiyle duygusal bağ kurarak soyut imajı olumlu yönde etkileyecektir (Şişli & Köse, 2013).

Eğitim kurumlarının imajı, etkileşim içinde olduğu birçok farklı faktör tarafından şekillenen karmaşık bir olgudur. Bu faktörler okulun çevresel, ekonomik ve kültürel bağlamı gibi geniş bir yelpazede yer alır. Okul yöneticileri, okulun imajının oluşturulmasında ve yönetilmesinde önemli bir rol oynar. “Okul, müdürü kadar okuldur.” anlayışı, okulun liderliğinin imaj oluşturma sürecindeki etkisini vurgular (Kurşun, 2011). Okul imajı; çevre, okul kültürü, çalışanlar ve velilerden oluşur (Balcı, 2001). Aynı zamanda okulun imajı, birçok bileşenden oluşur. Bu bileşenler arasında okulun fiziksel şartları, müfredat kalitesi, değişime uyum yeteneği, sosyal etkinlikleri, okul atmosferi, mezunların okulla olan bağları, yöneticilerin yetenekleri, eğitim kadrosunun niteliği, veli-okul ilişkileri ve sivil toplum kuruluşları ile ilişkiler gibi unsurlar yer alır. Bu faktörler, okulun toplum nezdindeki algısını şekillendirir ve okulun imajını etkiler (Bakioğlu & Bahçeci, 2010). Olumlu bir imaj, okulun başarısını ve etkisini artırabilir. Öğretmenler, okullarına daha fazla bağlılık gösterebilirler ve paydaşlar arasındaki iş birliğini artırabilirler. Ayrıca olumlu bir imaj, okula olan güveni artırabilir (Polat, 2011). Eğitim kurumları, bu nedenle okullarının imajını olumlu yönde geliştirmek için çeşitli stratejiler ve faaliyetler geliştirebilirler (Duman, 2012).

Okulların sahip olduğu imaj, okulun gelecekte yapacağı faaliyetleri şekillendirir. Aynı şekilde, bireylerin okula dair algıları da onların okula yönelik düşünce ve tutumlarını etkiler. Bu düşünce ve tutumlar da uzun vadede kişilerin davranışlarını etkiler (Polat, 2009).

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, çalıştıkları okulları doğru, açık, tarafsız ve çekici bir şekilde tanıtmaya sorumluluğuna sahiptirler. Bu

nedenle, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları eğitim kurumunu tam olarak anlamaları ve doğru bir şekilde tanıtmaları önemlidir. Okullarının çevresinde tanınması, toplum tarafından kabul görmesi ve sürekli destek sağlaması, olumlu bir okul imajının oluşturulmasına katkı sağlar. Bu nedenle, kurumun olumlu bir imaja sahip olabilmesi için öğretmenlerin aktif bir rol oynaması gerekmektedir (Arslan, 2013).

2.2. Yetkinlik

Yetkinlik, bir iş yaparken bu işte gerekli bilgi ve becerilere sahip olan bireylerdir. O işin performansının iyi olması esnasında bireyin o işte gösterdiği bilgi ve becerilerini tutarlılıkla ortaya çıkaracak gözlemlenebilir davranışlardır (Çiftçi & Öztürk, 2013). Ayrıca yetkinlik bir iş ile ilgili bilginin çeşidiyle, motivasyonu veya teknik becerileriyle bağlantılı davranışlar grubudur (Kordon, 2006). Bir diğer anlamıyla, bir bireyin herhangi bir işi başarılı bir şekilde yapma konusunda kendine olan yeterliliği ile ilgili inancıdır (Bozgeyikli, 2004).

Benner (1984)'e göre yetkinlik kazanabilmek için belirli aşamalardan geçmek gerekmektedir. Bu yetkinlik becerisini kazanmak 'Acemilikten Uzmanlığa' modeliyle birlikte beş aşama olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamaların ilki deneyimsizlik, yani acemi olarak belirtilir. Bu ilk aşama için yaklaşık bir yıllık süre gerekmektedir. Bu aşamada birey sorumluluk almaz, kendisine verilen talimatları yerine getirir. Bu aşamaların ikincisi deneyim kazanmaya çalışan bir birey olarak belirtilir. Bu ikinci aşamada geçirilen süre yaklaşık iki yıl kadardır. Bu aşamaların üçüncüsü ise yetkinlik aşamasıdır. Yetkinlik aşamasında olan bir birey, birçok ihtiyacıyla başa çıkabilir ve güncel kavramları algılayabilir. Yeni bir problemle karşılaştığında o problemi çözebilir ve aktif kararlar verebilir. Bu üçüncü aşama olan yetkinlik aşamasında geçirilen süre yaklaşık iki, üç yılı alabilmektedir. Yetkinlikten sonraki aşama ustalık, daha sonraki aşama ise bilirkişi olarak tanımlanmaktadır.

Bandura (1977)'ya göre, yetkin olarak görünen bir bireyin birbirleriyle etkileşim sonucu yetkin olması dört yol ile gerçekleşir. Bunlardan birincisi bireyin gerçekleştirdiği başarılı ya da başarısız faaliyetler sonucu elde ettiği bilgilerdir. İkincisi bireyin gözlem yaparak yani doğrudan yaşantılar sonucunda yaptığı işleri ne kadar başarılı bir şekilde yaptığı konusunda edindiği bilgilerdir. Üçüncüsü bireyin başarabileceğine ilişkin ya da başaramayacağına ilişkin öğütler, nasihatler ve teşvikler gibi sözel iknadır. Dördüncüsü ise bireyin yaşadığı kaygı, sinirlenme ve heyecanlanma gibi duygusal uyarılmalardır.

Yetkinlikler; mesleki, klinik ve uzman yetkinlik olarak sınıflandırılabilir. Mesleki yetkinlik genel meslek ile ilgili bilgi ve becerilere sahiptir. Klinik yetkinlik klinik odaklı bilgi ve becerilere sahiptir. Uzman klinik yetkinlik ise sadece bir alana özgü özel ve genellikle yetkinlik becerisi isteyen özelliklere sahiptir (Thompson, 2004).

Öğretmen yetkinliği, öğretmenin belli bir pencerede öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için çaba gösterip bu çaba sonucunda öğrencilerin davranışlarını değiştirebilmek amacıyla gerekli davranışları sergilemek anlamına gelmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy, 1998). Düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin, öğrencilerini eleştirmeye daha meyilli oldukları gözlemlenmiştir. Buna bağlı olarak bu öğretmenler genellikle öğrencilerinin yanlış cevaplarını düzeltmek veya doğru cevapları bulmaları için teşvik etmek konusunda isteksiz olabilirler. Diğer yandan, yüksek yetkinlik seviyesine sahip öğretmenler genellikle doğru cevapların ardından öğrencilere geri bildirim sağlama ve onları teşvik etme konusunda başarılı olurlar (Atıcı, 2001).

2.2.1. Küreselleşme

Günümüzde en fazla tartışılan kavramlardan birisi olan küreselleşme; ekonomik ve toplumsal ilişkilerin dünyada yoğunlaşması sonucu ortaya çıkan mekânsal ve zamansal yakınlaşmayı ifade etmektedir. Aynı zamanda küreselleşme; ulusal sınırları kaldıran, ekonomileri, kültürleri ve teknolojileri birbirleriyle bütünleşen ve aralarında karşılıklı ilişkiler kuran bir süreçtir (Bayraç, Çelikay & Çildir, 2018). Küreselleşmenin, dikkate değer bir dili vardır. Bu kavram, 1970'lerden bu yana hava taşımacılığının yaygınlaşmasından enformasyon teknolojilerinin ilerlemesine, döviz kurlarının spekülasyonundan kültürün, emeğin ve devletlerin azalan gücünün postmodernizme dönüştürülmesine kadar her açıdan kullanılan bir kavramdır (Marcuse, 2000). Ayrıca küreselleşme; küresel etkileşimi artıran bir süreçtir. Bu süreçte insan; kültür, fikir, değer, bilgi, teknoloji ve ekonomi sınırları aşarak birbirine bağımlı bir dünya yaratır (Knight, 2008). Küreselcilere göre küreselleşme ise; gümrük kapılarının açılarak sermayenin, hizmetlerin ve malların dünyadaki bütün ülkelerde serbestçe dolaşmasıdır (Arslanoğlu, 2015). En basit tanımıyla küreselleşme ise, evrenin farklı bölgelerinde yaşayan insan, toplum ve devlet arasındaki iletişimin karşılıklı artması olarak tanımlanabilir (Bayar, 2008).

Küreselleşme kavramının böyle muğlakta kalması, küreselleşme üzerine çalışan araştırmacıların sürekli bu kavram üzerine çalıştığı anlamına gelmektedir. Sosyal bilimlerin alanına giren küreselleşme kavramı birçok konuya dolaylı ya da doğrudan girmesi, bu

kavramın tanımını zorlaştırmıştır. Her ne kadar bu kavram eski yıllardan beri yaygın ve iktisadi boyutuyla kullanılmışsa da küreselleşmenin ticari boyutunun yanı sıra kültürlerin iç içe geçişi, ticari ve sosyal yaşamın düzenleyicisi, ulusal anlamda sınırların ve egemenliklerin aşılması gibi bir öge olarak da tanımlanmaktadır (Adadağ & Yıldızcan, 2011).

Küreselleşme, kamuda duygusal anlamda yük taşıyan bir terimdir. Kimi küreselleşmeyi yeni bir barış ve demokratikleşme çağını açacak uluslararası bir terim olarak tanımlamakta, kimi ise Amerika’da kültürel bir sonuç ortaya çıkaran ve her yerde yayılmış olan Disneyland’ı andıran bir dünyadaki ekonomik ve siyasal egemenliği akla getiren bir terim olarak tanımlamaktadır (Berger, 2003).

Küreselleşme kavramındaki bu tanımlara bakıp birtakım incelemeler yapıldığında, evrendeki tüm devletlerin, ulusların ve bunların içerisinde yer alan toplumların eşit koşullarda küreselleşme sürecinin içerisinde yer aldığı görülmektedir. Böylelikle bütün insanlığın ortak bir kaderi paylaştığını, ekonomik ve kültürel ilişkiler için dünyada tek bir devlet oluşturma çabası içerisine girdiğini gösterir. Genel anlamda küreselleşme süreci; insanlığı çıkar çatışmalarının olmadığı, politik açıdan egemenlik çatışmalarının yaşanmadığı ve ulusal anlamda sınırların kalktığı bir dünyaya ulaştıracaktır (Demir, 2001).

Yaşadığımız evrende son zamanlarda yaşanan gelişmeleri açıklamak için kullanılan kavramlardan biri de küreselleşme kavramıdır. Toplumda yaşayan insanların evrende olup bitenlerden anında haberdar olmaları, birbirlerinin tecrübelerinden faydalanmaları ve birbirleriyle paylaşmaları ile ortaya çıkan sürece bakmak gerekir. Bu amaçla küreselleşme kavramı her ne kadar yeni bilinen bir kavram olsa da bugüne kadar devam eden bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Balay, 2004). Yine bu kavram sadece günümüze ait değil, insanlık tarihinin eski bazı dönemlerinde siyaset, din, ekonomi, bilim ve teknoloji alanlarında kıtalar, bölgeler ve ülkeler arasında günümüz çağa damga vuran bir kavramdır. Aslında dinlerin ortaya çıkmasıyla küreselleşme sürecinin başlangıcını ilişkilendirebiliriz. İslamiyet, Musevilik ve Hristiyanlık dinleri bütün dünyayı etkilemeye başlamış ve her ne kadar bir ulusa ait olsa da inançlar dış dünyaya açıktır (Germeç-Tanrıverdi, 2017). Sosyal bilimler kaynaklarında sürekli kullanılan bu kavram, belirsizlikle dolu, net tanımlanmamış bir kavramdır. Küresel kelimesi yaklaşık 1600’li yılları aşan bir geçmişi olmasına rağmen küreselleşme kavramı 1960’larda kullanılmaya başlanmıştır. Küresel kavramı özellikle 1980’li yıllardan itibaren yaygın olarak kullanılmıştır (İçli, 2001).

1980’li yıllardan beri yaygın olarak kullanılan küreselleşme kavramının

gelişmesinde; teknolojideki gelişmelerin ve bilgi ekonomisinin hızlanması için ön plana çıkması, evrende yaşanan küresel pazarların gelişmesi gibi faktörler etkili olmuştur. Küreselleşme, birçok ülkenin yaşam kaliteleri üzerinde önemli etkiler yaratmıştır. Dünya ekonomilerinin entegrasyonunu artırmış, toplumların tüketim ve yaşam tarzlarını belirlemiş, ulaşım ve iletişimin hızla gelişmesine neden olmuş, ulusal ve uluslararası pazarların büyümesine olanak sağlamıştır. Böylelikle uluslar bugüne kadar görülmemiş bir şekilde birbirleriyle ticaret yapmaya ve iletişim kurmaya başlamışlardır. Bu sayede tüketiciler çok farklı ürün ve hizmeti kolayca elde edebilmektedirler. Üreticiler ise, başta enerji olmak üzere ihtiyaç duydukları her şeyi dünyanın her bölgesinden rahatça temin etme olanağına ulaşmışlardır (Bayraç, Çelikay & Çildir, 2018).

Daha önceki dönemlerle karşılaştırıldığında, Avrupa dünyası şu anki küreselleşme dönemindeki yeniliklerin ürünü olduğu söylenilebilir. Küreselleşme, zamanla beşerî birikim ve edinim sürecinde farklılıklarla ve yeniliklerle sürekli gelişmektedir (Lazslo, 2004).

2.2.2. Küresel Yetkinliğin Tanımı

İşletme yöneticileri küresel bakış açısına sahip, küresel olarak yetkin, farklı kültürlerdeki insanlardan öğrenen, onlarla çalışan, farklı kültürlerle yaşamaya uyum sağlayan, kültürlerarası etkileşim becerilerini kullanan ve yurt dışından tecrübesi bulunan yöneticilerdir (Adler & Bartholomew, 1992).

Küresel yetkinlik, öğrencilerin ortaöğretimin bitiminden sonra sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların birleşimidir. Öğrencilerin kültürün dillerine yönelik derinlemesine bilgi sahibi olmasını, diğer kültürdeki insanlarla olumlu bir şekilde etkileşime girme becerisini, kültürün ilgili davranışlarını ve ilgili bakış açılarının bazılarını benimseyip istekli olması olarak tanımlanır (Lambert, 1993). Yeni bilgiler edinilirken bazı kişilerin beklentilerini ve kültürel gereksinimlerini anlamaya çalışılır. Bu durum, bireyin kazandığı yeni bilgileri etkili bir şekilde hayatında uygulayabileceği anlamına gelir. Küresel olarak yetkin bir birey, farklı kültürler arasında iş birliği yapma, küresel rekabet etme ve diğer ülkelerle sosyal ve iş hayatında etkili bir şekilde etkileşimde bulunma amacıyla kültürel farklılıkları benimsemektedir (Hunter, White & Godbey, 2006). Aynı zamanda küresel sorunları ve olayları anlamayı sağlayacak disiplinlerarası alanları entegre etme becerisi ve insanoğlunun yaşadığı dünyayı anlamalarına yardımcı olan bilgi ve becerilerdir (Reimers, 2009). Uluslararası problemler hakkında derinlemesine bilgi edinilmesini sağlar. Farklı dillerden ve farklı kültürlerden gelen insanlarla birlikte öğrenmeyi ve birlikte çalışmayı, iyi

derecede yabancı dil bilgisini ve üretkenliği ifade eder (Van Roekel, 2010). Küresel ve kültürlerarası sorunları farklı açılardan çözme becerisidir. Farklılıkların etkilerini anlama yeteneği, diğerlerinin düşüncelerini ve algılarını anlamaktır. Bu, farklı kültürlerdeki insanlarla saygılı, uygun ve etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneğini içerir ve iletişimde karşılıklı saygıyı ön plana çıkarır (OECD, 2018).

Asya Topluluğu 2005 yılında kendi uluslararası okul çağı için kullandığı küresel yetkinliği, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu dört alanda bilgi ve beceri olarak tanımlamıştır. Küresel yetkin öğrenciler; dünyayı araştıran, ülkeleri dışındaki olaylarla ilgilenen, meraklı olup araştıran ve dünya ile ilgili her türlü bilgiye sahip olan öğrencilerdir. Bunun yanı sıra, belli bir bakış açısına sahip ve bakış açılarını anlayabilen öğrencilerdir. Çeşitli iletişim araçlarıyla sözlü veya yazılı olarak etkili iletişim kurabilen, kendi düşüncelerini ve fikirlerini diğer insanlara iletebilen öğrencilerdir. Bu öğrencilerin hedefi sadece dünyayı anlamak değil, aynı zamanda dünyada etki yaratmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olarak eyleme geçmektir. (OECD/Asia Society, 2018).

Küresel yetkin bireyler, uluslararası ilişkilerde etkili olan, kültürel çeşitlilik konusunda iç ve dış fikirlere sahip, değişen çağa uyum sağlayabilen ve dünya genelindeki belirsizliklerle başa çıkabilen bireylerdir (ACE, 1998). Küresel yetkin bireyler, kültürlerarası iletişim yeteneklerini geliştirerek küreselleşen dünyada etkili iletişim sağlamak durumundadır (Olson & Kroeger, 2011). Aynı zamanda, küreselliğe açık olan, kültürlerarası konuları araştırabilen, dünya görüşlerine saygı gösteren ve farklı bakış açılarına açık olan bireylerdir. Ayrıca, insanlarla saygılı iletişim kurabilen, insanlığın ortak refahı için çalışan ve sürdürülebilir bir yaşam için çaba gösteren bireylerdir (Boix – Mansilla & Jackson, 2013).

Uluslararası değerlendirmeler sonucunda küresel yetkinlik, insanların dünyaya farklı bir bakış açısıyla bakmalarını, çeşitli bakış açılarına sahip olmalarını, farklı fikirlere saygı göstermelerini ve değerleri anlama yeteneklerini sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Schleicher, 2017).

2.2.3. Küresel Yetkinliğin Tarihçesi

2013 yılında Birleşmiş Milletlere üye olan devletler PISA'daki uluslararası değerlendirmelerde çıkan sonuçları inceleyerek küresel yetkinlikle ilgili bazı ölçütler geliştirmelerini istemişlerdir. Bu amaçla çalışmalar yapan PISA, küresel yetkinliği 2018 yılındaki sınavda ölçmek için değerlendirmek üzere kullanmıştır (OECD, 2018). Bu

araştırmalar neticesinde; farkındalık, küresel farkındalık, küresel vatandaşlık ve dünya vatandaşlığı gibi kavramların ölçme değerlendirme dilinde küresel yetkinlik kavramına dönüştüğü görülmüştür (Auld & Morris, 2019; Oxfam, 2015).

Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarından sonra ülkelerin sorunları karşılıklı iletişime geçilerek ele alınmıştır. Tartışmalar barışçıl yollarla yapılmıştır. BM ülkelerinde diplomasiyi önemseyen, uluslararası barışı sağlamak için kültürel arası anlayışı benimseyen, farklı kültürlerle karşı saygı gösteren ve uluslararası okullarda küresel konuları ele alan bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır (Hill, 2007).

UNESCO, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra oluşturulan ve Birleşmiş Milletler'e bağlı özel bir kuruluştur. Küreselleşen dünyada, öğrenci ve öğretmenlerin yetiştirilmesi için uluslararası iş birliğini teşvik etmek amacıyla eğitim alanında önemli bir rol oynamıştır (Gün, Topaoğlu & Yalçın, 2017).

Hanvey (1976)'in küresel yetkinlik kavramının kuramsal temellerin atılması ile ilgili yapmış olduğu makalesi önemli bir yere sahiptir. Bu çalışma aynı zamanda eğitimin amacının bireyin seçimlerindeki farklılığı içeren düşünceleri geliştirmeye yönelik olması ve kültürlerarası farkındalığın olması gerektiğini savunmaktadır. Yine aynı çalışmada eğitimin; uluslar, kültürler ve medeniyetlerin incelenmesine odaklanılması gerektiğine değinilmiştir.

2.2.4. Küresel Yetkinlik Boyutları

PISA, küresel yetkinlik kavramını ele alırken farklı boyutlardan oluştuğuna dikkat çekmiştir. Bu kavramın hayat boyu öğrenme hedefleriyle ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Küresel yetkinliğin boyutları; bilgi, değerler, tutumlar ve beceriler olarak sınıflandırılmıştır (OECD, 2018). Sınırlandırılmış tek bir yetkinlik boyutundan ziyade dört boyutlu öğrenme alanı olduğu görülen küresel yetkinliğin boyutları, aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Karaca-Akarsu, 2022).

Yerel, kültürlerarası ve küresel konuları inceleyen boyut, bilgidir. Bilgi, küresel bir konu hakkında insanların görüşlerini oluştururken aynı zamanda dünya hakkında eleştirel düşünme becerisi kazanmayı sağlar (OECD, 2018). Özellikle yabancı dilbilgisine sahip olanları, farklı kültürlerle ait bilgileri ve küresel yetkin bireylerin kültürleri ile ilgili çeşitli yönleri derinlemesine inceleyip hakkında derin bir bilgiye sahip olmasını sağlar (Lambert, 1993).

Farklı perspektifleri anlamak, çeşitli dünya görüşlerini kavramak ve farklılıkları

takdir etme boyutu, değerler boyutunu oluşturur. Farklı bakış açılarıyla küresel sorunları ele alma kapasitesini açıklar. Farklı görüşler ile bağ kurabilmek için başkalarının ve kendi çıkarımlarının incelenmesine olanak sağlar. Değerleri içselleştiremeyen kişilerin farklı özelliklere sahip bireylere karşı ön yargılı davranmaması gerektiğini belirtir. Bireyleri birbirinden farklı yapan nitelikleri tanımasını, takdir etmesini ve gündelik yaşamlarındaki adaletsizliği açıklar (OECD, 2018).

Çeşitli kültürlerle mensup bireylerle etkili bir iletişim kurma ve onlara açık bir şekilde yaklaşma, ilgilenme yeteneği, tutum boyutunu oluşturur. Küresel yetkin birey, tutum ve davranışlarını farklı kültürdeki insanlarla iletişim kurarken uygun bir şekilde ayarlayabilir. Saygılı bir biçimde ilişki kurup karşısındaki bireyi anlamaya çalışır. Kısacası bireylerle açık ilişki kurmayı, uygun bir şekilde ilgilenmeyi, etkili iletişim becerisi kurmayı ve kültürlerarası farklılıklar arasında bağ kurmayı amaçlar (OECD, 2018). Küresel yetkin bir bireyin kültür ile ilgili davranışlarını görmesi ve bazı bakış açılarını benimsemesi açısından istekli oluşunu belirtir (Lambert, 1993).

Sürdürülebilir kalkınma ve ortak esenlik için harekete geçmek beceri boyutuyla ilgilidir. Genç insanlar üye oldukları etkin alanlarda sorumluluklarını en etkili bir biçimde yerine getirirler ve her durumda etkili bireyler olabileceğini savunurlar. Bireylerin yerel konular dışında küresel veya kültürlerarası sorunlara da çözümler üretirler. Bu bağlamda bilgili yetkin bireyler, üzerinde fikirler üretilen düşünceleri harekete geçirmek için fırsatlar yakalar. Seslerin duyulmasını isterler. Kimi zaman diğer arkadaşları tarafından dışlanan arkadaşlarını savunurlar, kimi zaman küresel çapta medya çalışmalarına ön ayak olurlar ve kimi zaman da sosyal medya aracılığıyla küresel sorunların çözümünde fikirler üretirler (OECD, 2018). Küresel açıdan yetkin bir birey, içinde yaşadığı toplumun yaşam standartlarının iyileşmesi amacıyla enerji harcarlar. Barışçıl, adaletli, herkesi kapsayan, çevredeki sorunlara duyarlı olan ve sürdürülebilir bir gelecek kurulmasına katkıda bulunan bireyler için çalışırlar (Cezayirli, 2004).

2.2.5. Küresel Yetkinliğin Önemi ve Gerekçeleri

Günümüzde yetişen gençlerin küresel yetkinliği açısından üç temel gerekçe sıkça ele alınmaktadır. Birinci gerekçe küresel ekonomi ve değişen iş talepleridir. İkinci gerekçe görülmemiş küresel göçtür. Üçüncü gerekçe ise iklim değişiklikleri ve çevresel yönetimdir (Boix-Mansilla & Jackson, 2013). Bu gerekçe daha detaylı bir şekilde incelendiğinde, Ekonomik Kalkınma Komitesi (OCED) adı verilen kuruluşun oluşturulduğu ve bu komitenin

içinde 200'den fazla iş dünyası lideri ve rektörün bulunduğu görülmüştür. Bu komitede yer alan bir ankete göre, büyük ABD şirketlerinin yaklaşık üçte biri uluslararası becerilere sahip olmayan personellerden oluşuyor. Bu sebeple iş fırsatlarından tam olarak yararlanamadıkları tespit edilmiştir. 21. yüzyılda eğitilmiş iş gücüne sahip insanların kendi dilleri dışında en az bir yabancı dil bilmesi gerekecektir. Yine eğitilmiş iş gücüne sahip insanların başka ülkeler, kültürler, hayatlar ve önemli görülecek kritik konular hakkında uluslararası açıdan bilgi sahibi olması gerekecektir (Committee for Economic Development, 2006).

Boix-Mansilla ve Jackson (2013)'a göre küresel yetkin öğrenciler küresel açıdan önemli olan konuları nasıl araştıracaklarını bilirler. Küresel bir ekonomi hazırlamayı öğrenirler. Hükümetlerin ekonomik kalkınmayı desteklemek ve aşırı yoksulluğu azaltmak için çaba gösterdiğinin farkındadırlar. Bu hükümetlerin hangi araçlara sahip olmaları gerektiğinin de farkındadırlar.

OECD (2018)'e göre küresel yetkin bireyler kendi dünya görüşlerini, kültürel geleneklerini ve göreneklerini inceleme ve açıklama yeteneğine sahiptirler. Bunların gündelik hayattaki seçimlerini ve etkileşimlerini nasıl etkilediğini fark ederler. Diğer bireylerin bakış açılarını değerlendirirken kültür, coğrafya, din ve diğer faktörleri dikkate alırlar.

Boix-Mansilla ve Jackson (2013), küresel yetkinliğin önemli bir gerekçesinin iklim krizi ve çevre yönetimi olduğunu belirtmektedirler. Özellikle son yıllarda dünya genelinde sürekli değişen hava koşulları ve her yıl artan hava sıcaklıkları yaşanmaktadır. Dünya genelindeki bilim insanları, iklim değişikliğinin artma olasılığının yüksek olduğunu öngörmektedirler. Bu değişim, küresel ısınmanın etkisiyle kutuplardaki buz tabakalarının erimesi sonucu deniz seviyelerinde artışa sebep olmaktadır. Bu yükselme kıyı bölgelerini, su kaynaklarını ve iklim değişikliklerini etkilemektedir. Böylelikle yaşayan canlıların büyük ölçüde nesillerinin tükenmesine neden olması muhtemeldir.

Mansilla ve Gardner (2007), küresel yetkinliğin bir diğer gerekçesinin öğrencilerin dünyayı incelerken aynı zamanda öğrenmeye katılmasına katkı sağlamak olduğunu belirtmektedirler. Farklı kültürlerin varlığı, uluslararası sistemler ve küresel meseleler gibi konular, öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenme süreçlerine katkıda bulunurlar.

Bütün bu gerekçelere ek olarak PISA 2018 vizyonunda, gençlere “Neden küresel yetkinliğe ihtiyaç duyulmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Gençler, sosyal medyayı etkin kullanma ve dijital teknolojilerini verimli kullanma becerisinin önemine vurgu yapmışlardır.

Ayrıca, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini destekleyen nedenleri de sunmuşlardır. Bu kapsamda, öğrencilerin küresel yetkinliklerini artırmak için dijital platformlardan daha etkili bir şekilde yararlanmaları önemlidir. Aynı zamanda, öğrencilerin çevrimiçi ortamda kendilerini sorumlu hissetmelerini sağlayarak dünya hakkında daha derin bir anlayış geliştirmeleri önemlidir (OECD, 2018).

2.2.6. Küresel Yetkinlik ve Eğitim

Son zamanlarda evrende yaşanan siyasi, sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler, küreselleşme sürecinin bir sonucu olarak meydana gelen karşılıklı bağımlılıkla birlikte, insanları daha önce deneyimlemedikleri süreçlere sürüklemiştir. Ayrıca, bu dönüşümler küresel sorunların artmasına neden olmuştur. Bu sebeple, çağımızdaki bireylerin, yaşadıkları dünyayı tüm boyutlarıyla keşfetmelerini ve yeni bilgiler edinmelerini gerektiren bir zorunluluk ortaya çıkmıştır. Söz konusu kazanımlar siyasi, sosyal ve ekonomik olarak sahada olduğu kadar eğitim çalışmalarında da ön plana çıkmıştır. Bu nedenle, bu kazanımlar için eğitim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Çakmak & Bulut, 2019). Bu eğitim ihtiyacı öğrencilerin becerilerini de etkilemiştir. Özellikle küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkan küresel gerçeklik, öğrencilerin değişime uyum sağlama yeteneklerini geliştirmenin önemini artırmaktadır (Tünkler, 2020).

Küreselleşmenin etkisiyle ulaşım ve iletişim imkânlarının artması, dünyayı daha erişilebilir hale getirmiş ve bu da farklılıkların daha fazla bir araya gelmesine yol açmıştır. Bu durum, toplumun refahı için bireylerin barışçıl değerleri benimsemesini teşvik etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu sayede, küresel gelişmeler farklı bakış açılarına sahip olan ve farklılıkları anlayan bir vatandaşlık anlayışının gelişmesine katkı sağlamıştır (Kan, 2009). Günümüzde, insanlardan küresel sorunlara dikkat etmelerini ve bu sorunlar için gerekli sorumlulukları alarak çözümler üretmeleri beklenmektedir. Eğitim sistemleri de küresel bir bakış açısına sahip olmayı ve küresel zorlukları ele alabilen bilgi, beceri ve anlayışları kazandırma konusunda giderek daha büyük önem taşımaktadır (Yüksel, 2018).

Mevcut eğitim sistemi, öğrencilere kendi kültürlerini anlamalarını, kültürel özelliklerini küresel düşünce ve değerlerle uyumlu bir şekilde savunmalarını öğretmelidir. Ayrıca, bu sistemin öğrencilere küresel yetkinlikleri anlama ve geliştirme fırsatları sunması beklenmektedir (İçen & Akpınar, 2012). Özellikle ülke sınırlarını aşabilen, yetkin ve nitelikli bireyler yetiştirmek eğitim ile mümkündür. Ancak, bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilme yöntemleri ve bu eğitimin kapsamı hakkındaki tartışmalar, eğitim müfredatları

konusunda net bir fikir birliğine varılamayan bir konu olarak öne çıkmaktadır (Çolak, 2015).

Küresel perspektife sahip yetkin eğitimciler, öğrencileri için teşvik etmeleri gereken beş temel nitelik hakkında konuşurlar. Bu nitelikler; küresel dinamik bilgi, küresel farkındalık, gezegenin durumu hakkında bilinç, insan seçimlerinin farkında olma ve kültürlerarası farkındalık gibi unsurları içerir. Eğitimcilerin bu nitelikleri ve küresel perspektifleri öğrencilere kazandırmak için çalışmalar yapmaları önemlidir (Hanvey, 1976). Küresel eğitimin ana hedeflerinden biri, eğitimcilerin ve öğrencilerin toplumsal değerlerle donatılmasıdır ve bu değerler çerçevesinde değişim ve uyum süreçlerine hazır olmaları beklenir (Günaydın, 2019). Küresel eğitim, uluslararası pedagojik bir yaklaşım olup küresel olaylar, olgular ve bakış açılarına vurgu yapar (Öcal & Yakar, 2015; Hicks, 2003).

2.2.7. Eğitim Örgütlerinde Küresel Yetkinlik

Teknoloji çağına paralel olarak hızlı teknolojik gelişmeler, bilgiye erişim kolaylığı ve küreselleşme, günümüz çocuklarının farklı bir dönemde büyüdüğülerini göstergelerindendir. Bu gelişmelere oranla öğrencilerin başarılı olabilmeleri için sadece okuma, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi temel bilgilere sahip olmaları yeterli görülmemektedir. Öğrencilerin dünya haritalarını çıkarabilme, küresel sorunlar hakkında bilgi edinme, farklı bakış açılarına açık olma, çeşitli kültürleri yakından tanıma ve etkili iletişim kurma yeteneklerine sahip olmaları beklenir. Bu yetenekler, onları daha yetkin bireyler haline getirecek ve dünya ile daha etkili bir şekilde etkileşim kurmalarına yardımcı olacaktır (Mansilla & Gardner, 2007).

Küresel yetkinlik eğitimi, eğitim çıktılarını ve okulların etkililiğini artırmak için düzenlenebilir. Bu tür bir eğitimin amacı, öğrencilerin içindeki potansiyeli açığa çıkarabilecekleri ve motivasyonlarını artıracabilecekleri pek çok bağlantıyı içermektir. Aynı zamanda öğrencilerin akıl yürütme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu sayede öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları da olumlu yönde etkilenebilir (Oxfam, 2015; Boix-Mansilla & Jackson, 2013). Aynı zamanda küresel yetkinlik eğitimi, öğrencilere göç, çok kültürlülük, iklim değişikliği, salgın hastalıklar gibi küresel sorunları düşünme becerisi kazandırır. Bu, onların bu zorluklarla başa çıkmak ve çözüm üretmek için donanımlı bireyler olmalarını sağlar. Yeniden yapılandırılmış eğitim sayesinde gelecekteki nesiller; sosyal, siyasi, ekonomik ve çevresel zorluklarla başa çıkabilen, küresel sorunlara duyarlı bireyler olarak yetiştirilecektir (Karaca-Akarsu, 2022).

Oxfam (2015)'e göre, okul müfredatlarında yer alması gereken konular arasında, küresel meseleler olan sosyal adalet ve eşitlik, küreselleşme ve dayanışma, kimlik ve çeşitlilik, sürdürülebilir kalkınma, barış ve çatışma, insan hakları gibi temalar önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca Oxfam (2015), bu konuların erken çocukluktan genç yetişkinliğe kadar hangi derslerle birlikte ele alınacağı ve öğretim programlarına nasıl dahil edileceği konusunda önerilerde bulunmuştur. Bu şekilde, erken yaşlardan itibaren başlayan iletişim, empati, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve belirsizlikle başa çıkma gibi beceriler, öğrencilerin eğitim hayatları boyunca gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

Öğrencilere çeşitli sosyal medya uygulamalarının ve bu uygulamalardan elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağı konusundaki önemi anlatılmalıdır. Ayrıca, bu bilgilerin daha yetkin ve sorumlu bireyler olarak nasıl kullanılacağını öğretmek de gereklidir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin farklı kültürler, diller ve halklarla etkileşim içinde olmaları, kültürlerarası duyarlılık ve saygıyı teşvik edecek ortamların oluşturulması için önemlidir (Bennet, 2004; Sinicrope, Norris & Watanabe, 2007).

Okulların küresel dünyadaki rolünü yerine getirebilmeleri için mevcut eğitim sistemlerinin ve yapılarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bilgi çağının ihtiyaçlarına uygun hale gelmek, sanayi devriminin etkisi altındaki okullar için zorlu bir görevdir. Bu nedenle eğitim sistemimizin küresel değerleri göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Çalık & Sezgin, 2005).

Küresel çağda faaliyet gösteren eğitim kurumları, öğrencilerini küresel bir perspektife sahip bireyler olarak yetiştiren ve değişimi teşvik eden organizasyonlardır. Bu kurumlar, öğrencilere özerklik kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, küresel eğitim kurumları, edindikleri bilgiyi paydaşlarıyla paylaşarak kültürel bir etkileşim yaratır (Pekiyi, 2011). Eğitim kurumları, küreselleşen dünyada bireylere evrensel değerleri benimseten ve aynı zamanda çelişmeyen değerleri ve ulusal kimliği koruyan bir kültür oluşturmak zorundadır. Bu, ulusal değerlerin evrensel değerlerle bir araya getirilip evrensel bir kültürün inşa edilmesi anlamına gelir. Böylece, okul kendi özgün kültürünü korurken uluslararası düzeydeki değişikliklere de açık olabilir (Tezcan, 2002).

2.2.8. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinliği

Okulların küreselleşme sürecine uyum sağlayabilmeleri için yöneticilerin etkili bir şekilde çalışmalarını sürdürmeleri önemlidir. Küreselleşme, yeni bir yönetim anlayışını

beraberinde getirerek okul yöneticilerinden yeni beceriler ve anlayışlar beklemektedir. Bugünün dünyasında, okulların küresel perspektifle yönetilmesi, toplumsal gelişme açısından büyük önem taşımaktadır. Etkin bir okul yönetimi, sadece küreselleşmeyi anlayan ve bu süreci benimseyen yöneticilerle mümkün olabilir (Cerit, 2004). Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinden eğitimin amaçlarına uygun teknolojiyi ve teknolojik imkânları etkili bir şekilde kullanmaları beklenir. Teknolojik liderlik, teknolojiyi ve teknolojik imkânları eğitim paydaşlarına tanıtmayı ve kullanmayı içerir (Kıral & Öztaban, 2022). Bu nedenle küreselleşme sürecini hızlandırmak için teknolojik gelişmeleri yakından takip etmek, öğretmenlere bu gelişmeleri aktarmak ve eğitim kurumlarını rekabetçi bir ortamda güçlendirmek için gereken koşulları oluşturmak da yöneticilerin sorumlulukları arasındadır (Creighton, 2003).

Küresel dünyada, bu yüzyılın etkili bireylerini yetiştirecek olan öğretmenlerin bilgi, beceri ve vizyonlarını sürekli olarak geliştirmeleri büyük önem taşırken okul yöneticilerinin de bu süreçte destek olmaları gerekmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenleri küresel anlamda desteklemeli, teknolojik gelişmelere ayak uydurmalarını sağlamak için hizmet içi eğitimlere yönlendirmelidirler. Ayrıca, öğretmenleri teknoloji kullanımına teşvik etmek ve bu alanda güçlenmelerini sağlamak, küreselleşme bağlamında kritik bir rol oynamaktadır (Erol & Çayak, 2021).

Günümüz bilgi toplumunda, okul yöneticileri yeni arayışlara yönelmişlerdir. Okulların değişen ve evrilen değerlerine ayak uydurabilmek için geleneksel yönetim anlayışlarının ötesine geçerek daha katılımcı, iş birliğine dayalı, yeniliklere açık, sürekli gelişen, bilgiyi aktaran ve etkili iletişim kuran bir yönetim anlayışını benimsemektedirler (Köybaşı, 2009).

Küresel olarak yetkin bir okul yönetimi, küresel bir vizyon ve misyonla donatılmış, stratejik planlamada uzmanlaşmış, küresel müfredatı benimsemiş, öğrenmeyi destekleyen bir yaklaşımı benimsemiş ve küresel eğitim liderliği prensiplerini başarıyla uygulayan bir süreçle yönetimini sürdürmüştür (Peki, 2011).

2.3. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde hem ülkemizde hem de yurt dışında yapılan benzer araştırmaların sonuçlarından söz edilecektir.

2.3.1. Örgütsel İmaj ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akbulut (2015)'un çalışmasında, ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu arasındaki ilişki, çeşitli değişkenler açısından detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Çalışma 382 öğretmen örneklem grubundan oluşmuştur. Araştırma sonuçları oldukça anlamlı ve değerli bilgiler sunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel imaj algısının genel olarak olumlu olmasının, okullarının kurumsal açıdan etik, çalışma ortamının olumlu ve hizmet kalitesinin genellikle başarılı olarak değerlendirilmesinin, okul yöneticileri ve eğitim yöneticileri için olumlu bir geri bildirim sağlamadığı belirtilmiştir. Bu, okulların genel olarak pozitif bir imajla algılandığını ifade etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve eğitim uzmanlarına, okulların imajlarını güçlendirmek ve öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini artırmak için öneriler sunulmuştur.

Gençay (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin perspektifinden, okul yöneticilerinin okulda algılanan imaj ile uyguladıkları liderlik tarzları arasındaki ilişki çeşitli faktörler açısından detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırma, 350 öğretmen örnekleminin yer aldığı bir grup üzerinde yapılmıştır. Bulgulara göre, ilköğretim ve liselerde görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerini genellikle yüksek düzeyde dönüşümcü liderler olarak değerlendirmişlerdir. Ancak, bu iki okul türünde görev yapan öğretmenlerin, okul imajı ile ilgili algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın önemli sonuçlarından birinin, okul yöneticilerinin okulda algılanan imaj ile dönüşümcü liderlik tarzı arasında orta düzeyde bir ilişkinin varlığı olduğu belirtilmiştir. Araştırmada belirtilen demografik özelliklere göre, erkek öğretmenlerin algılarının, kadın öğretmenlerin algılarına kıyasla okul yöneticilerini daha fazla dönüşümcü lider olarak gördükleri ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin okulda algılanan imaj ile ilişkisi incelendiğinde, özellikle erkek öğretmenlerin daha olumlu bir okul imajı algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Şanlı (2014) çalışmasında, liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj ve kimlik algılarının örgütsel bağlılığa etkisi irdelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel kimliğin örgütsel bağlılığı olumlu bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, örgütsel imajın örgütsel bağlılığı olumlu ve pozitif bir şekilde etkileyerek, %12 oranında açıkladığı görülmüştür. Bu bağlamda, örgütsel imajın, örgütsel bağlılık üzerinde daha büyük bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Erdoğan, Umurkan ve Kuru (2013) çalışmalarında, okul yöneticilerinin kurumsal imajı ile etik liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmanın örneklemini hem

özel okullarda çalışan hem de kamu okullarında çalışan toplam 320 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, okulun algılanan imajı ile okul yöneticilerinin etik liderlik rolleri arasında olumlu bir ilişki tespit etmişlerdir. Ayrıca kadın öğretmenlerin, okulun algılanan imajı ve okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini değerlendirirken erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Ek olarak özel okullarda çalışan öğretmenlerin, kamuya bağlı okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla okulun algılanan imajını ve okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini daha yüksek bir seviyede değerlendirdikleri görülmüştür.

Çobanoğlu (2011)'nin çalışmasında, kamu ve özel ilkokulların imajını etkileyen faktörler ile öğretmen ve velilerin örgütsel imaj algıları üzerine bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, özellikle özel okul çalışanlarının, okulun fiziksel özelliklerinin, dış görünümünün, çevresiyle ilişkisinin ve akademik başarısının önemi gibi faktörlere daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir. Bu faktörlerin, okulların imajını şekillendiren önemli unsurlar olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, özel okul velilerinin okulun fiziksel donanımı, akademik performansı, güvenlik önlemleri ve genel algısı gibi faktörlerin algıladıkları okul imajını etkileyerek, okul seçimlerini etkilediği belirtilmiştir. Bu faktörlerin kamu okul velileri tarafından da önemsenmesine rağmen, özel okul velileri açısından da daha büyük bir etkiye sahip oldukları görülmüştür.

Kılıçaslan (2011)'in yaptığı araştırma, ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kurumsal imaja yönelik algılarını incelemiştir. Araştırma örnekleminde 992 katılımcı yer almıştır. Çalışmanın bulgularına göre, yöneticiler ile öğretmenler arasında kurumsal imajın farklı boyutlarına yönelik algılarında bazı önemli farklılıklar gözlemlenmiştir. Özellikle, okul yöneticilerinin kurumsal imajın farklı boyutlarındaki beklentileri öğretmenlere göre daha düşük olarak belirlenmiştir. Bu çeşitliliğin, kurumsal imajın hizmet kalitesi, yönetim standartları, mali durum, çalışma ortamı, duygusal çekicilik, toplumsal sorumluluk ve kurumsal etik gibi çeşitli boyutlarını kapsamadığını ifade etmiştir. Ek olarak yöneticilerin görüşleri cinsiyet, iş deneyimi, mesleki tecrübe ve eğitim seviyesine bağlı olarak değişmezken öğretmenlerin görüşleri bu faktörlere göre değişiklik göstermediğini belirtmiştir.

Bahçeci (2009) çalışmasında, velilerin okul imajına ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, çocukları devlet okulunda eğitim alan velilerin, okul imajı algıları özel okul velilerine göre daha düşük bulunmuştur. Bu durumun, devlet okullarının

imajının özel okullara göre daha olumsuz algılandığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, velilerin okul imajı açısından özellikle okulun fiziksel koşulları ve akademik başarısı gibi faktörlere daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir. Bu durumun da velilerin okullarının fiziki altyapısı ve akademik başarısı gibi unsurların okul imajını oluştururken önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Araştırmada, velilerin okul imajının alt başlıkları hakkındaki bilgi düzeylerinin beklenen seviyenin altında olduğu belirtilmiş ve bu nedenle okul yöneticilerine imaj yönetimi konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Cerit (2006) çalışmasında ise, üniversite öğrencilerinin okullarına ilişkin imaj düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde, öğrencilerin okullarına karşı genellikle orta derecede olumlu bir imaja sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, öğrencilerin okul imajı algılarının aldıkları eğitim bölümüne göre farklılık gösterdiği ve dolayısıyla farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin okul imajını farklı şekillerde algıladığı belirlenmiştir. Cinsiyet faktörünün ise imaj algısında bir farklılık yaratmadığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin akademik ve sosyal ortamdaki imajının, öğrencilerin eğitim aldıkları bölümlere göre belirgin farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

2.3.2. Küresel Yetkinlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karaca-Akarsu ve Özdemir (2021) çalışmalarında, küresel yetkinlik kavramına odaklanmışlar ve Brantley-Todd (2017) tarafından geliştirilen Küresel Yetkinlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanarak geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı haline getirilmesini incelemişlerdir. Bu çalışma, küresel yetkinlikle ilgili bir ölçüm aracının Türk kültürü ve diline uyumlu hale getirilmesini içermiş ve elde edilen sonuçlarla bu ölçüm aracının güvenilirliğini ve geçerliliğini değerlendirmiştir.

Yüksel (2018) çalışmasında, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının küresel vatandaşlık algılarına etkisini incelemiş ve bu etkileşimde kültürel zekânın aracı rolünü odak noktası olarak ele almıştır. Bulgulara göre, bu öğretmenlerin küresel vatandaşlık algılarının genellikle kararsız olduğu ifade edilmiştir. Ancak, özellikle küresel sivil katılım boyutunda bu kararsızlığın belirgin olduğu ve öğretmenlerin genel olarak küresel yetkinlik algısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Çermik, Çalışoğlu ve Tahiroğlu (2016) çalışmalarında, 110 öğretmen katılımcı üzerinden ilköğretim öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi hakkındaki görüşlerini

incelemişlerdir. Veri toplama sürecinde anket yöntemi tercih edilmiş, bu ankette 6 evet-hayır cevaplı soru ve 5 açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ankete katılan öğretmenler küresel vatandaşlık eğitimine ilgi göstermişlerdir, ancak kendilerini bu konuda yeterince yetkin hissetmemişlerdir. Ayrıca çalışma, lisansüstü programlarının, öğretmenleri küresel vatandaşlık eğitimine tam anlamıyla hazırlayamadığını ve gerekli mesleki deneyiminin de yeterli olmadığını göstermiştir.

Oğurlu, Kaya, Yalman ve Ayvaz (2016) çalışmalarında, üstün yetenekli öğrencilerin bakış açısından küresel vatandaşlık kavramını incelemişler ve ortaokul düzeyinde tanımlanan üstün yetenekli öğrencilerin küresel konulara olan ilgilerini artırmak ve gelecekteki küresel problemleri çözme becerilerini geliştirmek amacıyla yürütülen küresel vatandaşlık eğitiminin sonuçlarını araştırmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, bu eğitim programının üstün yetenekli öğrencilere genel olarak fayda sağladığı belirlenmiştir.

Çermik (2015)'in çalışması, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algılarını inceleyerek sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı özelliklerini çeşitli değişkenler açısından analiz etmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda bu konular arasındaki ilişkinin doğasını anlamayı hedeflemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algısının orta düzeyde olduğu ve bu durumun, lisans eğitimlerinde küresel vatandaşlığa yeterince odaklanılmamasıyla ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal girişimciliğin bireylerin küresel vatandaşlık seviyesini önemli ölçüde etkilediği ve küresel vatandaşlığın da çevre davranışını etkilediği vurgulanmıştır.

Engin ve Sarsar (2015) çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının algılarının küresel vatandaşlık kavramı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma, 188 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Bulguların, öğretmen adaylarının algılarının küresel vatandaşlık kavramı üzerindeki etkisinin orta seviyede olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, katılımcıların gazete ve dergi okuma alışkanlığının düşük olduğu, ancak sosyal medya kullanımının ve televizyon izleme süresinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uydaş ve Genç (2015) çalışmaları, ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin algılarına dayanarak küresel vatandaşlık ve çok kültürlülük konularındaki algılarını değerlendirmek açısından önemli bir katkı sağlamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre cinsiyet, okul türü, ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu ve öğrencilerin boş vakitlerinde yaptıkları etkinlikler gibi değişkenler, öğrencilerin küresel vatandaşlık algıları üzerinde anlamlı farklılıklara işaret etmişlerdir. Özellikle cinsiyet bağlamında, kız öğrencilerin küresel vatandaşlık konusundaki

görüşlerinin farklı olduğu görülmüştür. Ayrıca, okul türü değişkeni göz önüne alındığında, Fen ve Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin küresel vatandaşlık algılarının diğer okul türlerindeki algılarından farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Orta düzey gelire sahip ailelerin çocuklarının, farklı bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumda ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumunun da etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin boş vakitlerinde kitap ve gazete okuma gibi etkinliklerde bulunan ailelerin, küresel vatandaşlık konusundaki görüşlerinin diğer ailelere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

İçen ve Akpınar (2012) çalışmalarında, küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası değerlerin çözümündeki rolünü açıklamaktadırlar. Araştırma, literatür taraması yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular, ilgili literatürün analiziyle birlikte araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, global vatandaşlığın geliştirilmesinde sosyal bilgiler dersinin ve bu dersi öğreten öğretmenlerin kritik bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu ders sırasında ortaya çıkan olumsuz algılarını düzeltmek için çaba göstermelerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, küresel vatandaşlık eğitimi çerçevesinde evrensel değerlere, çevre koruma ve ahlaki eğitimlere daha fazla vurgu yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Mevcut sosyal bilgiler programlarının ise yeniden değerlendirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Bu programların sadece milli kimliğe odaklanmak yerine, sevgi, barış ve insanlık gibi temel kavramları öğretmesi ve değerler eğitime dayalı yeni yaklaşımlarla zenginleştirilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Kaya ve Kaya (2012) çalışmalarında, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algılarını ölçmeyi hedeflemek için Teknoloji Çağında Küresel Vatandaşlık Algısı Ölçeği'ni kullanmışlardır. Bu ölçek, küreselleşmenin olumlu ve olumsuz etkileri, uluslararası konulara duyarlılığı, uluslararası gündemi takip etme becerisi, yardımseverliği ve internet okuryazarlığı gibi alt boyutlarını içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, yabancı dil bilen ve interneti daha aktif kullanan öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık kavramına ilişkin algılarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Kan (2009) çalışmasında, küresel vatandaşlık ile ilgili yeni bir tür vatandaşlık bilgisinin gerekliliğine işaret ederek, eğitim sistemimizin bu konuya daha fazla odaklanması gerektiğini öne sürmüştür. Bu çalışmalar, 6.sınıf ve 7. sınıf seviyesindeki sosyal bilgiler derslerindeki öğretim programlarının küresel vatandaşlık bilgisini daha etkili bir şekilde yansıtmaları için gözden geçirilmesi gerektiğini önermiştir.

Cerit (2004) çalışmasında ise, küreselleşme sürecinin etkisi altında ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticilerinin uygunluğunu değerlendirmeyi amaçlamıştır. Veriler, 34 ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticisinin katıldığı bir anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma, Bolu’da bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerle gerçekleştirilmiş ve bu okul yöneticileri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen veriler, frekans, yüzde ve ortalama gibi istatistiksel analizler kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim yöneticilerinin küreselleşme sürecinde sahip olmaları gereken yetkinlikler arasında öğretmenleri yönlendirme, sürekli gelişime açıklık, bilgisayar teknolojilerini etkin bir şekilde kullanma, vizyon oluşturma, öğretmenlerin kendi kararlarını almalarını teşvik etme, ekip çalışması yapma, çevre ile etkileşim, öğretmenlere destek sağlama, işbirliği yapma, internet kullanımı, yeniliklere açıklık, doğru karar verme, değişime uyum sağlama, evrensel değerlere bağlılık ve kişisel gelişme isteği bulunmakta olduğu ifade edilmiştir.

2.3.3. Örgütsel İmaj ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Perez ve Torres (2017) çalışmalarında, yükseköğretim kurumlarının örgütsel imajını ele almışlardır. Araştırmacılar, örgütsel imajın, rekabetçi bir ortamda faaliyet gösteren birçok yükseköğretim kurumu için son derece kritik olduğunu belirtmişlerdir. Bu kurumların, kaliteli eğitim hizmetleri sunma yetenekleriyle öne çıkmak ve tercih edilmek için örgütsel imajlarını güçlendirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Rho, Yun ve Lee (2015) araştırmasında, çalışanların inançlarını ve davranışlarını anlamak için önemli birer terim olarak örgütsel imajı ve örgütsel kimliği ele almışlardır. Kurumlardaki üyeler tarafından algılanan örgütsel imajın, çalışanların motivasyonunu, iş davranışlarını ve iş performansını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırma, 1220 kişilik bir örneklem grubu üzerinden yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, örgütsel imajın çalışanların ekstra rol davranışlarını destekleme ve devamsızlıklarını azaltma konularında olumlu bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur.

Massey (2011) çalışmasında, örgütlerin kendi paydaşlarının gözünde kabul edilebilir bir imaj oluşturma, sürdürme ve bazen yeniden kazanma amacıyla takip ettikleri bir süreç modelini açıklayan örgütsel imaj yönetimi teorisi üzerinde durmuştur. Bu çalışma, bu teoriyi tanıtarak, süreç içindeki önemli faktörleri, organizasyonel güvenilirlik, kimlik, imaj ve itibar gibi kavramlarla açıklamıştır.

Alves ve Raposa (2010) çalışmalarında, üniversite öğrenci davranışları ile üniversite imajı arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Bu çalışmanın örneklemini 2687 öğrencinin katıldığı bir devlet üniversitesi oluşturmuştur. Araştırma sonuçları üniversite imajını, öğrencilerin üniversiteye olan bağlılığını ve memnuniyetini artıran önemli bir etken olduğunu ortaya konmuştur.

Duarte, Alves ve Raposo (2010) çalışmalarında, örgütsel imajın bileşimini yeniden değerlendirmeyi, imaj oluşturma sürecini keşfetmeyi ve üniversite imajını etkileyen çeşitli faktörleri analiz etmeyi hedeflemişlerdir. Örgütsel imajın çok boyutlu bir kavram olduğunu bu araştırma sonucuyla ortaya koymuşlardır. Ancak, bu boyutları etkileyen faktörlerde, etkilerin gücünde ve ölçüm yöntemlerinde tam bir fikir birliği bulunmadığına işaret etmişlerdir. Örgütsel imajın geliştirilmesi için, öğrencilerle iletişim stratejilerine daha fazla vurgu yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda velilerle, öğrencilerle ve öğrenci çevresiyle çevrimiçi iletişim oranının artırılması önerilmiştir. Bu araştırma, öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma endişelerinin yanı sıra akademik programlarla ilgili beklenti ve inançlarını da etkilediğini ifade etmiştir. Bu sebeple, örgütsel imajın geliştirilmesi için, tüm boyutlarıyla birlikte örgütsel imajı etkileyen faktörlere önem verilmesi gerektiği tavsiye edilmiştir.

Christie (2002) çalışmasında, örgütsel imaj konusunda mevcut literatürdeki modellerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu modellerin eksikliklerini ve sınırlamalarını vurgulayarak, örgütsel imajın bireyler tarafından algıya dayalı bir yapıya sahip olduğunu açıklamıştır. Bu da örgütsel imajın bireyler tarafından kişiselleştirilmiş bir şekilde oluşturulduğu ve bu algılamının örgütün dış dünyada nasıl görüldüğüne dair bir gösterge olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, çalışma kurumsal itibar ile örgütsel imaj arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Ivy (2001) çalışmasında, üniversiteler arasındaki farklılıkları ve rekabet üstünlüğü elde etmelerini sağlayan unsurları incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, üniversitelerin toplumda olumlu bir kurumsal imaja sahip olmaları, rakiplerinden farklılaşmaları ve rekabet avantajı sağlamaları için en önemli faktör olduğu belirlenmiştir.

Andreassen ve Lindestad (1998) çalışmalarında ise, kurumsal imajın müşteri memnuniyeti, kalitesi ve sadakati üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, kurumsal imajın kalite ve müşteri memnuniyeti üzerinde sınırlı bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, kurumsal imaj algılarının müşteri sadakati üzerinde

anlamalı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

2.3.4. Küresel Yetkinlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Robertson (2021) çalışmasında, OECD tarafından yayınlanan PISA'yı eleştirel bir gözle değerlendirdiğinde, küresel yetkinlik kavramının kavramsal çerçevesinin ve bu kavramın gelişimine katkıda bulunan paydaşların amaçlarının yeterince net ve şeffaf olmadığını öne sürmüştür. Ona göre küresel yetkinlik, sadece düşük düzeyde katılım ve sonuçların anlaşılır olmaması sorunlarıyla sınırlı değildir. Aynı zamanda bu kavramın kendisi ve bu kavramın toplumsal etkileri konusunda da belirsizlikler bulunduğunu ifade etmiştir. Robertson (2021), küresel yetkinliğin gelecekte bireylerin sosyal kabullerinin bir parçası haline gelip gelmeyeceği, farklı insanlarla etkileşimlerini nasıl şekillendireceği, iletişim ve eylemlere nasıl rehberlik edeceği veya sadece işgücü piyasasına yönelimleri anlamının bir yolu olup olmadığının zamanla netlik kazanacağını düşünmüştür.

Auld ve Morris (2019) çalışmalarında, küresel yetkinliğin nasıl evrimleştiğini araştırmışlar ve bu kavramın uluslararası alanda yeni bir ölçüt olup olmadığını değerlendirmişlerdir. Ayrıca, 2018 yılındaki PISA değerlendirmesi sonuçlarına dayanarak, bu kavramın tanımına uygun bir şekilde ölçülemediğini, küresel yetkinlik kavramının insani değerlere rağmen ekonomik nedenlerle sınırlı bir çerçeve içine yerleştirildiğini savunmuşlardır. Yazarlar, bu şekilde ele aldıkları küresel yetkinliği, daha çok Batı kökenli ve ayrıcalıklı bir topluluğun sahip olabileceği bir yetkinlik türü olarak değerlendirmişlerdir.

Engel, Rutkowski ve Thompson (2019) çalışmalarında, küresel yetkinlik kavramının uluslararası alandaki yerine ve 2018 PISA değerlendirmesine odaklanarak, OECD'ye yönelik eleştirilerini ortaya koymuşlardır. Yazarlar özellikle en ideal koşullarda bile OECD'nin küresel yetkinliği doğru ölçemediğini savunmuş ve bu nedenle OECD'nin evrensel bir küresel değerlendirmeye sahip olmadığını vurgulamışlardır. Yaptıkları eleştiriler arasında, öğrencilerin kendi hoşgörür raporları gibi belirli sonuçların eğitim paydaşlarına nasıl katkı sağlayabileceğine dair bir inanç olduğu, ancak küresel yetkinlik sıralamalarının ülkelere ve eğitim sistemlerine ne tür bir katkı sağlayacağını bireysel veya sistemsel düzeyde belirsiz olduğu da gözlemlenmiştir. Ayrıca, yazarlar OECD'nin küresel yetkinliğin evrensel yönlerini ve yerel düzeyde daha iyi tanımlanabilir ve ölçülebilir yönlerini yeterince açık ve sistemli bir şekilde belirlemede eksik olduğunu vurgulamışlardır.

Grotlüschen (2018) çalışmasında, OECD'nin küresel yetkinlik yaklaşımını

eleştirerek, bu yaklaşımın standart bir dünya görüşüne odaklandığını ve uluslararası anlayışı teşvik etmek yerine uluslararası rekabeti desteklediğini ileri sürmüştür. Ayrıca, OECD'nin 2014-2018 döneminde küresel yetkinlikle ilgili yayınladığı yazılara yönelik eleştirilerde bulunmuştur. Bu eleştiriye göre, Güney Yarımkürelili bilim insanlarının katkıları bilinçli bir şekilde dışlanmıştır. Yazar, OECD'nin mevcut küresel yetkinlik anlayışının azınlıkları, dışlanmış grupları ve kadınları kapsamadığını savunmuş ve bunun yerine OECD'nin Batı ve Kuzey hegemonyasını küresel olarak yayma çabası içinde olduğunu iddia etmiştir.

OECD (2018) çalışmasında, geniş bir literatür taraması ve yazın katkısıyla küresel yetkinliğin kapsamlı bir tanımını sunmuş, bu tanım bilgi, beceri, değerler ve tutumlar boyutlarıyla açıklamıştır. Bu kapsamlı çalışma, bir küresel yetkinlik rehberi olarak kabul edilebilecek düzeyde olup, küresel yetkinliğin ölçülmesinin neden önemli olduğu ve küresel eğitime nasıl etki edebileceği konularını detaylı bir şekilde ele almıştır. Ayrıca, PISA değerlendirmesi kapsamında küresel yetkinliğin bilişsel testler ve anketler aracılığıyla nasıl ölçülebileceği konusuna da odaklanmıştır.

Boix-Mansilla ve Jackson (2013) çalışmalarında, küresel yetkinliği ayrıntılı bir şekilde açıklayarak, öğrencilerin bu becerilere sahip olmalarının neden bu kadar önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Ayrıca, küresel yetkinliği çok yönlü bir şekilde tanımlayarak, bu kavramın okullarda nasıl uygulanabileceğine dair örnekler sunmuşlardır.

Reimers (2013) çalışmasında, önemli bir konu olan küresel yetkinliğin kökenlerini tarihsel ve felsefi bir perspektifle ele alarak neden ölçülmesi gerektiğini ve hangi başarıların nasıl değerlendirilebileceğini tartışmıştır. Ayrıca, karşılaştırmalı küresel eğitim ve sonuçlarına nasıl katkı sağlayabileceğini ele almıştır. Yazar ayrıca, OECD'nin PISA değerlendirmesi bağlamında küresel yetkinliği ele almanın gerekçelerini açık bir şekilde ortaya koymuştur.

Toner ve Gleeson (2012) çalışmalarında, geniş çaplı bir nicelik araştırmasına dayanan verileri, ikinci seviye okullarda kalkınma eğitimi ve küresel vatandaşlık eğitimi konusundaki sonuçları değerlendirerek, küresel vatandaşlığın ortaya çıkan kavramlarının cinsiyet temelinde farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu veriler, kız çocuklarının, diğer okul türlerine göre, okullarının küresel eşitsizliklerin sorumluluğunu almak ve analiz etmek konularına daha fazla vurgu yaptığını göstermiştir. Ayrıca, erkeklerin, kızlarla karşılaştırıldığında, ortak eğitim okullarıyla ilgili farklılıklarının bulunduğunu da göstermiştir.

Brown (2009) çalışmasında ise, müfredat değişikliklerinin ve yeni araştırmaların okullardaki küresel öğrenme ortamını nasıl etkilediğini ve ilk öğretmen eğitimi (ITE) üzerindeki önemli etkilerini incelemiştir. Özellikle, öğretmen adaylarının küresel boyutu, küresel öğrenme, öğrencileri ve küresel vatandaşlığı geliştirme konusunda ne kadar iyi hazırlandıklarını araştırmıştır. Rapor, üç öğretmen danışmanı ile gerçekleştirilen röportajların analizini içermiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi üzerinde durulmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlikleri arasındaki ilişki incelendiği için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, mevcut veya geçmişteki bir durumu olduğu gibi tasvir etmeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın odaklandığı konu, birey veya nesnenin kendi koşulları içinde ve doğal haliyle betimlenmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımda, nesneleri değiştirme veya müdahale etme amacı güdülmez; bilinmek istenen şey var olan bir gerçektir ve bu gerçeği amaç doğrultusunda gözlemleyip tanımlamak esastır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi veya değişimin derecesini anlamak için kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ili dört merkez ilçedeki 166 resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan 545 okul yöneticisi (okul müdürü ve müdür yardımcısı) oluşturmuştur. Araştırmada, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak ilçelerin büyüklüklerine göre tabakalandırma yapılmıştır. Her ilçe tabaka olarak alınmış ve oranlı tabaka kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, farklı alt grupları tanımlayarak, bu grupların genel evren içindeki oransal temsilini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme stratejisidir (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Örneklem büyüklüğünü belirlemek için Tanrıoğlu (2014) tarafından aşağıdaki formül kullanılmıştır. Bu formül doğrultusunda, %95 güven aralığında ve $\pm$ %5 örnekleme hatası ile örneklem büyüklüğü hesaplanmış ve bu hesaplama göre, 351 okul yöneticisinin örneklem olarak seçilmesi gerektiği belirlenmiştir.

$$n = (t^2 \cdot p \cdot q / d^2) / (1 + t^2 \cdot p \cdot q / d^2 / N)$$

Formülde;

n: Örneklem büyüklüğünü

N: Evren (yığın) büyüklüğünü

d: Tolerans düzeyini

t: Güven düzeyini ($\alpha=0,05$ için 1,96; $\alpha=0,01$ için 2,58)4

p: Olayın görülme sıklığı ($q=1-p$) ifade etmektedir.

Tablo 1. Örneklem Belirlemede Kullanılan Çeşitli Değişkenlere İlişkin Sayısal Değerler

S. No	İlçe	Evren	Tabaka ağırlığı	Katılımcılara ulaştırılan ölçek sayısı	Değerlendirilen ölçek sayısı
1	Bağlar	183	0,335	118	118
2	Kayapınar	173	0,317	111	111
3	Yenişehir	146	0,267	94	94
4	Sur	43	0,078	28	28
	Toplam	545	1,00	351	351

Araştırma örnekleminde yer alan okul yöneticilerinin, cinsiyeti, yaş, eğitim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, okul yöneticiliği kıdemi, çalıştığı okul türü ve bulunduğu okuldaki değişkenlerine ilişkin dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Nitelikleri

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	51	14,5
	Erkek	300	85,5
	Toplam	351	100,0
Yaş	20-30 yaş	24	6,8
	31-40 yaş	142	40,5
	41-50 yaş	150	42,7
	50 yaş ve üstü	35	10,0
	Toplam	351	100,0
Eğitim düzeyi	Lisans	303	86,3
	Lisansüstü	48	13,7
	Toplam	351	100,0
Öğretmenlik kıdemi	1-10 yıl	48	13,7
	11-20 yıl	148	42,2
	21 yıl ve üzeri	155	44,2
	Toplam	351	100,0

Okul yöneticiliği kıdemi	1-10 yıl	210	59,8
	11-20 yıl	119	33,9
	21 yıl ve üzeri	22	6,3
	Toplam	351	100,0
Çalıştığı okul türü	İlkokul	182	51,9
	Ortaokul	169	48,1
	Toplam	351	100,0
Bulunduğu okulda yöneticilik süresi	1-2 yıl	142	40,5
	3-4 yıl	124	35,3
	5-6 yıl	51	14,5
	7-8 yıl	34	9,7
	Toplam	351	100,0

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından kadın okul yöneticileri, grubun %14,5'ini (f=51) oluştururken erkek okul yöneticileri ise grubun %85,5'ini (f=300) oluşturmaktadır. Yaş değişkenine göre okul yöneticilerin %6,8'i (f=24) 20-30 yaş grubunda, %40,5'i (f=142) 31-40 yaş grubunda, %42,7'si (f=150) 41-50 yaş grubunda, %10'u (f=35) 50 yaş ve üstü grubunda olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi değişkenine göre, %86,3'ü (f=303) lisans mezunu, %13,7'si (f=48) lisansüstü mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, %13,7'si (f=48) 1-10 yıl, %42,2'si (f=148) 11-20 yıl, %44,2'si (f=155) 21 yıl ve üzeri olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticiliği kıdemi değişkenine göre, %59,8'i (f=210) 1-10 yıl, %33,9'u (f=119) 11-20 yıl, %6,3'ü (f=22) 21 ve üzeri olduğu anlaşılmaktadır. Çalıştığı okul türü değişkenine göre okul yöneticilerinin %51,9'u (f=182) ilkokul kademesinde, %48,1'i (f=169) ortaokul kademesinde olduğu görülmektedir. Bulunduğu okulda yöneticilik süresi değişkenine göre ise, %40,5'i (f=142) 1-2 yıl, %35,3'ü (f=124) 3-4 yıl, %14,5'i (f=51) 5-6 yıl, %9,7'si (f=34) 7-8 yıl olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği ve Küresel Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından özel olarak hazırlanmıştır. Bu formda; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, okul

yöneticiliği kıdemi, çalıştığı okul türü ve bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi gibi bilgileri içeren maddeler bulunmaktadır.

3.3.2. Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği

Bu araştırmada, Gürbüz (2008) tarafından geliştirilen Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği (ÖİAÖ) kullanılmıştır. Ölçek 46 madde ve 7 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları; hizmet kalitesi (8 madde), yönetim kalitesi (5 madde), finansal sağlamlık (5 madde), çalışma ortamı (7 madde), toplumsal sorumluluk (4 madde), duygusal çekicilik (13 madde), ve kurumsal etik (4 madde) şeklindedir. Ölçekteki sorulara verilen yanıtlar kesinlikle katılmıyorum, çoğunlukla katılmıyorum, az katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum olmak üzere 5’li likert şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırmamızda kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.97’dir. Ölçeğin boyutlarının Cronbach Alpha değerleri ise hizmet kalitesi için 0.84, yönetim kalitesi için 0.86, finansal sağlamlık için 0.71, çalışma ortamı için 0.86, toplumsal sorumluluk için 0.79, duygusal çekicilik için 0.92 ve kurumsal etik için 0.84’tür.

Bu araştırmada kullanılan Örgütsel İmaj Ölçeği alt boyutları ve bunlara ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanarak Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Örgütsel İmaj Algısı Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Hizmet kalitesi	3, 7, 8, 13, 28, 29, 30 ve 43	.84
Yönetim kalitesi	14, 15, 17, 22 ve 42	.86
Finansal sağlamlık	5, 34, 35, 36 ve 37	.71
Çalışma ortamı	2, 6, 9, 27, 32, 33 ve 41	.86
Toplumsal sorumluluk	10, 16, 25 ve 44	.79
Duygusal çekicilik	4, 11, 18, 19, 23, 24, 26, 31, 38, 39, 40, 45 ve 46	.92
Kurumsal etik	1, 12, 20 ve 21	.84
Toplam	46 madde	.97

Tablo 3 incelendiğinde, Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği’nin toplam güvenirliğinin $\alpha=.97$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirliği, literatürde genellikle kabul edilen standartlara uygun olarak değerlendirildiğinde, güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk, 2020). Bu çerçevede, araştırılan ölçeğin güvenirlik düzeyinin bu standartları karşıladığı ve bu nedenle güvenilir bir ölçüm aracı olduğu ifade edilebilir.

3.3.3. Küresel Yetkinlik Ölçeği

Araştırmada, Brantley-Tood (2017) tarafından geliştirilip Karaca-Akarsu ve Özdemir (2021) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Küresel Yetkinlik Ölçeği (KYÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin boyutları; iletişim becerileri (10 madde), açık fikirlilik (10 madde), kendilik bilgisi (6 madde) ve problem çözme stilleri (6 madde) olmak üzere toplam 4 boyut ve 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki sorulara verilen yanıtlar kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum olmak üzere 4'lü likert şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırmamızda kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutları için ise iletişim becerileri için 0.79, açık fikirlilik için 0.79, kendilik bilgisi için 0.67 ve problem çözme stilleri için 0.66 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada kullanılan Küresel Yetkinlik Ölçeğine ait alt boyutları ve bunlara ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları bu çalışma kapsamında hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Küresel Yetkinlik Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
İletişim becerileri	17,18,19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	.79
Açık fikirlilik	1, 2, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 16	.79
Kendilik bilgisi	6, 8, 9, 10, 14, 15	.67
Problem çözme stilleri	27, 28, 29, 30, 31, 32	.66
Toplam	32 madde	.83

Tablo 4 incelendiğinde, Küresel Yetkinlik Ölçeği'nin toplam güvenirliliğinin $\alpha=.83$ olduğu görülmektedir. Todd ve Bradley (1994), güvenirlik katsayısının kabul edilebilir seviyesinin 0.70 ve üzerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, daha az sayıda ifade veya madde içeren ölçekler için bu değerin daha düşük olabileceğini de vurgulamışlardır. Bu bağlamda, incelenen ölçeğin güvenirlik seviyesinin bu standartları karşıladığı ve dolayısıyla güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Ölçeklerin uygulanabilmesi için ilk olarak Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan gerekli etik kurul onayı alındı. Daha sonra bu onayla birlikte,

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı aracılığıyla Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni için başvuruldu. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alındıktan sonra araştırmacı, belirlenen okullara giderek 13 Ocak 2023 tarihinden itibaren ölçekleri uyguladı. Araştırmacı, okul yöneticilerine uygulanan 351 adet ölçeği topladı.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler, ölçekler aracılığıyla elde edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu veriler, analiz amacıyla SPSS istatistik paket programı kullanılarak incelenmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özellikleri, frekans (f) ve yüzde (%) gibi betimsel istatistikler kullanılarak tanımlanmıştır. Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği ve Küresel Yetkinlik Ölçeği'nin her bir alt boyutunda ortalama ve standart değerler hesaplanarak, okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada verilerin çarpıklık ve basıklık testine ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Verilen Çarpıklık ve Basıklık Testine İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Skewness	Kurtosis
Örgütsel İmaj Algısı	-,87	,54
Küresel Yetkinlik	,62	,69

George ve Mallery (2010) Skewness ve Kurtosis değerlerinin +2 ve -2 aralığında olması gerektiğini belirtmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak yöntemin belirlenmesi amacıyla, Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği ve Küresel Yetkinlik Ölçeğine ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için normallik ve homojenlik testleri uygulanmış; ardından okul yöneticilerinin cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalıştığı okul türü değişkenleri için İlişkisiz Örneklemeler için t testi (Independent Samples t Test); yaş değişkeni için Kruskal Wallis-H testi; öğretmenlik kıdemi, okul yöneticiliği kıdemi ve bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için Tukey test ve Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel

yetkinlik algıları arasındaki anlamlı ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarının küresel yetkinlik algılarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi olarak .05 seviyesi kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan örgütsel imaj ölçeğindeki derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı aşağıda verilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Örgütsel İmaj Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Çoğunlukla katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt Düzey
Az katılıyorum	3	2.61-3.40	Orta Düzey
Çoğunlukla katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst Düzey
Kesinlikle katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok Üst Düzey

Araştırmada kullanılan ve beşli likert tipinde düzenlenen örgütsel imaj ölçeği için ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, seçeneklerin aldığı değerlere göre Tablo 6'daki kriterler esas alınmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin verilen ifadeler ile ilgili algılarını, olumsuzdan olumluya doğru sıralanan seçenekleri kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Derecelendirme, 1.Kesinlikle Katılmıyorum, 2.Çoğunlukla Katılmıyorum, 3.Az Katılıyorum, 4.Çoğunlukla Katılıyorum, 5.Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Yüksek puanlar, ilgili özelliklerin güçlü olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan küresel yetkinlik ölçeğindeki derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı aşağıda verilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Küresel Yetkinlik Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.75	Çok düşük
Katılmıyorum	2	1.76-2.50	Düşük
Katılıyorum	3	2.51-3.24	Yüksek
Kesinlikle katılıyorum	4	3.25-4.00	Çok Yüksek

Araştırmada kullanılan ve dörtlü likert tipinde düzenlenen küresel yetkinlik ölçeği için ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, seçeneklerin aldığı değerlere göre Tablo 7'deki kriterler esas alınmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin verilen ifadeler ile ilgili algılarını, olumsuzdan olumluya doğru sıralanan seçenekleri kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin cevaplanmasında kullanılan derecelendirme 1.Kesinlikle Katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3.Katılıyorum, 4.Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Burada; ölçekteki her boyutla ilgili verilen cevaplar ve alınan yüksek puanlar, o boyutla ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ölçekler yoluyla toplanan örgütsel imaj algıları ile küresel yekinelikleri arasındaki ilişki, yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçek formundaki boyutlara ilişkin genel algıları ve bu boyutlardaki maddelerle ilgili algılarının karşılaştırılması ele alınmıştır.

4.1.1. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarına Yönelik Boyutlar Temelinde Genel Görüşler

Okul yöneticilerinin, boyutlar temelinde örgütsel imaj algıları incelendiğinde, “kurumsal etik” boyutuna ilişkin algılarının en yüksek ($\bar{x}=4,07$) olduğu, buna karşılık “finansal sağlamlık” boyutuna ilişkin algılarının ise en düşük ($\bar{x}=3,42$) olduğu görülmektedir. Örgütsel imaja yönelik diğer algılarının ise azalan bir sırada sırasıyla; “çalışma ortamı” ($\bar{x}=3,90$), “yönetim kalitesi” ($\bar{x}=3,87$), “toplumsal sorumluluk” ($\bar{x}=3,73$), “hizmet kalitesi” ($\bar{x}=3,72$) ve “duygusal çekicilik” ($\bar{x}=3,71$) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 8).

Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, okul yöneticilerinin “hizmet kalitesi”, “yönetim kalitesi”, “finansal sağlamlık”, “çalışma ortamı”, “toplumsal sorumluluk”, “duygusal çekicilik” ve “kurumsal etik” boyutlarına yönelik algılarının “üst düzeyde” olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarına yönelik toplam puanlarının da “üst düzeyde” olduğu ($\bar{x}=3,76$) anlaşılmaktadır (Tablo 8).

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	sh	Yorum
Hizmet Kalitesi	351	3,72	0,70	0,04	Üst Düzey
Yönetim Kalitesi	351	3,87	0,83	0,04	Üst Düzey
Finansal Sağlamlık	351	3,42	0,80	0,04	Üst Düzey
Çalışma Ortamı	351	3,90	0,76	0,04	Üst Düzey

Toplumsal Sorumluluk	351	3,73	0,84	0,05	Üst Düzey
Duygusal Çekicilik	351	3,71	0,77	0,04	Üst Düzey
Kurumsal Etik	351	4,07	0,81	0,04	Üst Düzey
Örgütsel İmaj Toplam	351	3,76	0,70	0,04	Üst Düzey

4.1.2. Okul Yöneticilerinin Demografik Değişkenlere Göre Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın örneklemini oluşturan 351 okul yöneticisinin örgütsel imaj algılarını incelemek amacıyla örgütsel imaj algıları ölçeğine verdikleri cevapların dağılımları ile algılarının demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Hizmet Kalitesi	A) Kadın	51	3,66	0,64			
	B) Erkek	300	3,73	0,71	349	-0,61	0,54
	Toplam	351					
Yönetim Kalitesi	A) Kadın	51	3,83	0,81			
	B) Erkek	300	3,88	0,84	349	-0,42	0,67
	Toplam	351					
Finansal Sağlamlık	A) Kadın	51	3,36	0,81			
	B) Erkek	300	3,43	0,80	349	-0,53	0,60
	Toplam	351					
Çalışma Ortamı	A) Kadın	51	3,87	0,80			
	B) Erkek	300	3,91	0,76	349	-0,29	0,77
	Toplam	351					
Toplumsal Sorumluluk	A) Kadın	51	3,55	0,73	349	-1,60	0,11

	B) Erkek	300	3,76	0,86			
	Toplam	351					
	A) Kadın	51	3,70	0,75			
Duygusal Çekicilik	B) Erkek	300	3,71	0,77	349	-0,11	0,91
	Toplam	351					
	A) Kadın	51	3,91	0,73			
Kurumsal Etik	B) Erkek	300	4,09	0,82	349	-1,49	0,14
	Toplam	351					
*p<.05							

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “hizmet kalitesi” [$t_{(349)}=-0,61$; $p>0,05$], “yönetim kalitesi” [$t_{(349)}=-0,42$; $p>0,05$], “finansal sağlamlık” [$t_{(349)}=-0,53$; $p>0,05$], “çalışma ortamı” [$t_{(349)}=-0,29$; $p>0,05$], “toplumsal sorumluluk” [$t_{(349)}=-1,60$; $p>0,05$], “duygusal çekicilik” [$t_{(349)}=-0,11$; $p>0,05$] ve “kurumsal etik” [$t_{(349)}=-1,49$; $p>0,05$] boyutlarında puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu bulgu; hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik boyutlarına ilişkin algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 9).

Yukarıda verilen söz konusu örgütsel imaj algıları boyutlarında, katılımcı grupların algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar görülmemiş olsa da erkek okul yöneticilerinin örgütsel imajın tüm boyutlarına ilişkin algılarının kadın okul yöneticilerinin algılarına oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 9).

4.1.2.2 Yaş Değişkenine Göre Bulgular

Yaş değişkenine göre gruplandırılmış okul yöneticilerinin, örgütsel imaja ilişkin algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Hizmet Kalitesi	A) 20-30 yaş	24	109,54	3	17,458	0,00*	B-A
	B) 31-40 yaş	142	166,77				C-A
	C) 41-50 yaş	150	187,31				D-A
	D) 50 yaş ve üstü	35	210,54				D-B
	Toplam	351					
Yönetim Kalitesi	A) 20-30 yaş	24	103,04	3	18,023	0,00*	B-A
	B) 31-40 yaş	142	173,11				C-A
	C) 41-50 yaş	150	181,55				D-A
	D) 50 yaş ve üstü	35	213,96				D-B
	Toplam	351					
Finansal Sağlamlık	A) 20-30 yaş	24	134,81	3	9,101	0,03*	
	B) 31-40 yaş	142	166,07				C-A
	C) 41-50 yaş	150	185,93				D-A
	D) 50 yaş ve üstü	35	202,00				
	Toplam	351					
Çalışma Ortamı	A) 20-30 yaş	24	136,19	3	11,856	0,01*	C-A
	B) 31-40 yaş	142	163,85				D-A
	C) 41-50 yaş	150	185,04				C-B
	D) 50 yaş ve üstü	35	213,87				D-B
	Toplam	351					
Toplumsal Sorumluluk	A) 20-30 yaş	24	106,69	3	24,482	0,00*	B-A
	B) 31-40 yaş	142	161,69				C-A
	C) 41-50 yaş	150	189,67				D-A
	D) 50 yaş ve üstü	35	222,99				C-B
	Toplam	351					D-B
Duygusal Çekicilik	A) 20-30 yaş	24	118,35	3	20,966	0,00*	C-A
	B) 31-40 yaş	142	158,77				D-A

	C) 41-50 yaş	150	192,45				C-B
	D) 50 yaş ve üstü	35	214,93				D-B
	Toplam	351					
	A) 20-30 yaş	24	124,27				B-A
	B) 31-40 yaş	142	166,70				C-A
Kurumsal Etik	C) 41-50 yaş	150	182,79	3	14,939	0,00*	D-A
	D) 50 yaş ve üstü	35	220,11				C-B
	Toplam	351					D-B

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “hizmet kalitesi” [$\chi^2_{(3)} = 17,458$; $p < 0.05$] boyutundaki algılarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, 20-30 yaş (SOA=109,54) aralığında olan okul yöneticileri ile 31-40 yaş (SOB=166,77), 41-50 yaş (SOC=187,31) ve 50 yaş ve üstü (SOD=210,54) aralığında olan okul yöneticileri arasında görüldüğü gibi; 50 yaş ve üstü (SOD=210,54) ile 31-40 yaş (SOB=166,77) aralığında olan okul yöneticileri arasında da olduğu görülmektedir (Tablo 10).

Yönetim kalitesi [$\chi^2_{(3)} = 18,023$; $p < 0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin yönetim kalitesi boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, 20-30 yaş (SOA=103,04) aralığında olan okul yöneticileri ile 31-40 yaş (SOB=173,11), 41-50 yaş (SOC=181,55) ve 50 yaş ve üstü (SOD=213,96) aralığında olan okul yöneticileri arasında olduğu görüldüğü gibi; 50 yaş ve üstü (SOD=213,96) ile 31-40 yaş (SOB=173,11) aralığında olan okul yöneticileri arasında da olduğu görülmektedir (Tablo 10).

Finansal sağlamlık [$\chi^2_{(3)} = 9,101$; $p < 0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin finansal sağlamlık boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, 20-30 yaş (SOA=134,81) aralığında olan okul yöneticileri ile 41-50 yaş (SOC=185,93) ve 50 yaş ve üstü (SOD=202,00) aralığında olan okul yöneticileri

arasında olduğu görülmektedir. (Tablo 10).

Çalışma ortamı [$\chi^2_{(3)} = 11,856$; $p < 0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin çalışma ortamı boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, 20-30 yaş (SOA=136,19) aralığında olan okul yöneticileri ile 41-50 yaş (SOC=185,04) ve 50 yaş ve üstü (SOD=213,87) aralığında olan okul yöneticileri arasında olduğu görüldüğü gibi; 31-40 yaş (SOB=163,85) ile 41-50 yaş (SOC=185,04) ve 50 yaş ve üstü (SOD=213,87) aralığında olan okul yöneticileri arasında da olduğu görülmektedir (Tablo 10).

Toplumsal sorumluluk [$\chi^2_{(3)} = 24,482$; $p < 0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin toplumsal sorumluluk boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, 20-30 yaş (SOA=106,69) aralığında olan okul yöneticileri ile 31-40 yaş (SOB=161,69), 41-50 yaş (SOC=189,67) ve 50 yaş ve üstü (SOD=222,99) aralığında olan okul yöneticileri arasında olduğu görüldüğü gibi; 31-40 yaş (SOB=161,69) ile 41-50 yaş (SOC=189,67) ve 50 yaş ve üstü (SOD=222,99) aralığında olan okul yöneticileri arasında da olduğu görülmektedir (Tablo 10).

Duygusal çekicilik [$\chi^2_{(3)} = 20,966$; $p < 0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin duygusal çekicilik boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, 20-30 yaş (SOA=118,35) aralığında olan okul yöneticileri ile 41-50 yaş (SOC=192,45) ve 50 yaş ve üstü (SOD=214,93) aralığında olan okul yöneticileri arasında olduğu görüldüğü gibi; 31-40 yaş (SOB=158,77) ile 41-50 yaş (SOC=192,45) ve 50 yaş ve üstü (SOD=214,93) aralığında olan okul yöneticileri arasında da olduğu görülmektedir (Tablo 10).

Kurumsal etik [$\chi^2_{(3)} = 14,939$; $p < 0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin kurumsal etik boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan çoklu karşılaştırmalar

sonucunda anlamlı farkın, 20-30 yaş (SOA=124,27) aralığında olan okul yöneticileri ile 31-40 yaş (SOB=166,70), 41-50 yaş (SOC=182,79) ve 50 yaş ve üstü (SOD=220,11) aralığında olan okul yöneticileri arasında olduğu görüldüğü gibi; 31-40 yaş (SOB=166,70) ile 41-50 yaş (SOC=182,79) ve 50 yaş ve üstü (SOD=220,11) aralığında olan okul yöneticileri arasında da olduğu görülmektedir (Tablo 10).

Sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, okul yöneticilerinin örgütsel imajın hizmet kalitesi ve yönetim kalitesi boyutlarında 20-30 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 50 yaş ve üstü aralığındaki yöneticilere kıyasla algıları daha düşük iken; 50 yaş ve üstü aralığındaki okul yöneticilerinin 31-40 yaş aralığındaki yöneticilere göre anlamlı bir şekilde daha düşük algılara sahip oldukları görülmektedir. Finansal sağlamlık boyutunda, 20-30 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin 31-40 yaş ve 41-50 yaş aralığındaki yöneticilere göre algıların daha düşük olduğu görülmektedir. Çalışma ortamı ve duygusal çekicilik boyutlarında, 20-30 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin 41-50 yaş ve 50 yaş ve üstü aralığındaki yöneticilere göre algıları daha düşük iken 31-40 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin 41-50 yaş ve 50 yaş ve üstü aralığındaki yöneticilere nazaran algıların anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Toplumsal sorumluluk ve kurumsal etik boyutlarında ise, 20-30 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 50 yaş ve üstü aralığındaki yöneticilere kıyasla algıları daha düşük iken; 31-40 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin 41-50 yaş ve 50 yaş ve üstü aralığındaki yöneticilere nazaran algıların anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir (Tablo 10).

4.1.2.3 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular

Okul yöneticilerinin örgütsel imaja ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Hizmet Kalitesi	A) Lisans	303	3,69	0,69			
	B) Lisansüstü	48	3,90	0,75	349	-1,95	0,05
	Toplam	351					

	A) Lisans	303	3,84	0,82			
Yönetim Kalitesi	B) Lisansüstü	48	4,06	0,88	349	-1,66	0,10
	Toplam	351					
	A) Lisans	303	3,39	0,81			
Finansal Sağlamlık	B) Lisansüstü	48	3,61	0,71	349	-1,81	0,07
	Toplam	351					
	A) Lisans	303	3,88	0,75			
Çalışma Ortamı	B) Lisansüstü	48	4,05	0,82	349	-1,42	0,16
	Toplam	351					
	A) Lisans	303	3,70	0,82			
Toplumsal Sorumluluk	B) Lisansüstü	48	3,89	0,96	349	-1,39	0,17
	Toplam	351					
	A) Lisans	303	3,69	0,76			
Duygusal Çekicilik	B) Lisansüstü	48	3,84	0,83	349	-1,27	0,20
	Toplam	351					
	A) Lisans	303	4,04	0,79			
Kurumsal Etik	B) Lisansüstü	48	4,22	0,91	349	-1,44	0,15
	Toplam	351					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “hizmet kalitesi” [$t_{(349)}=-1,95$; $p>0,05$], “yönetim kalitesi” [$t_{(349)}=-1,66$; $p>0,05$], “finansal sağlamlık” [$t_{(349)}=-1,81$; $p>0,05$], “çalışma ortamı” [$t_{(349)}=-1,42$; $p>0,05$], “toplumsal sorumluluk” [$t_{(349)}=-1,39$; $p>0,05$], “duygusal çekicilik” [$t_{(349)}=-1,27$; $p>0,05$] ve “kurumsal etik” [$t_{(349)}=-1,44$; $p>0,05$] boyutlarında puan ortalamaları arasında eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu bulgu; hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik boyutlarına ilişkin algıları ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 11).

Yukarıda verilen söz konusu örgütsel imaj algıları boyutlarında, katılımcı grupların algıları arasında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar görülmemiş olsa da lisansüstü mezunu olan okul yöneticilerinin örgütsel imajın tüm boyutlara ilişkin algılarının, lisans mezunu olan okul yöneticilerinin algılarına oranla daha yüksek düzeyde olduğu

görülmektedir (Tablo 11).

4.1.2.4 Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlik kıdemi değişkenine göre farklı üç grupta yer alan okul yöneticilerinin, örgütsel imaja yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, öğretmenlik kıdemine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 12).

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)	η^2
Hizmet Kalitesi	A) 1-10 yıl	48	3,26	Gruplar arası	13,499	2	6,750	14,98	0,00*	B-A; C-A	0,08
	B) 11-20 yıl	148	3,72								
	C) 21 yıl ve üzeri	155	3,86	Gruplar içi	156,757	348	0,450				
	Toplam	351	3,72		170,256	350					
Yönetim Kalitesi	A) 1-10 yıl	48	3,38	Gruplar arası	14,028	2	7,014	10,65	0,00*	B-A; C-A	0,06
	B) 11-20 yıl	148	3,91								
	C) 21 yıl ve üzeri	155	3,99	Gruplar içi	229,225	348	0,659				
	Toplam	351	3,87		243,253	350					
Finansal Sağlamlık	A) 1-10 yıl	48	3,04	Gruplar arası	10,207	2	5,104	8,36	0,00*	B-A; C-A	0,05
	B) 11-20 yıl	148	3,39								
	C) 21 yıl ve üzeri	155	3,56	Gruplar içi	212,381	348	0,610				
	Toplam	351	3,42		222,588	350					
Çalışma Ortamı	A) 1-10 yıl	48	3,51	Gruplar arası	11,003	2	5,501	9,91	0,00*	B-A; C-A	0,06
	B) 11-20 yıl	148	3,88								
	C) 21 yıl ve üzeri	155	4,05	Gruplar içi	193,288	348	0,555				
	Toplam	351	3,90		204,291	350					
	A) 1-10 yıl	48	3,23	Gruplar	18,415	2	9,208	13,90	0,00*	B-A;	0,07

Toplumsal Sorumluluk	B) 11-20 yıl	148	3,68	arası								C-A	
	C) 21 yıl ve üzeri	155	3,93	Gruplar içi	230,549	348	0,662						
	Toplam	351	3,73		248,965	350							
Duygusal Çekicilik	A) 1-10 yıl	48	3,33	Gruplar									
	B) 11-20 yıl	148	3,67	arası	10,613	2	5,306						
	C) 21 yıl ve üzeri	155	3,86	Gruplar içi	195,185	348	0,561	9,46	0,00*	B-A; C-A	0,05		
	Toplam	351	3,71		205,798	350							
Kurumsal Etik	A) 1-10 yıl	48	3,65	Gruplar									
	B) 11-20 yıl	148	4,08	arası	10,772	2	5,386						
	C) 21 yıl ve üzeri	155	4,19	Gruplar içi	219,808	348	0,632	8,53	0,00*	B-A; C-A	0,05		
	Toplam	351	4,07		230,580	350							

*p<.05

Analiz sonuçları, hizmet kalitesi [$F_{(2-348)}=14,98$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında öğretmenlik kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin hizmet kalitesi boyutuna ilişkin algıları, öğretmenlik kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post-Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre, öğretmenlik kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}_B=3,72$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_C=3,86$) aralığında olan okul yöneticilerinin, öğretmenlik kıdemi 1-10 yıl ($\bar{X}_A=3,26$) aralığında olan okul yöneticilerine nazaran hizmet kalitesine ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, hizmet kalitesi açısından okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,08$) (Tablo 12).

Yönetim kalitesi [$F_{(2-348)}=10,65$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında öğretmenlik kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin yönetim kalitesi boyutuna ilişkin algıları, öğretmenlik kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, öğretmenlik kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}_B=3,91$)

ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_C=3,99$) aralığında olan okul yöneticilerinin, öğretmenlik kıdemi 1-10 yıl ($\bar{X}_A=3,38$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, yönetim kalitesi açısından okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,06$) (Tablo 12).

Finansal sağlamlık [$F_{(2-348)}=8,36$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında öğretmenlik kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin finansal sağlamlık boyutuna ilişkin algıları, öğretmenlik kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, öğretmenlik kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}_B=3,39$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_C=3,56$) aralığında olan okul yöneticilerinin, öğretmenlik kıdemi 1-10 yıl ($\bar{X}_A=3,04$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, finansal sağlamlık açısından okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,05$) (Tablo 12).

Çalışma ortamı [$F_{(2-348)}=9,91$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında öğretmenlik kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin çalışma ortamı boyutuna ilişkin algıları, öğretmenlik kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, öğretmenlik kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}_B=3,88$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_C=4,05$) aralığında olan okul yöneticilerinin, öğretmenlik kıdemi 1-10 yıl ($\bar{X}_A=3,51$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, çalışma ortamı açısından okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,06$) (Tablo 12).

Toplumsal sorumluluk [$F_{(2-348)}=13,90$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında öğretmenlik kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin toplumsal sorumluluk boyutuna ilişkin algıları, öğretmenlik kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, öğretmenlik kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}_B=3,68$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_C=3,93$) aralığında olan okul yöneticilerinin, öğretmenlik kıdemi 1-10

yıl ($\bar{X}_A=3,23$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, toplumsal sorumluluk açısından okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,07$) (Tablo 12).

Duygusal çekicilik [$F_{(2-348)}=9,46$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında öğretmenlik kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin duygusal çekicilik boyutuna ilişkin algıları, öğretmenlik kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, öğretmenlik kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}_B=3,67$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_C=3,86$) aralığında olan okul yöneticilerinin, öğretmenlik kıdemi 1-10 yıl ($\bar{X}_A=3,33$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, duygusal çekicilik açısından okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,05$) (Tablo 12).

Kurumsal etik [$F_{(2-348)}=8,53$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında öğretmenlik kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin kurumsal etik boyutuna ilişkin algıları, öğretmenlik kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, öğretmenlik kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}_B=4,08$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_C=4,19$) aralığında olan okul yöneticileri, 1-10 yıl ($\bar{X}_A=3,65$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, kurumsal etik açısından okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,05$) (Tablo 12).

4.1.2.5. Okul Yöneticiliği Kıdemi Değişkenine Göre Bulgular

Okul yöneticiliği kıdemi değişkenine göre farklı üç grupta yer alan okul yöneticilerinin, örgütsel imaja yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için okul yöneticiliği kıdemine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 13).

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Okul Yöneticiliği Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)	η^2
Hizmet Kalitesi	A) 1-10 yıl	210	3,57	Gruplar arası	13,232	2	6,616	14,66	0,00*	B-A; C-A	0,08
	B) 11-20 yıl	119	3,91								
	C) 21 yıl ve üzeri	22	4,14	Gruplar içi	157,024	348	0,451				
	Toplam	351	3,72		170,256	350					
Yönetim Kalitesi	A) 1-10 yıl	210	3,73	Gruplar arası	12,096	2	6,048	9,11	0,00*	B-A; C-A	0,05
	B) 11-20 yıl	119	4,06								
	C) 21 yıl ve üzeri	22	4,26	Gruplar içi	231,156	348	0,664				
	Toplam	351	3,87		243,253	350					
Finansal Sağlamlık	A) 1-10 yıl	210	3,28	Gruplar arası	10,598	2	5,299	8,70	0,00*	B-A; C-A	0,05
	B) 11-20 yıl	119	3,61								
	C) 21 yıl ve üzeri	22	3,74	Gruplar içi	211,990	348	0,609				
	Toplam	351	3,42		222,588	350					
Çalışma Ortamı	A) 1-10 yıl	210	3,75	Gruplar arası	13,288	2	6,644	12,11	0,00*	B-A; C-A	0,07
	B) 11-20 yıl	119	4,11								
	C) 21 yıl ve üzeri	22	4,27	Gruplar içi	191,004	348	0,549				
	Toplam	351	3,90		204,291	350					
Toplumsal Sorumluluk	A) 1-10 yıl	210	3,54	Gruplar arası	19,831	2	9,915	15,06	0,00*	B-A; C-A	0,08
	B) 11-20 yıl	119	3,98								
	C) 21 yıl ve üzeri	22	4,19	Gruplar içi	229,134	348	0,658				
	Toplam	351	3,73		248,965	350					
Duygusal Çekicilik	A) 1-10 yıl	210	3,54	Gruplar arası	16,515	2	8,257	15,18	0,00*	B-A; C-A	0,08
	B) 11-20 yıl	119	3,93								

	C) 21 yıl ve üzeri	22	4,17	Gruplar içi	189,284	348	0,544			
	Toplam	351	3,71		205,798	350				
Kurumsal Etik	A) 1-10 yıl	210	3,92	Gruplar arası	12,509	2	6,255			
	B) 11-20 yıl	119	4,24							
	C) 21 yıl ve üzeri	22	4,51	Gruplar içi	218,071	348	0,627	9,98	0,00*	B-A; C-A
	Toplam	351	4,07		230,580	350				0,05

*p<.05

Analiz sonuçları, hizmet kalitesi [$F_{(2-348)}=14,66$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında okul yöneticiliği kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin hizmet kalitesi boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticiliği kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post-Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre, okul yöneticiliği kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}_B=3,91$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_C=4,14$) aralığında olan okul yöneticilerinin, okul yöneticiliği kıdemi 1-10 yıl ($\bar{X}_A=3,57$) aralığında olan okul yöneticilerine nazaran hizmet kalitesine ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, hizmet kalitesi açısından okul yöneticilerinin okul yöneticiliği kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,08$) (Tablo 13).

Yönetim kalitesi [$F_{(2-348)}=9,11$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında okul yöneticiliği kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin yönetim kalitesi boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticiliği kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, okul yöneticiliği kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}_B=4,06$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_C=4,26$) aralığında olan okul yöneticilerinin, okul yöneticiliği kıdemi 1-10 yıl ($\bar{X}_A=3,73$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, yönetim kalitesi açısından okul yöneticilerinin okul yöneticiliği kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,05$) (Tablo 13).

Finansal sağlamlık [$F_{(2-348)}=8,70$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları

arasında okul yöneticiliği kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin finansal sağlamlık boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticiliği kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, okul yöneticiliği kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}_B = 3,61$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_C = 3,74$) aralığında olan okul yöneticilerinin, okul yöneticiliği kıdemi 1-10 yıl ($\bar{X}_A = 3,28$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, finansal sağlamlık açısından okul yöneticilerinin okul yöneticiliği kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2 = 0,05$) (Tablo 13).

Çalışma ortamı [$F_{(2-348)} = 12,11$; $p < 0,05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında okul yöneticiliği kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin çalışma ortamı boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticiliği kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, okul yöneticiliği kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}_B = 4,11$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_C = 4,27$) aralığında olan okul yöneticilerinin, okul yöneticiliği kıdemi 1-10 yıl ($\bar{X}_A = 3,75$) aralığında olan okul yöneticilerine nazaran algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, çalışma ortamı açısından okul yöneticilerinin okul yöneticiliği kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2 = 0,07$) (Tablo 13).

Toplumsal sorumluluk [$F_{(2-348)} = 15,06$; $p < 0,05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında okul yöneticiliği kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin toplumsal sorumluluk boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticiliği kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, okul yöneticiliği kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}_B = 3,98$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_C = 4,19$) aralığında olan okul yöneticileri, okul yöneticiliği kıdemi 1-10 yıl ($\bar{X}_A = 3,54$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, toplumsal sorumluluk açısından okul yöneticilerinin okul yöneticiliği kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2 = 0,08$) (Tablo 13).

Duygusal çekicilik [$F_{(2-348)}=15,18$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında okul yöneticiliği kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin duygusal çekicilik boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticiliği kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, okul yöneticiliği kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}_B=3,93$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_C=4,17$) aralığında olan okul yöneticilerinin, okul yöneticiliği kıdemi 1-10 yıl ($\bar{X}_A=3,54$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, duygusal çekicilik açısından okul yöneticilerinin okul yöneticiliği kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,08$) (Tablo 13).

Kurumsal etik [$F_{(2-348)}=9,98$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında okul yöneticiliği kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin kurumsal etik boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticiliği kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, okul yöneticiliği kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}_B=4,24$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_C=4,51$) aralığında olan okul yöneticilerinin, okul yöneticiliği kıdemi 1-10 yıl ($\bar{X}_A=3,92$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, kurumsal etik açısından okul yöneticilerinin okul yöneticiliği kıdemi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,05$) (Tablo 13).

4.1.2.6. Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular

Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarının çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Hizmet Kalitesi	A) İlkokul	182	3,71	0,65			
	B) Ortaokul	169	3,72	0,75	349	-0,09	0,93
	Toplam	351					
Yönetim Kalitesi	A) İlkokul	182	3,88	0,83			
	B) Ortaokul	169	3,87	0,84	349	0,12	0,91
	Toplam	351					
Finansal Sağlamlık	A) İlkokul	182	3,42	0,76			
	B) Ortaokul	169	3,41	0,84	349	0,06	0,95
	Toplam	351					
Çalışma Ortamı	A) İlkokul	182	3,96	0,72			
	B) Ortaokul	169	3,84	0,80	349	1,40	0,16
	Toplam	351					
Toplumsal Sorumluluk	A) İlkokul	182	3,75	0,84			
	B) Ortaokul	169	3,70	0,85	349	0,59	0,56
	Toplam	351					
Duygusal Çekicilik	A) İlkokul	182	3,72	0,77			
	B) Ortaokul	169	3,70	0,77	349	0,32	0,75
	Toplam	351					
Kurumsal Etik	A) İlkokul	182	4,08	0,80			
	B) Ortaokul	169	4,05	0,82	349	0,35	0,72
	Toplam	351					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “hizmet kalitesi” [$t_{(349)}=-0,09$; $p>0,05$], “yönetim kalitesi” [$t_{(349)}=0,12$; $p>0,05$], “finansal sağlamlık” [$t_{(349)}=0,06$; $p>0,05$], “çalışma ortamı” [$t_{(349)}=1,40$; $p>0,05$], “toplumsal sorumluluk” [$t_{(349)}=0,59$; $p>0,05$], “duygusal çekicilik” [$t_{(349)}=0,32$; $p>0,05$] ve “kurumsal etik” [$t_{(349)}=0,35$; $p>0,05$] boyutlarında puan ortalamaları arasında çalıştığı okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, hizmet kalitesi, yönetim kalitesi,

Finansal Sağlamlık	A) 1-2 yıl	142	3,20	Gruplar arası	11,333	3	3,778					
	B) 3-4 yıl	124	3,52								B-A;	
	C) 5-6 yıl	51	3,59	Gruplar içi	211,255	347	0,609	6,21	0,00*	C-A;		0,05
	D) 7-8 yıl	34	3,66								D-A;	
	Toplam	351	3,42		222,588	350						
Çalışma Ortamı	A) 1-2 yıl	142	3,64	Gruplar arası	18,272	3	6,091					
	B) 3-4 yıl	124	4,02								B-A;	
	C) 5-6 yıl	51	4,14	Gruplar içi	186,019	347	0,536	11,36	0,00*	C-A;		0,09
	D) 7-8 yıl	34	4,23								D-A;	
	Toplam	351	3,90		204,291	350						
Toplumsal Sorumluluk	A) 1-2 yıl	142	3,35	Gruplar arası	36,935	3	12,312					
	B) 3-4 yıl	124	3,89								B-A;	
	C) 5-6 yıl	51	4,08	Gruplar içi	212,029	347	0,611	20,15	0,00*	C-A;		0,15
	D) 7-8 yıl	34	4,19								D-A;	
	Toplam	351	3,73		248,965	350						
Duygusal Çekicilik	A) 1-2 yıl	142	3,37	Gruplar arası	31,018	3	10,339					
	B) 3-4 yıl	124	3,86								B-A;	
	C) 5-6 yıl	51	4,03	Gruplar içi	174,781	347	0,504	20,53	0,00*	C-A;		0,15
	D) 7-8 yıl	34	4,14								D-A;	
	Toplam	351	3,71		205,798	350						
Kurumsal Etik	A) 1-2 yıl	142	3,77	Gruplar arası	21,909	3	7,303					
	B) 3-4 yıl	124	4,20								B-A;	
	C) 5-6 yıl	51	4,34	Gruplar içi	208,671	347	0,601	12,14	0,00*	C-A;		0,10
	D) 7-8 yıl	34	4,40								D-A;	
	Toplam	351	4,07		230,580	350						

*p<.05

Analiz sonuçları, hizmet kalitesi [$F_{(3-347)}=15,15$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin hizmet kalitesi boyutuna ilişkin algıları, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post-Hoc testlerinden

Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi 3-4 yıl ($\bar{X}_B=3,84$), 5-6 yıl ($\bar{X}_C=3,96$) ve 7-8 yıl ($\bar{X}_D=4,08$) aralığında olan okul yöneticilerinin, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi 1-2 yıl ($\bar{X}_A=3,45$) aralığında olan okul yöneticilerine nazaran hizmet kalitesine ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, hizmet kalitesi açısından okul yöneticilerinin bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,12$) (Tablo 15).

Yönetim kalitesi [$F_{(3-347)}=14,38$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin yönetim kalitesi boyutuna ilişkin algıları, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi 3-4 yıl ($\bar{X}_B=4,00$), 5-6 yıl ($\bar{X}_C=4,21$) ve 7-8 yıl ($\bar{X}_D=4,24$) aralığında olan okul yöneticilerinin, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi 1-2 yıl ($\bar{X}_A=3,55$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, yönetim kalitesi açısından okul yöneticilerinin bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,11$) (Tablo 15).

Finansal sağlamlık [$F_{(3-347)}=6,21$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin finansal sağlamlık boyutuna ilişkin algıları, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi 3-4 yıl ($\bar{X}_B=3,52$), 5-6 yıl ($\bar{X}_C=3,59$) ve 7-8 yıl ($\bar{X}_D=3,66$) aralığında olan okul yöneticilerinin, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi 1-2 yıl ($\bar{X}_A=3,20$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, finansal sağlamlık açısından okul yöneticilerinin bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,05$) (Tablo 15).

Çalışma ortamı [$F_{(3-347)}=11,36$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin çalışma ortamı boyutuna ilişkin algıları, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi 3-4 yıl ($\bar{X}_B=4,02$), 5-6 yıl ($\bar{X}_C=4,14$) ve 7-8 yıl ($\bar{X}_D=4,23$) aralığında olan okul yöneticilerinin, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi 1-2 yıl ($\bar{X}_A=3,64$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, çalışma ortamı açısından okul yöneticilerinin bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,09$) (Tablo 15).

Toplumsal sorumluluk [$F_{(3-347)}=20,15$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin toplumsal sorumluluk boyutuna ilişkin algıları, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi 3-4 yıl ($\bar{X}_B=3,89$), 5-6 yıl ($\bar{X}_C=4,08$) ve 7-8 yıl ($\bar{X}_D=4,19$) aralığında olan okul yöneticilerinin, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi 1-2 yıl ($\bar{X}_A=3,35$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, toplumsal sorumluluk açısından okul yöneticilerinin bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,15$) (Tablo 15).

Duygusal çekicilik [$F_{(3-347)}=20,53$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin duygusal çekicilik boyutuna ilişkin algıları, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi 3-4 yıl ($\bar{X}_B=3,86$), 5-6 yıl ($\bar{X}_C=4,03$) ve 7-8 yıl ($\bar{X}_D=4,14$) aralığında olan okul yöneticilerinin, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi 1-2 yıl ($\bar{X}_A=3,37$) aralığında olan okul yöneticilerine göre

algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, duygusal çekicilik açısından okul yöneticilerinin bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,15$) (Tablo 15).

Kurumsal etik [$F_{(3-347)}=12,14$; $p<0.05$] boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin kurumsal etik boyutuna ilişkin algıları, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi 3-4 yıl ($\bar{X}_B=4,20$), 5-6 yıl ($\bar{X}_C=4,34$) ve 7-8 yıl ($\bar{X}_D=4,40$) aralığında olan okul yöneticilerinin, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi 1-2 yıl ($\bar{X}_A=3,77$) aralığında olan okul yöneticilerine göre algıları arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) katsayısına göre ise, kurumsal etik açısından okul yöneticilerinin bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,10$) (Tablo 15).

4.2. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçek formundaki boyutlara ilişkin genel algıları ve bu boyutlardaki maddelerle ilgili algılarının karşılaştırılması ele alınmıştır.

4.2.1. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarına Yönelik Boyutlar Temelinde Genel Görüşler

Okul yöneticilerinin boyutlar temelinde küresel yetkinlik algılarına yönelik bulgular incelendiğinde, “kendilik bilgisi” boyutuna ilişkin algılarının en yüksek düzeyde ($\bar{x}=3,19$) olduğu, buna karşılık “açık fikirlilik” boyutuna ilişkin algılarının ise en düşük düzeyde ($\bar{x}=2,29$) olduğu görülmektedir. Küresel yetkinlik algılarına yönelik diğer algılarının ise azalan bir sırayla; “iletişim becerileri” ($\bar{x}=3,16$) ve “problem çözme stilleri” ($\bar{x}=2,77$) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 16).

Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, okul yöneticilerinin “iletişim becerileri”, “kendilik bilgisi” ve “problem çözme stilleri” alanlarına

yönelik algıları arasında “çok yüksek”; “açık fikirlilik” alanına yönelik algılarının ise “yüksek” olduğu görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarına yönelik toplam algıları arasında da “çok yüksek” olduğu ($\bar{x}=2,82$) anlaşılmaktadır (Tablo 16).

Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	sh	Yorum
İletişim Becerileri	351	3,16	0,40	0,02	Çok Yüksek
Açık Fikirlilik	351	2,29	0,53	0,03	Yüksek
Kendilik Bilgisi	351	3,19	0,44	0,02	Çok Yüksek
Problem Çözme Stilleri	351	2,77	0,50	0,03	Çok Yüksek
Küresel Yetkinlikler Toplam	351	2,82	0,31	0,02	Çok Yüksek

4.2.2. Okul Yöneticilerinin Demografik Değişkenlerine Göre Küresel Yetkinlik Algılarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın örneklemini oluşturan 351 okul yöneticisinin küresel yetkinlik algılarını araştırmaya yönelik küresel yetkinlik algıları ölçeğine verdikleri cevapların dağılımları ile algılarının demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
İletişim Becerileri	A) Kadın	51	3,12	0,36	349	-0,87	0,38
	B) Erkek	300	3,17	0,40			
	Toplam	351					
Açık Fikirlilik	A) Kadın	51	2,34	0,50	349	0,63	0,53
	B) Erkek	300	2,29	0,53			

	Toplam	351					
	A) Kadın	51	3,19	0,38			
Kendilik Bilgisi	B) Erkek	300	3,19	0,45	349	0,07	0,95
	Toplam	351					
	A) Kadın	51	2,78	0,48			
Problem Çözme Stilleri	B) Erkek	300	2,77	0,51	349	0,14	0,89
	Toplam	351					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “iletişim becerileri” [$t_{(349)}=-0,87$; $p>0,05$], “açık fikirlilik” [$t_{(349)}=0,63$; $p>0,05$], “kendilik bilgisi” [$t_{(349)}=0,07$; $p>0,05$] ve “problem çözme stilleri” [$t_{(349)}=0,14$; $p>0,05$] boyutlarında puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, iletişim becerileri, açık fikirlilik, kendilik bilgisi ve problem çözme stilleri boyutlarına ilişkin algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 17).

Yukarıda verilen söz konusu küresel yetkinlik algıları boyutlarında, katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olsa da kendilik bilgisi boyutunda kadın ve erkek okul yöneticilerin algılarının aynı düzeyde olduğu görülmektedir. İletişim becerileri boyutunda, erkek okul yöneticilerinin algılarının oranının, kadın okul yöneticilerinin algılarının oranından yüksek olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda ise kadın okul yöneticilerinin küresel yetkinliğin tüm boyutlarına ilişkin algılarının erkek okul yöneticilerinin algılarına oranla yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 17).

4.2.2.2 Yaş Değişkenine Göre Bulgular

Yaş değişkenine göre gruplandırılmış okul yöneticilerinin, küresel yetkinliğe ilişkin algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
İletişim Becerileri	A) 20-30 yaş	24	169,33	3	0,815	0,85	-
	B) 31-40 yaş	142	172,34				
	C) 41-50 yaş	150	177,77				
	D) 50 yaş ve üstü	35	187,83				
	Toplam	351					
Açık Fikirlilik	A) 20-30 yaş	24	184,54	3	0,715	0,87	-
	B) 31-40 yaş	142	179,48				
	C) 41-50 yaş	150	170,99				
	D) 50 yaş ve üstü	35	177,50				
	Toplam	351					
Kendilik Bilgisi	A) 20-30 yaş	24	172,98	3	0,186	0,98	-
	B) 31-40 yaş	142	173,68				
	C) 41-50 yaş	150	177,99				
	D) 50 yaş ve üstü	35	178,93				
	Toplam	351					
Problem Çözme Stilleri	A) 20-30 yaş	24	182,21	3	1,255	0,74	-
	B) 31-40 yaş	142	182,27				
	C) 41-50 yaş	150	171,00				
	D) 50 yaş ve üstü	35	167,74				
	Toplam	351					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “iletişim becerileri” [$\chi^2_{(3)}=0,815$; $p>0.05$], “açık fikirlilik” [$\chi^2_{(3)}=0,715$; $p>0.05$], “kendilik bilgisi” [$\chi^2_{(3)}=0,186$; $p>0.05$] ve “problem çözme stilleri” [$\chi^2_{(3)}=1,255$; $p>0.05$] boyutlarına ilişkin puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin küresel yetkinliğin bütün boyutlarına yönelik algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 18).

4.2.2.3 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular

Okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
İletişim Becerileri	A) Lisans	303	3,15	0,37			
	B) Lisansüstü	48	3,23	0,49	55,91	-1,00	0,32
	Toplam	351					
Açık Fikirlilik	A) Lisans	303	2,31	0,54			
	B) Lisansüstü	48	2,19	0,39	78,96	1,89	0,06
	Toplam	351					
Kendilik Bilgisi	A) Lisans	303	3,18	0,42			
	B) Lisansüstü	48	3,24	0,50	349	-0,97	0,33
	Toplam	351					
Problem Çözme Stilleri	A) Lisans	303	2,78	0,50			
	B) Lisansüstü	48	2,74	0,52	349	0,53	0,60
	Toplam	351					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “iletişim becerileri” [$t_{(55,91)}=-1,00$; $p>0,05$], “açık fikirlilik” [$t_{(78,96)}=1,89$; $p>0,05$], “kendilik bilgisi” [$t_{(349)}=-0,97$; $p>0,05$] ve “problem çözme stilleri” [$t_{(349)}=0,53$; $p>0,05$] boyutlarında puan ortalamaları arasında eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, iletişim becerileri, açık fikirlilik, kendilik bilgisi ve problem çözme stilleri boyutlarına yönelik algıları ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 19).

Yukarıda verilen söz konusu küresel yetkinlik algıları boyutlarında, katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olsa da iletişim becerileri ve kendilik bilgisi boyutunda lisansüstü mezunu olan okul yöneticilerinin algılarının oranı lisans mezunu olan okul yöneticilerinin algılarına oranla yüksek olduğu görülmektedir. Açık

fikirlilik ve problem çözme stilleri boyutlarında ise lisans mezunu olan okul yöneticilerinin algılarının oranı lisansüstü mezunu olan okul yöneticilerinin algılarına oranla yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 19).

4.2.2.4 Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlik kıdemi değişkenine göre farklı üç grupta yer alan okul yöneticilerinin, küresel yetkinliklerine yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, öğretmenlik kıdemine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 20).

Tablo 20. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarının Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
İletişim Becerileri	A) 1-10 yıl	48	3,07	Gruplar arası	0,478	2	0,239	1,52	0,22	-
	B) 11-20 yıl	148	3,19							
	C) 21 yıl ve üzeri	155	3,17	Gruplar içi	54,586	348	0,157			
	Toplam	351	3,16		55,064	350				
Açık Fikirlilik	A) 1-10 yıl	48	2,31	Gruplar arası	0,041	2	0,021	0,07	0,93	-
	B) 11-20 yıl	148	2,31							
	C) 21 yıl ve üzeri	155	2,29	Gruplar içi	98,037	348	0,282			
	Toplam	351	2,30		98,078	350				
Kendilik Bilgisi	A) 1-10 yıl	48	3,15	Gruplar arası	0,188	2	0,094	0,49	0,62	-
	B) 11-20 yıl	148	3,21							
	C) 21 yıl ve üzeri	155	3,17	Gruplar içi	67,629	348	0,194			
	Toplam	351	3,19		67,818	350				
Problem Çözme Stilleri	A) 1-10 yıl	48	2,76	Gruplar arası	0,030	2	0,015	0,06	0,94	-
	B) 11-20 yıl	148	2,78							
	C) 21 yıl ve üzeri	155	2,77	Gruplar içi	88,792	348	0,255			
	Toplam	351	2,77		88,822	350				

*p<.05

Analiz sonuçları; iletişim becerileri [$F_{(2-348)}=1,52$; $p>0.05$], açık fikirlilik [$F_{(2-348)}=0,07$; $p>0.05$], kendilik bilgisi [$F_{(2-348)}=0,49$; $p>0.05$] ve problem çözme stilleri [$F_{(2-348)}=$

0,06; $p>0.05$] boyutlarına ilişkin okul yöneticilerinin algıları arasında öğretmenlik kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin küresel yetkinliklerinin bütün boyutlarına ilişkin algıları, öğretmenlik kademine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 20).

4.2.2.5. Okul Yöneticiliği Kıdemi Değişkenine Göre Bulgular

Okul yöneticiliği kıdemi değişkenine göre farklı üç grupta yer alan okul yöneticilerinin, küresel yetkinliklere yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, okul yöneticiliği kademine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 21).

Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarının Okul Yöneticiliği Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
İletişim Becerileri	A) 1-10 yıl	210	3,16	Gruplar arası	0,036	2	0,018	0,11	0,89	-
	B) 11-20 yıl	119	3,16							
	C) 21 yıl ve üzeri	22	3,20	Gruplar içi	55,027	348	0,158			
	Toplam	351	3,16		55,064	350				
Açık Fikirlilik	A) 1-10 yıl	210	2,31	Gruplar arası	0,243	2	0,122	0,43	0,65	-
	B) 11-20 yıl	119	2,29							
	C) 21 yıl ve üzeri	22	2,20	Gruplar içi	97,835	348	0,281			
	Toplam	351	2,30		98,078	350				
Kendilik Bilgisi	A) 1-10 yıl	210	3,20	Gruplar arası	0,167	2	0,083	0,43	0,65	-
	B) 11-20 yıl	119	3,16							
	C) 21 yıl ve üzeri	22	3,23	Gruplar içi	67,651	348	0,194			
	Toplam	351	3,19		67,818	350				
Problem Çözme Stilleri	A) 1-10 yıl	210	2,78	Gruplar arası	1,311	2	0,655	2,61	0,08	-
	B) 11-20 yıl	119	2,71							
	C) 21 yıl ve üzeri	22	2,97	Gruplar içi	87,511	348	0,251			
	Toplam	351	2,77		88,822	350				

* $p<0.05$

Analiz sonuçları; iletişim becerileri [$F_{(2-348)}=0,11$; $p>0.05$], açık fikirlilik [$F_{(2-348)}=0,43$; $p>0.05$], kendilik bilgisi [$F_{(2-348)}=0,43$; $p>0.05$] ve problem çözme stilleri [$F_{(2-348)}=2,61$; $p>0.05$] boyutlarına ilişkin okul yöneticilerinin algıları arasında okul yöneticiliği kıdemi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle okul yöneticilerinin küresel yetkinliklerinin bütün boyutlarına ilişkin algıları, okul yöneticiliği kıdemiyle ilgili olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 21).

4.2.2.6. Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular

Okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarının Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
İletişim Becerileri	A) İlkokul	182	3,18	0,41			
	B) Ortaokul	169	3,14	0,39	349	0,85	0,40
	Toplam	351					
Açık Fikirlilik	A) İlkokul	182	2,28	0,51			
	B) Ortaokul	169	2,32	0,55	349	-0,76	0,45
	Toplam	351					
Kendilik Bilgisi	A) İlkokul	182	3,20	0,43			
	B) Ortaokul	169	3,17	0,46	349	0,70	0,49
	Toplam	351					
Problem Çözme Stilleri	A) İlkokul	182	2,78	0,53			
	B) Ortaokul	169	2,76	0,47	349	0,38	0,70
	Toplam	351					

* $p<0.05$

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “iletişim becerileri” [$t_{(349)}=0,85$; $p>0,05$], “açık fikirlilik” [$t_{(349)}=-0,76$; $p>0,05$], “kendilik bilgisi” [$t_{(349)}=0,70$; $p>0,05$] ve “problem çözme stilleri” [$t_{(349)}=0,38$; $p>0,05$] boyutlarında puan ortalamaları arasında çalıştığı okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu bulgu,

iletişim becerileri, açık fikirlilik, kendilik bilgisi ve problem çözme stilleri boyutlarına ilişkin algıları ile çalıştığı okul türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 22).

Yukarıda verilen söz konusu küresel yetkinlik algıları boyutlarında, katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olsa da açık fikirlilik boyutunda ortaokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarının oranı, ilkökul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına oranla yüksek olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda ise ilkökul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin küresel yetkinliklerinin tüm boyutlara ilişkin algıları, ortaokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına oranla yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 22).

4.2.2.7. Bulunduğu Okulda Yöneticilikteki Görev Süresi Değişkenine Göre Bulgular

Bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenine göre farklı dört grupta yer alan okul yöneticilerinin, küresel yetkinliklere yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 23).

Tablo 23. Okul Yöneticilerinin Küresel Yetkinlik Algılarının Bulunduğu Okulda Yöneticilikteki Görev Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
İletişim Becerileri	A) 1-2 yıl	142	3,14	Gruplar arası	0,292	3	0,097	0,62	0,60	-
	B) 3-4 yıl	124	3,18							
	C) 5-6 yıl	51	3,14							
	D) 7-8 yıl	34	3,22	Gruplar içi	54,771	347	0,158			
	Toplam	351	3,16		55,064	350				
Açık Fikirlilik	A) 1-2 yıl	142	2,31	Gruplar arası	0,418	3	0,139	0,50	0,67	-
	B) 3-4 yıl	124	2,32							
	C) 5-6 yıl	51	2,24							
	D) 7-8 yıl	34	2,23	Gruplar içi	97,660	347	0,281			
	Toplam	351	2,30		98,078	350				

Kendilik Bilgisi	A) 1-2 yıl	142	3,21	Gruplar arası	0,154	3	0,051	0,26	0,85	-
	B) 3-4 yıl	124	3,17							
	C) 5-6 yıl	51	3,15							
	D) 7-8 yıl	34	3,20	Gruplar içi	67,664	347	0,195			
	Toplam	351	3,19		67,818	350				

Problem Çözme Stilleri	A) 1-2 yıl	142	2,76	Gruplar arası	0,204	3	0,068	0,27	0,85	-
	B) 3-4 yıl	124	2,79							
	C) 5-6 yıl	51	2,80							
	D) 7-8 yıl	34	2,73	Gruplar içi	88,618	347	0,255			
	Toplam	351	2,77		88,822	350				

*p<.05

Analiz sonuçları; iletişim becerileri [$F_{(3-347)}=0,62$; $p>0.05$], açık fikirlilik [$F_{(3-347)}=0,50$; $p>0.05$], kendilik bilgisi [$F_{(3-347)}=0,26$; $p>0.05$] ve problem çözme stilleri [$F_{(3-347)}=0,27$; $p>0.05$] boyutlarına ilişkin okul yöneticilerinin algıları arasında bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin küresel yetkinliklerinin bütün boyutlarına ilişkin algıları, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 23).

4.3. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algıları ile Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişki

Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlik algıları arasındaki anlamlı ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 24' te gösterilmektedir.

Tablo 24. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algıları ile Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyut/ Ölçek		İletişim Becerileri	Açık Fikirlilik	Kendilik Bilgisi	Problem Çözme Stilleri
Hizmet Kalitesi	r	0,17	0,05	0,02	0,02
	p	0,00**	0,32	0,74	0,76
	N	351	351	351	351
Yönetim	r	0,16	0,07	0,11	-0,01

Kalitesi	p	0,00**	0,19	0,04*	0,88
	N	351	351	351	351
Finansal Sağlamlık	r	0,14	0,18	0,05	0,14
	p	0,01*	0,00**	0,40	0,01**
	N	351	351	351	351
Çalışma Ortamı	r	0,18	-0,04	0,11	0,02
	p	0,00**	0,51	0,03*	0,70
	N	351	351	351	351
Toplumsal Sorumluluk	r	0,14	0,03	0,05	-0,02
	p	0,01*	0,54	0,31	0,69
	N	351	351	351	351
Duygusal Çekicilik	r	0,13	-0,01	0,03	-0,02
	p	0,01*	-0,80	0,57	0,71
	N	351	351	351	351
Kurumsal Etik	r	0,05	-0,04	0,08	-0,01
	p	0,34	0,51	0,15	0,90
	N	351	351	351	351

*p<,05; **p<,01

Tablo 24 incelendiğinde, okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlik algı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizine göre, örgütsel imajın “hizmet kalitesi” alt boyutu ile küresel yetkinliğin “iletişim becerileri” alt boyutu arasında ($r=0,17$; $p<0,01$) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Örgütsel imajın “hizmet kalitesi” alt boyutu ile küresel yetkinliğin “açık fikirlilik” ($r=0,05$; $p>0,05$), “kendilik bilgisi” ($r=0,02$; $p>0,05$) ve “problem çözme stilleri” ($r=0,02$; $p>0,05$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Örgütsel imajın “yönetim kalitesi” alt boyutu ile küresel yetkinliğin “iletişim becerileri” alt boyutu arasında ($r=0,16$; $p<0,01$) pozitif yönde ve düşük düzeyde; “kendilik bilgisi” alt boyutu arasında ($r=0,11$; $p<0,05$) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Örgütsel imajın “yönetim kalitesi” alt boyutu ile küresel yetkinliğin “açık fikirlilik” ($r=0,07$; $p>0,05$) ve “problem çözme stilleri” ($r=-0,01$; $p>0,05$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (Tablo 24).

Örgütsel imajın “finansal sağlamlık” alt boyutu ile küresel yetkinliğin “iletişim becerileri” alt boyutu arasında ($r=0,14$; $p<0,05$) pozitif yönde ve düşük düzeyde; “açık fikirlilik” alt boyutu arasında ($r=0,18$; $p<0,01$) pozitif yönde ve düşük düzeyde; “problem çözme stilleri” alt boyutu arasında ($r=0,14$; $p<0,01$) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Örgütsel imajın “finansal sağlamlık” alt boyutu ile küresel yetkinliğin “kendilik bilgisi” ($r=0,05$; $p>0,05$) alt boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (Tablo 24).

Örgütsel imajın “çalışma ortamı” alt boyutu ile küresel yetkinliğin “iletişim becerileri” alt boyutu arasında ($r=0,18$; $p<0,01$) pozitif yönde ve düşük düzeyde; “kendilik bilgisi” alt boyutu arasında ($r=0,11$; $p<0,05$) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Örgütsel imajın “çalışma ortamı” alt boyutu ile küresel yetkinliğin “açık fikirlilik” ($r=-0,04$; $p>0,05$) ve “problem çözme stilleri” ($r=0,02$; $p>0,05$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (Tablo 24).

Örgütsel imajın “toplumsal sorumluluk” alt boyutu ile küresel yetkinliğin “iletişim becerileri” alt boyutu arasında ($r=0,14$; $p<0,05$) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Örgütsel imajın “toplumsal sorumluluk” alt boyutu ile küresel yetkinliğin “açık fikirlilik” ($r=0,03$; $p>0,05$), “kendilik bilgisi” ($r=0,05$; $p>0,05$) ve “problem çözme stilleri” ($r=-0,02$; $p>0,05$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (Tablo 24).

Örgütsel imajın “duygusal çekicilik” alt boyutu ile küresel yetkinliğin “iletişim becerileri” alt boyutu arasında ($r=0,13$; $p<0,05$) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Örgütsel imajın “duygusal çekicilik” alt boyutu ile küresel yetkinliğin “açık fikirlilik” ($r=-0,01$; $p>0,05$), “kendilik bilgisi” ($r=0,03$; $p>0,05$) ve “problem çözme stilleri” ($r=-0,02$; $p>0,05$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (Tablo 24).

Örgütsel imajın “kurumsal etik” alt boyutu ile küresel yetkinliğin “iletişim becerileri” ($r=0,05$; $p>0,05$), “açık fikirlilik” ($r=-0,04$; $p>0,05$), “kendilik bilgisi” ($r=0,08$; $p>0,05$) ve “problem çözme stilleri” ($r=-0,01$; $p>0,05$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (Tablo 24).

4.4. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Küresel Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarının, küresel yetkinlik algılarını yordama düzeyini saptamak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerde, örgütsel imaj bağımsız değişken olarak küresel yetkinlik ise bağımlı değişken olarak test edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizine ait bulgular Tablo 25’ te verilmiştir.

Tablo 25. Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algılarının Küresel Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p
<i>Sabit (Küresel Yetkinlik)</i>	2,638	0,093		28,213	0,00**
Hizmet Kalitesi	0,037	0,051	0,081	0,716	0,47
Yönetim Kalitesi	0,146	0,044	0,387	3,300	0,00**
Finansal Sağlamlık	0,111	0,030	0,282	3,723	0,00**
Çalışma Ortamı	0,019	0,043	0,046	0,446	0,66
Toplumsal Sorumluluk	-0,015	0,037	-0,040	-0,398	0,69
Duygusal Çekicilik	-0,150	0,051	-0,366	-2,928	0,00**
Kurumsal Etik	-0,088	0,042	-0,227	-2,115	0,04*
R= 0,305		R ² = 0,093			
F(7-343)= 5,021		p = 0.00			

*p<,05; **p<,01

Tablo 25 incelendiğinde, okul yöneticilerinin küresel yetkinliğe ilişkin algılarının, hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik değişkenleri tarafından ne düzeyde yordadığını belirlemek için uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, duygusal çekicilik ve kurumsal etik değişkenlerinin okul yöneticilerinin küresel yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir etki (R=0,305, R²=0,093) sergilediği anlaşılmaktadır (F (7-343)=5,021).

Yordayıcı değişkenler (yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, duygusal çekicilik ve kurumsal etik) birlikte, okul yöneticilerinin küresel yetkinliğe ilişkin algı düzeylerindeki toplam varyansın %9’unu açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları değerlerine göre, okul yöneticilerinin küresel yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri üzerindeki yordayıcı değişkenlerin önem sırası; yönetim kalitesi (β =0,387), finansal sağlamlık

($\beta=0,282$), kurumsal etik ($\beta=-0,227$) ve duygusal çekicilik ($\beta=-0,366$) şeklindedir. Bu regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonuçları yönetim kalitesi ($p<.01$), finansal sağlamlık ($p<.01$), duygusal çekicilik ($p<.01$) ve kurumsal etik ($p<.05$) değişkenlerinin okul yöneticilerinin küresel yetkinliklerine ilişkin algı düzeyleri üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları, hizmet kalitesi ($p>.05$), çalışma ortamı ($p>.05$) ve toplumsal sorumluluk ($p>.05$) değişkenlerinin ise okul yöneticilerinin küresel yetkinliklerine ilişkin algı düzeyleri üzerinde ise anlamlı yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Regresyon ile elde edilen sonuçlara göre; yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, duygusal çekicilik ve kurumsal etik değişkenlerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Yönetim kalitesi} = 2,638 + (0,146 + \text{küresel yetkinlik ölçek puanları})$$

$$\text{Finansal sağlamlık} = 2,638 + (0,111 + \text{küresel yetkinlik ölçek puanları})$$

$$\text{Duygusal çekicilik} = 2,638 + (-0,150 + \text{küresel yetkinlik ölçek puanları})$$

$$\text{Kurumsal etik} = 2,638 + (-0,088 + \text{küresel yetkinlik ölçek puanları})$$

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin çözümlenmesine dayalı olarak ortaya çıkan bulgu ve sonuçlara ilişkin tartışmalar ile uygulamacı ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Alan yazında, örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmanın okul yöneticileri üzerinde yapılmamış olması, bu araştırmanın özgünlüğünü vurgulamaktadır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi içeren bir çalışmaya rastlanmasa bile örgütsel imaj kavramı ve küresel yetkinlik kavramı ile ilgili farklı açılardan birçok çalışma yer almaktadır. Bu bağlamda, diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında elde edilen sonuçların uyumlu olduğu ve birçok çalışmanın bu çalışmayı desteklediği sonucuna ulaşılabılır.

Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarına yönelik boyutlar temelinde ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin genel olarak yüksek düzeyde bir örgütsel imaj algısına sahip olduğu görülmüştür. Bu algı düzeyinin, okulların merkezi bir konumda yer almasından, beklentilerin üzerinde performans sergilemelerinden ve deneyimli öğretmenlerle iş birliği yapmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Okul yöneticilerinin algı düzeyleri boyutlar açısından ele alındığında, en yüksek algı düzeyi “kurumsal etik” boyutunda gözlenmiştir. Bu durum, örgütsel değerlere ve etik standartlara verilen önemin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. En düşük algı düzeyi ise “finansal sağlamlık” boyutunda olduğu gözlenmiştir. Bu durum da mali konulardaki belirsizliklere karşı duyarlılık gösterilmesi şeklinde değerlendirilebilir. Alan yazın incelendiğinde, yeni atanmış öğretmenlerin genellikle ilk beş yıl içinde görev aldıkları okulla derin bir bağ kurdukları ve bu durumun örgütsel imaj algılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bundan sonraki on yıl içinde ise öğretmenlerin okullarına daha sıkı bir bağlılık gösterdiği ve bu durumun örgütsel imaj algılarını daha da güçlendirdiği saptanmıştır (Akbulut, 2015; Demiröz, 2014; Kılıçaslan, 2011; Şimşek, 2018). Ayrıca bazı çalışmalarda örgütsel imaj algılarının yüksek olmasının, kuruma yönelik genel imajı önemli ölçüde etkilediği vurgulanmaktadır (Lyamabo, Owolavi, Otubanjo & Balogun, 2013). Bu bulguların, araştırma sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarıyla ilgili cinsiyet değişkenine göre ulaşılan

sonuçlar incelendiğinde, örgütsel imajın hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik boyutlarında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, bu sonuçlara rağmen erkek okul yöneticilerinin örgütsel imajın tüm boyutlarına ilişkin algılarının, kadın okul yöneticilerinin algılarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durum, kadın okul yöneticilerinin kurumu liderlik tarzları, empati ve iletişim yetenekleri gibi farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerinden kaynaklanmış olabilir. Alan yazın incelendiğinde, Gencay (2014) erkek okul yöneticilerinin okul imaj algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan ztrk (2019), rgtsel imaj algıları üzerinde yaptığı araştırmada, cinsiyet temelinde belirgin bir farklılık oluşmadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, cinsiyet farklılıklarının örgütsel imaj algıları üzerindeki etkilerini görev yapılan bölgenin sosyo-kültürel gelişmişliği ile ilişkilendirmiştir. şanlı (2014) tarafından yapılan çalışma ise, cinsiyet değişkeninin örgütsel imaj algısı üzerinde etkili olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulguların, çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir.

Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarının yaş değişkenine göre ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; örgütsel imajın hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik boyutlarında yaşa bağlı anlamlı bir şekilde farklılaşma grlmştir. Örgütsel imajın tüm boyutlarında, 20-30 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin algılarının daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede, genç yaş grubundaki okul yöneticilerinin örgütsel imaja yönelik algılarının genelde daha düşük olduğu söylenebilir. Bu durumun temelinde araştırmaya katılan 20-30 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin henüz kariyerlerinin erken dönemlerinde olmaları ve daha az deneyime sahip olmaları nedeniyle kurumun genel işleyişine, hizmet kalitesine veya finansal sağlamlığına ilişkin derinlemesine bir anlayışa sahip olmamaları şeklinde açıklanabilir. Ayrıca, genç okul yöneticilerinin kurumsal etik veya toplumsal sorumluluk gibi konulara daha az odaklandıkları veya bu konularda daha az deneyim sahibi oldukları düşünülebilir. Alan yazınındaki diğer araştırmalarda, Korkmaz (2012) tarafından polisler üzerinde ve Tezişi (2013) tarafından niversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda yaş değişkeninin örgütsel imaj algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara işaret etmediği bulunmuştur. Ancak, akmak (2008)'ın yaptığı araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların yaşı arttıka örgütteki imaj algılarının olumlu düzeyde arttığını gözlemlemiştir. Karaoğlu (2019) ise öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yaşlarıyla örgütsel imaj düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı

farklılıklar bulmuş ve daha kıdemli öğretmenlerin okullardaki imaj algılarının daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak örgütsel imaj algılarıyla ilgili ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarının hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Algıları arasında anlamlı bir farklılık olmasa da lisansüstü mezunlarının örgütsel imajın tüm boyutlarına ilişkin algıları, lisans mezunlarının algılarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Lisansüstü eğitim süreci, bireylerin kişisel gelişimine önemli katkılarda bulunsa da bu sürecin okulun genel imajıyla doğrudan bağlantılı olmadığı ifade edilebilir. Eğitim seviyesi yükseldikçe, kurumun genellikle daha olumlu bir imaja sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, yüksek lisans düzeyindeki eğitimin, sadece bireyin bilgi ve becerilerini artırmakla kalmayıp aynı zamanda eğitim kurumunun genel imajına da olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir. Alan yazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde, Demiröz (2014) tarafından yapılan araştırmada, lisans veya lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin, görev yaptıkları okula yönelik örgütsel imaj algılarını etkilemediği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, Kurşun (2011) tarafından yürütülen kurumsal imaj çalışmasında da öğretmenlerin eğitim seviyesine bağlı olarak örgütsel imaj algılarında belirgin bir farklılık belirlenmemiştir. Ayrıca, Şimşek (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin imaj algılarında herhangi bir farklılık bulunmamış ve yüksek lisans eğitiminin okulların imajı ile ilişkili olmadığı belirtilmiştir. Bu bulgular, araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Örgütsel imaj algılarının öğretmenlik kıdemi değişkenine göre ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarının hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Tüm boyutlar açısından, 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahip okul yöneticilerinin algılarının, 1-10 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olan okul yöneticilerinin algılarına kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, uzun yıllar öğretmenlik deneyimine sahip olan okul yöneticilerinin, daha olumlu bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin okul hakkında daha derinlemesine bilgi ve deneyime sahip olmalarından kaynaklandığı da söylenebilir. Eta Kare

katsayısına göre ise, örgütsel imajın bütün boyutları açısından okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdemi değişkeninin algıları üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak, bu etkinin genellikle küçük olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlik deneyiminin örgütsel imaj algıları üzerindeki tek belirleyici faktör olmadığı ve diğer faktörlerin de (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, okul yöneticiliği kıdemi, çalıştığı okul türü, bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi) bu algıları etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde Gencay (2014) yaptığı çalışmada, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul imajı algılarının, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Demiröz (2014) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel imaj algılarının 1-9 yıl öğretmenlik kıdemi olan öğretmenlerin 20 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemi olan öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Büyükgöze (2012)'nin araştırmasında ise, çalışanların çalışma sürelerine göre kurumsal imaj ile ilgili algılarında değişiklikler olduğu sonucuna varılmıştır. Genel olarak mesleki kıdemin artmasıyla birlikte imaj algılarının da arttığı belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlik deneyiminin uzunluğunun örgütsel imaj algıları üzerindeki etkisinin karmaşıklığını ve çeşitliliğini yansıtmaktadır. Bazı çalışmalarda öğretmenlik deneyiminin artmasıyla imaj algılarının arttığı görülürken bazı çalışmalarda ise belli bir noktadan sonra bu etkinin azaldığı veya değiştiği belirtilmektedir.

Okul yöneticiliği kıdemi değişkenine göre örgütsel imaj algılarıyla ilgili ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarının hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, örgütsel imaj algılarının bütün boyutlarında 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri okul yöneticiliği kıdemi olan okul yöneticilerin algılarının, 1-10 yıl okul yöneticiliği kıdemi olan okul yöneticilerinin algılarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Eta Kare katsayısına dayalı analizler, okul yöneticilerinin okul yöneticiliği kıdemine bağlı olarak örgütsel imaj algıları üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Okul yöneticiliğinde geçen süre, bir yöneticinin kariyeri boyunca birikim kazanmasına ve etkili iletişim becerilerini geliştirmesine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, yönetim deneyimi ve etkili iletişim becerileri, okulun genel imajını olumlu bir şekilde etkileyebilir. Bu uzun vadeli tecrübe, liderlik yeteneklerini güçlendirebilir. Aynı zamanda okulun başarılarına, etkinliğine ve toplumdaki saygınlığına olumlu bir katkı sağlayabilir. Alan yazın incelendiğinde Ateş (2022) yaptığı çalışmada, okul yöneticiliğinde geçen hizmet

süresinin örgütsel imaj algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiş ve 16-20 yıl arası okul yöneticiliği kıdemi olan okul yöneticilerinin 1-5 yıl arası okul yöneticiliği kıdemi olan okul yöneticilerine göre daha yüksek algıya sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öte yandan Akman (2019)'ın yapmış olduğu araştırmasında ise, çalışma grubundaki okul yöneticilerinin bulundukları okulun imajını algılamada, 11 yıl ve üzeri okul yöneticiliği deneyimine sahip okul yöneticileri lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu bulgular, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Çalıştığı okul türü değişkenine göre örgütsel imaj algılarıyla ilgili ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarının hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu bulgu, çalışılan okul türünün örgütsel imaj algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda bu durum farklı okul türlerinde çalışan okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarını benzer şekilde algıladığını düşündürülebilir. Ancak hizmet kalitesi boyutunda, ortaokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarının, ilkokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, ortaokul düzeyindeki hizmetlerin yöneticiler arasında daha fazla memnuniyet yarattığı veya bu hizmetlerin daha etkili bir şekilde sunulduğu anlamına gelebilir. Ayrıca, ortaokul düzeyindeki yöneticilerin daha deneyimli veya daha iyi kaynaklara sahip olabilecekleri şeklindeki faktörler de dikkate alınabilir. Diğer taraftan, ilkokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel imajın yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik boyutlarına ilişkin algılarının ortaokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına oranla daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Bu durum, ilkokul düzeyindeki okul yöneticilerinin kurumlarıyla ilgili olarak daha olumlu bir izlenime sahip olduklarını veya kurumlarına daha güçlü bir bağlılık hissettiklerini gösterebilir. Alan yazın incelendiğinde Kesti ve Töre (2023)'nin yaptıkları çalışma, okul imajı algıları ile okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Öte yandan, Karaoğlu (2019) öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre örgütsel imaj algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmamıştır. Ancak ilkokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin diğer (ortaokul, lise) okul türlerine göre önemli bir fark olduğunu belirtmiştir. Bu farklılığın temel nedeni olarak ilkokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin yönetsel ve kurumsal beklentilerinin daha iyi karşılanması ve diğer

kurumlara göre daha etik ve güvenli bir çalışma ortamı sunması gösterilmektedir. Bu bulgular, çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarının bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenine göre ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarının hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik boyutlarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin görev sürelerinin uzaması, örgütsel imajın tüm boyutlarında daha olumlu algılanmasına neden oluyor gibi görünmektedir. Özellikle 3-4 yıl, 5-6 yıl ve 7-8 yıl gibi uzun süreler boyunca görev yapan okul yöneticilerinin, kısa süreli görev yapan okul yöneticilerine göre örgütsel imaj algılarında daha olumlu bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin deneyimin, bilgi birikimin ve liderlik yeteneklerinin zamanla gelişerek öğrenciler, öğretmenler ve diğer paydaşlar nezdinde olumlu bir etki yarattığını düşündürebilir. Ayrıca, uzun vadeli görev süreleri kurumsal istikrarı sağlayarak örgütsel imajın güçlenmesine katkıda bulunabilir. Alan yazın incelendiğinde, Kılıçaslan (2011)'ın yapmış olduğu araştırmasında, örgütsel imajın tüm boyutları açısından anlamlı ilişkiler saptanmış olup okul yöneticilerinin bulundukları okullardaki görev süresinin artmasıyla birlikte örgütsel imaj algılarının olumlu yönde değiştiği belirtilmiştir. Bu bulgu, çalışmamızın elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarına yönelik boyutlar temelinde ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Algı düzeylerine odaklanıldığında, en yüksek algı düzeyi kendilik bilgisi boyutunda gözlenirken en düşük algı düzeyi ise açık fikirlilik boyutunda gözlenmiştir. Açık fikirlilik dışındaki diğer (iletişim becerileri, kendilik bilgisi, problem çözme) küresel yetkinlik boyutlarında algı düzeyi genellikle yüksek düzeyde görülürken açık fikirlilik boyutunda orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bu durum eğitim seviyesi, mesleki becerileri, tutum ve inançları gibi bireysel etmenlerden kaynaklanmış olabilir. Öte yandan sosyal medya kullanımı, dünya genelindeki güncel gelişmeleri takip etme süreci ve yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirme çabaları küresel yetkinlik algılarını etkileyebilir. Alan yazın incelendiğinde, Karaca-Akarsu (2022)'nin yapmış olduğu araştırmaya göre, öğretmenlerin küresel yetkinlikle ilgili algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Bu çalışmada küresel yetkinlik algıları ölçek puanlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. En yüksek

ortalamanın bilgi-kendilik bilgisi alt boyutu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aynı araştırmada, açık fikirlilik alt boyutunda düşük düzeyde ölçek puanlarına rastlanmıştır. Öte yandan, Göl (2013)'ün çalışmasında da öğretmenlerin küresel vatandaşlıkla ilgili algılarının olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulguların, çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir.

Okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının cinsiyet değişkenine göre ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının iletişim becerileri, açık fikirlilik, kendilik bilgisi ve problem çözme stilleri boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Genel olarak algılar arasında belirgin farklar ortaya çıkmamış olmasına rağmen katılımcıların algıları incelendiğinde özellikle kendilik bilgisi boyutunda kadınların küresel yetkinlik algıları ile erkeklerin küresel yetkinlik algıları arasında benzerlik gözlenmiştir. Ayrıca, iletişim becerileri boyutunda erkeklerin küresel yetkinlik algılarının oranının kadınların küresel yetkinlik algılarının oranından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak diğer (açık fikirlilik ve problem çözme stilleri) boyutlarda kadınların küresel yetkinlik algılarının genel olarak erkeklerin küresel yetkinlik algılarına oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun temel sebebi açık fikirlilik ve problem çözme stilleri boyutlarında, kadınların genellikle daha esnek ve işbirlikçi bir yaklaşım sergilemesi olabilir. Bu bulgular, cinsiyetin küresel yetkinlik algıları üzerinde genel bir etkisi olmadığını, ancak bazı boyutlarda kadınların algılarının bazı boyutlarda ise erkeklerin algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle iletişim becerileri boyutunda küresel yetkinlik algıları ile cinsiyet arasındaki farklılık dikkat çekicidir. Bunun sebebi cinsiyet rollerinin ve toplumsal cinsiyet normlarının, iletişim becerileri üzerinde etkili olmasıyla açıklanabilir. Bu tür sonuçlar, cinsiyet odaklı eğitim ve gelişim programlarının küresel yetkinliğin bütün boyutlarına yönelik özel ihtiyaçları ele alabileceğini düşündürülebilir. Alan yazın incelendiğinde, Can ve Kaymakçı (2015)'nin yaptıkları çalışmada, cinsiyet değişkeninin belirleyici olmadığı vurgulanmıştır. Aynı zamanda Çermik (2015) tarafından yürütülen bir başka çalışma, küresel yetkinlik dâhil küresel vatandaşlığın bütün boyutlarında ve toplamında cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Yaş değişkenine göre küresel yetkinlik algılarıyla ilgili ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının iletişim becerileri, açık fikirlilik, kendilik bilgisi ve problem çözme stilleri boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit

edilmemiştir. Bu bulgu ile yaşın küresel yetkinlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ve bu küresel yetkinlik algılarının yaş grupları arasında benzer düzeylerde algılandığı sonucuna varılabilir. Bunun temel sebebi günümüzde teknolojinin ve iletişim araçlarının her yaş grubuna erişilebilir olmasıyla açıklanabilir. Bu da küresel olaylara ve kültürlerle ilişkin bilgiye erişimi artırabilir olmasına ve bu nedenle yaş grupları arasındaki küresel yetkinlik algılarının farklılık göstermemesine neden olabilir. Alan yazının incelenmesine göre Şahin, Şahin ve Göğebakan-Yıldız (2012)'ın yaptıkları çalışma, yaşın küresel vatandaşlık olgusunu etkilemediğini göstermektedir. İlgili çalışma, bireylerin yaşlarına bağlı olarak küresel vatandaşlık kavramının değişmediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak küresel yetkinlik algılarıyla ilgili ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının iletişim becerileri, açık fikirlilik, kendilik bilgisi ve problem çözme stilleri boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, iletişim becerileri ve kendilik bilgisi boyutlarında lisansüstü mezunu olan okul yöneticilerinin algılarının oranı lisans mezunu olan okul yöneticilerinin algılarının oranından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durum, lisansüstü eğitim alan okul yöneticilerinin iletişim becerileri ve özgüven açısından daha avantajlı olduklarına işaret edebilir. Ayrıca, açık fikirlilik ve problem çözme stilleri boyutlarında ise lisans mezunu olan okul yöneticilerinin algılarının oranı lisansüstü mezunu olan okul yöneticilerinin algılarının oranından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, okul yöneticilerinin akademik kariyere odaklandıkları süreçte, iletişim ve özgüven becerilerini artırdıkları gibi aynı zamanda lisans mezunu olan okul yöneticilerinin problem çözme konusunda öne çıkabileceğini düşündürebilir. Alan yazın incelendiğinde Günaydın (2019)'ın yaptığı çalışmasında, okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrenim gördükleri okul türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuş ve lisansüstü eğitim alan ve almayan okul yöneticileri arasındaki farkın yüksek olması veya lisansüstü eğitim alınan bölüm ve bilim dalına ilişkin farklılıkların bu duruma etki edebileceğini ifade etmiştir. Bu bulgu, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının öğretmenlik kıdemi değişkenine göre ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının iletişim becerileri, açık fikirlilik, kendilik bilgisi ve problem çözme stilleri boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, okul yöneticilerinin küresel yetkinlik

algılarının, öğretmenlik deneyimine bağlı olarak önemli bir değişkenlik olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının belirlenmesinde sadece öğretmenlik kıdemine değil, aynı zamanda yönetim becerileri, liderlik tarzı, kültürel deneyimleri ve kişisel özellikleri gibi faktörlerin de etkili olabileceğini göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, Karaca-Akarsu (2022)'nin ve Yüksel (2018)'in çalışmalarında, okul yöneticilerinin küresel yetkinliğin bütün boyutlarında öğretmenlik kıdemi değişkeni ile anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, söz konusu araştırmanın sonuçları ile uyumludur.

Okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının okul yöneticiliği kıdemi değişkenine göre ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının iletişim becerileri, açık fikirlilik, kendilik bilgisi ve problem çözme stilleri boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum, okul yöneticilerinin kıdem seviyelerinin küresel yetkinlik algılarını etkilemediği veya küresel yetkinlik algılarının kıdem düzeyine göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Cerit (2024) okul yöneticilerinin küreselleşme sürecine uyum sağlayabilmeleri için kıdemin ve etkili çalışmaların önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda, Creighton (2003) küreselleşme sürecini hızlandırmak için teknolojik gelişmeleri yakından takip etmenin, öğretmenlere bu gelişmeleri aktarmanın ve eğitim kurumlarını istenilen standartlara ulaştırmanın okul yöneticilerinin sorumluluğu olduğunu ve okul yöneticilerinin kıdeminin de bu süreçte önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışılan okul türü değişkenine göre küresel yetkinlik algıları ile ilgili ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının iletişim becerileri, açık fikirlilik, kendilik bilgisi ve problem çözme stilleri boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Her ne kadar algılar arasında belirgin bir farklılık ortaya çıkmamış olsa da açık fikirlilik boyutunda ortaokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin algıları, ilkokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun temel sebebi ortaokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin çalışma ortamlarının, ilkokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin çalışma ortamlarından farklı olması olabilir. Aynı zamanda belirli bir kültürel veya sosyal ortamda çalışmak, kişinin açık fikirlilik düzeyini etkileyebilir. Bununla birlikte, diğer (iletişim becerileri, kendilik bilgisi ve problem çözme stilleri) boyutlarda ilkokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin algıları, ortaokul kademesinde görev yapan

okul yöneticilerinin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Alan yazının incelenmesinden elde edilen bilgilere göre, Günaydın (2019) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerine yönelik yapılan araştırmada, küresel vatandaşlığın bütün boyutlarında çalışılan okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca grup istatistiklerine bakıldığında, ortalama değerlerin birbirine çok yakın olmasına rağmen anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür. Bu bulgu, yapılan araştırmanın sonuçlarını doğrulamaktadır.

Bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresi değişkenine göre küresel yetkinlik algılarıyla ilgili ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarının iletişim becerileri, açık fikirlilik, kendilik bilgisi ve problem çözme stilleri boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum, okul yöneticilerinin bulunduğu okulda yöneticilikteki görev sürelerinin küresel yetkinlik algılarını etkilemediği veya küresel yetkinlik algılarının bulunduğu okulda yöneticilikteki görev süresine göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Yani, okul yöneticilerinin görev süreleri arttıkça veya azaldıkça küresel yetkinlik algılarında önemli bir değişim görülmemiştir. Alan yazın incelendiğinde, Karaca-Akarsu (2022)'nin yapmış olduğu çalışmada, küresel yetkinlik alt boyutları ve toplam küresel yetkinliklerle ilgili algılar arasında, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkeninin anlamlı bir belirleyici faktör olmadığı belirtilmiştir. Bu bulgu, araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlik algıları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, okul yöneticilerinin örgütsel imajın alt boyutlarına ilişkin algıları ile küresel yetkinlik alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu gözlenmiştir. Özellikle, örgütsel imaj algıları “hizmet kalitesi” alt boyutunun, küresel yetkinlik algıları “iletişim becerileri” alt boyutuyla pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, kurumların küresel anlamda rekabet avantajı elde etmek için örgütsel imajlarını iyileştirmek, hizmet kalitelerini artırmak ve iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla stratejik bir yaklaşım benimsemeleri gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, örgütsel imaj algıları “yönetim kalitesi” alt boyutunun küresel yetkinlik algıları “kendilik bilgisi” alt boyutuyla da pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki, kurumların yönetim kalitesini artırmak ve çalışanların kişisel gelişimine odaklanmak gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, örgütsel imaj algılarının “finansal sağlamlık”, “açık fikirlilik” ve “problem çözme stilleri” alt boyutlarının

küresel yetkinlik algılarının “iletişim becerileri” alt boyutuyla pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki içerisinde olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda, kurumların sadece finansal gücü değil, aynı zamanda açık fikirlilik, problem çözme stilleri ve iletişim becerileri gibi faktörler üzerinde de çalışmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlik algıları arasındaki bu bağlantılar genel olarak düşük düzeydedir. Bunun sebebi kültürel farklılıklar olabilir. Bu kültürel farklılıklar, insanların ve kurumların dünya genelinde farklı beklentilere ve değerlere (aile yapıları, iletişim tarzları, kültürleri, cinsiyet rolleri vb.) sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte, diğer örgütsel imaj algıları alt boyutları (çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik) ile küresel yetkinlik algıları alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bunun nedeni, insanların aynı özelliklere farklı şekillerde tepki vermesiyle veya algılanmasıyla açıklanabilir. Bu bulgular, özellikle iletişim becerilerinin belirli örgütsel imaj algıları boyutlarıyla öne çıktığını ve bu ilişkilerin genellikle düşük düzeyde olduğunu vurgulamaktadır. Toplumun yaşam tarzı, gelişen, değişen ve küreselleşen dünyanın bir sonucu olarak küresel yetkinlik ve imaj kavramlarıyla şekillenir (Demiröz, 2014). Günlük hayatta imaj; şehirleri, ülkeleri, işletmeleri ve nesneleri kasıtlı veya kasıtsız olarak küresel düzeyde olumlu veya olumsuz biçimde tanımlayan bir olgudur (Şahin & Topal, 2017). Örgütlerde bulunan küresel yetkin personeller ise, örgütlerin birden fazla imaja sahip olduğunu ve her bir imajın farklı şekillerde olduğunu algılamaktadır (Nguyen & LeBlanc, 2001). Bu alıntılar, örgütsel imajın ve küresel yetkinliğin toplumun yaşam tarzı üzerindeki etkilerini ve ilişkilerini vurgulamaktadır.

Okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarının, küresel yetkinlik algılarını yordama düzeyinin saptanması ile ilgili ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları alt boyutlarının, küresel yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişkiler olduğu görülmüştür. Özellikle, “yönetim kalitesi”, “finansal sağlamlık”, “duygusal çekicilik” ve “kurumsal etik” alt boyutları, okul yöneticilerinin küresel yetkinliklerine ilişkin algı düzeylerini anlamlı ölçüde yordamaktadır. Bu alt boyutlar, okul yöneticilerinin küresel yetkinliklerini değerlendirmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin bu alt boyutlarda güçlü bir performans sergilemeleri, küresel yetkinlik algılarını artırabilir ve uluslararası alanda başarıyı destekleyebilir. Bu bağlamda, örgütsel imajın bütün alt boyutları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin küresel yetkinliklere yönelik algılarının %9’unu açıklamaktadır. Bu ifade, örgütsel imajın sadece küçük bir kısmının okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algılarını

açıkladığını belirtmektedir. Bu, diğer faktörlerin (eğitim geçmişi, deneyim, liderlik tarzı, profesyonel gelişim vb.) daha büyük bir etkiye sahip olduğunu gösterebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonuçlarına göre “yönetim kalitesi”, “finansal sağlamlık”, “duygusal çekicilik” ve “kurumsal etik” alt boyutları, okul yöneticilerinin küresel yetkinliklerine ilişkin algı düzeyleri üzerinde belirgin yordayıcılar olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algı düzeylerini belirleyen yordayıcıların çeşitliliğini ve karmaşıklığını göstermektedir. Bu değişkenlerin bir araya getirilmesi, okul yöneticilerinin başarısını artırmak ve eğitim kurumlarının etkinliğini artırmak için önemli bir rol oynayabilir. Bu yordayıcılar, okul yöneticilerinin küresel yetkinliklerine dair algılarını şekillendirmede etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan, “hizmet kalitesi”, “çalışma ortamı” ve “toplumsal sorumluluk” alt boyutları ise okul yöneticilerinin küresel yetkinliklerine ilişkin algı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Hizmet kalitesi, çalışma ortamı ve toplumsal sorumluluk gibi alt boyutlar ile okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algıları arasında doğrudan bir ilişki olmayabilir. Belki de bu alt boyutlar, okul yöneticilerinin küresel yetkinliklerini etkilemede dolaylı veya karmaşık bir rol oynamaktadır. Bu bulgular, okul yöneticilerinin küresel yetkinliklerine dair algıların belirli örgütsel imaj alt boyutlarına bağlı olarak değişebileceğini ve liderlik ve yönetim becerilerini şekillendirmede önemli rol oynayabileceğini göstermektedir. Örgütsel imaj, örgütlerin hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak kullanılır. Küresel ölçekte örgütler kendilerini daha iyi tanıtmak, diğer örgütlerle rekabet etmek ve çevresel ihtiyaçları karşılamak için çaba gösterirler (Akbulut, 2015). Aynı zamanda örgütsel imaj, bir kurumun misyonunu, iletişim politikalarını ve faaliyetlerini şekillendirir. Bunun yanı sıra, örgütün iç ile dış topluluğu arasındaki bağlılığın sürdürülmesine katkı sağlar. Örgütsel imajın bu görevleri yerine getirmesi, etkili iletişim dili geliştirmesine ve küresel yetkinliklerini artırmasına imkân tanır (Peltekoğlu, 1998). Güçlü bir örgütsel imaj oluşturmak, bir örgütün dikkat çekici bir özellik geliştirebilme ve küresel rekabet gücünü artırabilme yeteneğiyle sağlanır (Cable & Graham, 2000; Highhouse, Lievens & Sinar, 2003). Daha önce, örgütsel imaj genellikle yalnızca hedef kitleye odaklanarak oluşturulurdu. Ancak küreselleşmenin etkisiyle, bireylerin kendi kişisel değerlerini vurgulaması daha büyük bir önem kazanmaktadır (Şanlı, 2014). Böylelikle okulların sahip olduğu imaj, gelecekte okulun gerçekleştireceği faaliyetlerini ve küreselleşme sürecini şekillendirir. Aynı şekilde, bireylerin okula dair algıları da onların okulla ilgili düşüncelerini etkiler. Bu düşünceler de uzun vadede kişilerin davranışlarını belirler (Polat, 2009). Dolayısıyla, okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarının, küresel

yetkinlik algılarını artırma ve küresel düzeyde etkin olma kapasitelerini artırması muhtemeldir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler aşağıda iki başlık altında incelenmiştir.

5.2.1. Uygulayıcı İçin Öneriler

- Okul yöneticilerinin genel olarak yüksek örgütsel imaj algısına sahip olmaları olumlu bir durumu yansıtmaktadır. Ancak, finansal sağlamlık boyutundaki düşük algı düzeyi dikkat çekici olabilir. Bu noktada, okul yöneticilerinin finansal konularda daha fazla bilgi ve şeffaflık sağlayarak, personel ve paydaşlar arasında güven oluşturmaya odaklanabilirler. Ayrıca, finansal yönetimle ilgili eğitim programları düzenleyerek, yöneticilerin bu alandaki bilgi ve becerilerini güçlendirmelerine destek olabilirler.

- Genç yaş grubundaki okul yöneticilerinin örgütsel imaj algılarının genelde daha düşük olması, deneyim ve olgunluk eksikliğinden kaynaklanabilir. Bu durumu iyileştirmek ve genç yöneticilerin örgütsel imajlarını güçlendirmek adına, mentorluk programları oluşturulabilir. Deneyimli yöneticiler, genç meslektaşlarına kılavuzluk ederek, onların kariyer gelişimlerine katkıda bulunabilir. Ayrıca, genç yöneticilere yönelik liderlik gelişim programları düzenlenerek, kritik becerileri kazanmaları ve örgütsel imaj algılarını olumlu bir şekilde etkilemeleri desteklenebilir.

- Öğretmenlik kıdemi fazla olan okul yöneticilerine yönelik liderlik gelişimi ve yöneticilik becerilerini pekiştirecek eğitim programları düzenlenebilir.

- Okul yöneticilerinin uzun vadeli görev sürelerini teşvik etmek ve sürdürmek önemlidir. Örgütsel istikrarın korunması, yöneticilerin görev sürelerinin uzun tutulmasıyla mümkün olabilir. Bu noktada, yöneticilerin profesyonel gelişimlerini destekleyici programlar ve sürekli eğitimler düzenleyerek, liderlik becerilerini güçlendirmelerine olanak tanınabilir.

- Okul yöneticilerinin küresel yetkinlik alanında gelişim fırsatlarını değerlendirmeleri ve farklı perspektiflere daha fazla açık olmalarını teşvik eden programlara katılmaları, küresel yetkinlik algılarını daha da güçlendirebilir. Ayrıca, sosyal medya kullanımının ve güncel küresel gelişmelerin takibinin teşvik edilmesi, küresel yetkinliklerin

bütün boyutlarında algı seviyelerini artırabilir.

- Okul yöneticilerinden küresel yetkinlik algılarını geliştirmek isteyenler, bu konuda özel eğitim programlarına veya liderlik gelişim faaliyetlerine katılarak genel küresel yetkinlik seviyelerini artırabilirler.

- İlkokul ve ortaokul kademesindeki yöneticilere yönelik küresel yetkinlik gelişimi programları düzenlenmeli ve bu programların, özellikle belirlenen güçlü ve zayıf yönler üzerinde odaklanmalıdır. Ayrıca, ortaokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin açık fikirlilik düzeyinin anlamını ve etkisini daha detaylı bir şekilde anlamak için ek araştırmalar yapılabilir.

- Yöneticilerin küresel yetkinlik algılarını sürekli olarak değerlendirmeleri ve geliştirmeleri için destekleyici programlar düzenlenmelidir. Bu tür programlar, yöneticilerin görev süreleri boyunca etkili bir şekilde uygulanabilir ve sürdürülebilir olmalıdır.

- Okul yöneticilerinin iletişim becerilerini geliştirmelerinin, özellikle örgütsel imajlarını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. İletişim becerilerini güçlendirmek, örgüt içinde ve dışında olumlu algılar yaratmada ve küresel yetkinliklerin geliştirilmesinde önemli bir faktör olabilir.

- Okul yöneticilerinin küresel yetkinlik algıları geliştirilmeli ve olumlu bir algı oluşturmak için özellikle örgütsel imajın bütün boyutlarına odaklanılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacı İçin Öneriler

- Diyarbakır il merkez ilçelerinde gerçekleştirilen bu çalışma, benzer bir yöntemle diğer çalışma alanlarında ve köy okullarında yapılarak, kırsal bölgelerde değişken açısından nasıl bir farklılaşma ortaya çıkacağı konusunda detaylı incelenebilir.

- Okul yöneticileri perspektifinden elde edilen bilgiler genişleterek, öğretmenler, veliler ve öğrenciler gibi farklı örneklemeler üzerinde ilgili değişkenlerle ilgili algıları daha ayrıntılı bir şekilde incelenmelidir.

- Araştırma, resmi ilkokul ve ortaokullarda çalışan okul yöneticileriyle sınırlı kalmıştır. Örneklemi genişleterek, özel ve kamu okul kademelerinden okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde görev yapan yöneticiler ve öğretmenleri içerecek şekilde genişletilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adadağ, Ö. & Yıldızcan, C. (2011). *Küreselleşme ve demokrasi küreselleşmenin farklı yüzleri*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Adler, N. J., & Bartholomew, S. (1992). Managing globally competent people. *Academy of Management Perspectives*, 6(3), 52-65.
- Akatay, A. (2009). Çalışanların örgütsel kimlik algılarının vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8(16), 299-315.
- Akay, R. A. (2005), Kurumsal imaj yönetimi ve TBMM’de yeni iletişim konsepti, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akbulut, B. (2015). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akçay, R. C. (2003). Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/159/akcay.htm adresinden 26 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Akıncı, H. B. (2019). Akademisyenlerin örgütsel imaj ve örgütsel vatandaşlık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akman, A. (2019). Ortaokulların benimsedikleri örgütsel değerler ile öğretmenlerin okul imajına ilişkin algıları. Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akman, Y. (2017). Örgütsel çekicilik, örgütsel imaj ve örgütsel sadakat arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş, İ. (2010). Üniversite-kent iletişimi bağlamında üniversite imajının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi örneği). Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Alves, H., & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73-85.
- American Council on Education (ACE). (1998). Commission on International Education. Educating for global competence: America’s passport to the future. The Council. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421940.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Andreassen, T. W. & Lindestad B. (1998). Customer loyalty and complex services: The impact of corporate image on quality, customer satisfaction and loyalty for customers

- 143 with varying degrees of service expertise. *International Journal of Service Industry Management*, 9(1), 7-23.
- Arslan, K. (2013). Ortaöğretim okullarında kurum imajına yönelik yönetici ve öğretmen algısı: Mersin ili örneği. Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Arslanoğlu, İ. (2015). *Küreselleşme ve Türkiye’de din ve siyaset*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Artan, C. (2020). Küreselleşme ve popüler kültürün yükselişi. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, (4), 25-35.
- Ateş, A. (2022). Okul yöneticilerinin sosyal medya kullanımı ile okul imajı arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 483-499.
- Auld, E. & Morris, P. (2019). Science by streetlight and the OECD’s measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*, 17(6), 677-698.
- Bahçeci, M. (2009). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bakioğlu, A. & Bahçeci, M. (2010). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 25-55.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bayar, F. (2008). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32(4), 25-34.
- Bayraç, H.N., Çelikay, F. & Çildir, M. (2018). *Küreselleşme sürecinde sürdürülebilir enerji politikaları*. Bursa: Ekin Basım Dağıtım.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert, excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company,
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. Wurzel, J. (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* içinde (2.nd ed. s. 62-77). Newton. MA: Intercultural Resource Corporation.
- Berger, P. L. (2003). Küreselleşmenin kültürel dinamikleri, Peter L. Berger ve Samuel P.

- Huntington (Eds.), *Bir küre bin bir küreselleşme, çağdaş dünyada kültürel çeşitlilik*, (Ayla Ortaç, Çev.), ss.9-26. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Boix-Mansilla, V. & Jackson, A. (2013) 'Educating for global competence: Learning redefined for an interconnected world'. In Jacobs, H.H. (Ed.) *Mastering Global Literacy* içinde (s. 5–27). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Bolat, O. İ. (2006). Konaklama işletmelerinde kurumsal imaj oluşturma süreci. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(15), 107-127.
- Bornman, E. & Schoonraad, N. (2001). The many faces of globalization. *Musaion*, 19(1), 83-114.
- Bozgeyikli, H. (2004). Meslek kararı verme yetkinlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 221-234.
- Brantley-Todd, K. (2017). Global competence survey development. (Doctoral dissertation). University of Kentucky. *Theses and Dissertations--Education Science*. 29. http://uknowledge.uky.edu/edsc_etds/29 adresinden erişilmiştir.
- Brooks, M. E., Highhouse, S. & Gregarus, G. (2009). An organizational impression management perspective on the formation of corporate reputations. *Journal of Management*. 35(6), 1481-1493.
- Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann, & G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics Teachers At Work: Connecting Curriculum Materials And Classroom Instruction* içinde (s. 17-36). New York: Routledge.
- Büyüköze, T. (2012). Çalışanların kurumsal imaj algılaması ile motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (28. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cable, D. M., & Graham, M. E. (2000). The determinants of job seekers' reputation perceptions. *Journal of Organizational Behavior*, 21(8), 929-947.
- Can, Ş. & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri.

- Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Cerit, Y. (2004). Küreselleşme sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerinin nitelikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 1-11.
- Cerit, Y. (2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(47), 343-365.
- Cezayirli, G. (2004). Küreselleşme, bireyselleşme ve toplumsallaşma. *Erdem*, 14(41), 29-58.
- Christie, D.J. (2002). *A trilateral model for the management of corporate image*. Doctor of Philosophy, School of Management Griffith University.
- Committee for Economic Development. (2006). Education for global leadership: The importance of international studies and foreign language education for u.s. economic and national security. Washington: USA. <https://www.ced.org/pdf/Education-for-Global-Leadership.pdf> adresinden 23.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Creighton, T. (2003). *The principal as technology leader*. California: Corwin Press Inc.
- Çakmak H. (2008). Kurumsal imajın çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Çakmak, Z. & Bulut, B. (2019). Sosyal bilgiler perspektifinden küresel okuryazarlık becerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 160-180.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çermik, F. (2015). Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki: Yapısal eşitlik modellemesi. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çermik, F., Çalışoğlu, M., & Tahiroğlu, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 775-790.
- Çetin, S. & Tekiner, M.A. (2015) “Kurumsal İmajın Temel Belirleyicileri: Emniyet Teşkilatı Örneklemi İç Paydaş Anketi”. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 418-440.
- Çiftçi, M. & Öztürk, U. C. (2013). Yetkinlik bazlı personel seçme faaliyetleri ve Türkiye’deki büyük ölçekli işletmelerin işgören seçme modeli tercihlerindeki eğilimler. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(25), 145-172.
- Çobanoğlu, A. (2011). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul imajının öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi,

İstanbul.

- Çolak, K. (2015). Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Davies, G. & Chun, R. (2002), Gaps between the Internal and External Perceptions of the Corporate Brand. *Corporate Reputation Review*, 5(2-3), 144-158.
- Demir, G. (2001). Küreselleşme üzerine. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 56(01), 73-104.
- Demiröz, S. (2014). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dichter, E. (1985). What's in an image. *The Journal of Consumer Marketing*, 2, 75-81.
- Dikbayır, A. & Engin, G. (2017). Küreselleşme ve eğitim. Salih Zeki Genç (Ed.), *Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması* içinde (s. 23-43). Ankara: Pegem Akademisi.
- Duarte P., Alves H. & Rapossa M. (2010). Understanding university image, a structural equation model approach. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 7(1), 21-36.
- Duman, Ş. (2012). İlköğretim okullarında kurumsal imaj ve imaj yönetimi. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Dutton, J. E., & Dukerich, J. M. (1991). Keeping an eye on the mirror: image and identity in organizational adaptation. *Academy of Management Journal*, 34(3), 517-554.
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Harquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly*, 39, 239-263.
- Engel, L. C., Rutkowski, D. & Thompson, G. (2019) Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 117-131.
- Engin, G., & Sarsar, F. (2015). Sınıf öğretmenleri adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 150-161. doi:10.14687/ijhs.v12i1.3159.
- Erdal, G., Gücüyener, İ., & Erdal, K. (2013). Eğitim kurumlarında kurumsal kimlik, kurumsal imaj ve eğitime katkısı. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(3), 54-61.
- Erdoğan, Z., Develioğlu, K., Gönüllüoğlu, S. & Özkaya, H. (2015). Kurumsal imajın şirketin farklı paydaşları tarafından algılanışı üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15). 55-76.

- Erdoğdu, M. Y., Umurkan, F. & Kuru, T. (2013). Okul yöneticilerinin etik liderlik rolleri ile kurum imajı arasındaki ilişkiler. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 37-54.
- Erol, İ. & ayak, S. (2021). Eğitim yöneticilerinin küreselleşme bağlamında okullardaki eğitim teknolojileri ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 177-197.
- Fombrun C.J. & Shanley, M. (1990). "What's in a name? Reputation building and corporate strategy". *The Academy of Management Journal*, 33(2), 233- 258.
- Gencay, A. (2014). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul imajı. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)*. Boston: Pearson.
- Germe-Tanrıverdi, E. (2017). *Sosyolojik açıdan küreselleşme ve Ulus-Devlet (Gıddens, Bauman ve Habermas rneği)*. Ankara: Sekin Yayıncılık.
- Gl, E. (2013). Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Gray, E. & Balmer, J. (1998). Managing corporate image and corporate reputation. *Long Range Planning*, 31(5), 695-702.
- Grotlschen, A. (2018). Global Competence – does the new OECD competence domain ignore the Global South? *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 185-202. DOI: 10.1080/02660830.2018.1523100.
- Grunig, J. E. (1993). Image and substance: from symbolic to behavioral relationships. *Public Relations Review*, 19(2), 121-139.
- Gn, F., Topaloğlu, H. & Yalçın, M.S. (2017). Uluslararası eğitime giriş. Gkhan Arastaman. (Ed.) *Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim* içinde (s. 103-120). Ankara: Pegem Akademi.
- Günaydın, H. (2019). Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık tutumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Gürbüz, S. (2008). Yönetici, ğretmen ve velilere göre Ankara ili özel ve kamu ilköğretim okullarının kurumsal imajı. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. New York: Global Perspectives in Education.

- Hatch, M. J. & Schultz, M. (1997). Relations between organisational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31(5/6), 356-365.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265-275.
- Highhouse, S., Lievens F. & Sinar, E. F. (2003). Measuring attraction to organizations. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 986-101.
- Hill, I. (2007). Multicultural and international education: Never the twain shall meet? *International Review of Education*, 53(3), 245-264.
- Hunter, B., White, G. P. & Godbey, G. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 267-285.
- Ishaq, M. I., Mazhar, H., Bhutta, A. A. H., Rizwan, Q. D. & Nazia, M. H. (2014). Role of corporate image, product quality and customer value in customer loyalty: Intervening effect of customer satisfaction. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 4(4), 89-97.
- Ivy, J. (2001). Higher education institution image: A correspondence analysis approach. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 276- 282.
- İçen, M. & Akpınar, E. (2012). Küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası sorunların çözümündeki rolü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 277-290.
- İçli, G. (2001). Küreselleşme ve kültür. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 163-172.
- Kalkan, Ü. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve örgütsel imaj ilişkisi. Doktora tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumları ve ders programlarına yönelik önerileri. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kandampully, J. & Hu, H.H. (2007). Do Hoteliers Need to Manage Image to Retain Loyal Customers? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 19, 435-443. <https://doi.org/10.1108/09596110710775101>
- Karaca-Akarsu, C. (2022). Okul müdürünün inovasyon yeterlilikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişki. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaca-Akarsu, C. & Özdemir, M. (2021). Küresel yetkinlik ölçeğinin türkçe uyarlama çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(42), 5542-5576.
- Karadeniz, M. (2009). Pazarlama yönetiminde halkla ilişkilerde kullanılan kavram ve

- değerlendirmeler. *Journal Of Naval Science and Engineering*, 5, 1-16.
- Karakaya, H. (2015). İşe tutkunluk ve okul iklimi arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Gaziantep.
- Karaoğlu, B. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Örgütsel İmaj Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi (Kayseri İli Örneği). Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kasımoğlu, E. (2009). Sosyal sorumluluk kapsamında eğitim faaliyetlerinin kurum imajına etkisi ve bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları, Yayın No. TÜSİAD-T/2010/11/506.
- Kaya, B., & Kaya, A. (2012). Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 81-95.
- Kesti, R. & Töre, E. (2023). Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TEBD*, 21(3), 1514-1539.
- Kılıçaslan, H. (2011). İlköğretim okullarının kurumsal imajına yönelik yönetici ve öğretmen algıları: Bolu ili merkez ilçe örneği. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kıral, E. & Öztaban, A. (2022). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 559-584.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: the changing world of internationalization. global perspectives on higher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kordon, E. (2006). Yetkinliklere dayalı kariyer planlama ve endüstri mühendisliği öğrencileri için bir uygulama. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Korkmaz İ. (2012). Halkla ilişkiler uygulamaları ve örgütsel imaja yönelik algıların analizi: Kütahya İl Emniyet Müdürlüğü açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kotler, P. (1973). Atmospherics as a marketing tool. *Journal of Retailing*, 4(4), 48-64.
- Köybaşı, F. (2009). Küreselleşme sürecinde Avrupa Birliği eğitim sisteminin Türk eğitim sistemine etkisinin çorlu ilçesi örneğinde incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Yeditepe

Üniversitesi, İstanbul.

- Kuan, H. H. & Bock, G. W. (2007). Trust transference in brick and click retailers: An investigation of the before-online-visit phase. *Information & Management*, 44(2), 175- 187.
- Kurşun, A. T. (2011). Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lambert, R. D. (1993). International education and international competence in the United States. *European Journal of Education*, 28(3), 309-325.
- Lazslo, E. (2004). *Küresel bakmak evrensel düşünmek*, (İ. S. Canbolat, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Leblebici, E. (2016). Öğretmen algılarına göre meslek liselerinde örgütsel imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Mevlâna Üniversitesi, Konya.
- Lievens, F. (2017). Organizational Image/Reputation. In The Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology. *Research Collection Lee Kong Chian School Of Business*, 1116–1118.
- Lopez, C. (2011). Conceptualising the influence of corporate image on Country image. *European Journal Of Marketing*, 45(11), 1601-1641.
- Lyamabo, J., Owolawi, S., Otubanjo, O. & Balogun, T. (2013). Corporate identity: Identifying dominant elements in CI models. *Journal of Management Research*, 5(3), 28-43.
- Mansilla, V. B. & Gardner, H. (2007). From teaching globalization to nurturing global consciousness. Suárez-Orozco (Ed.), *Learning in The Global Era: International Perspectives On Globalization and Education* içinde (s. 58). University of California Press.
- Marcuse, P. (2000), Küreselleşmenin dili, (A. Tartanoğlu, Çev.), *Mülkiye Dergisi*, 25(229), 201-206.
- Marziliano, N. (1998). Preface: Managing the corporate image and identity: A borderline between fiction and reality. *International Studies of Management & Organization*, 28(3), 3-11.
- Massey, J.E. (2011). A theory of organisational image management: antecedents, processes & outcomes. *International Journal of Management and Applied Science*, 2(1), 1-6.

- Mert, G. & Yılmaz, O. (2018). Örgütsel kültürün kurum imajı ve marka bağlamında örgütsel performansa etkisinin araştırılması. *Social and Humanities Sciences Research Journal*, 5(23), 1194-1208.
- Nguyen, N. & LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *The International Journal of Education Management*, 15, 303-311.
- OECD. (2018). *World Class- How to build a 21st- century school system, strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD/Asia Society. (2018). Teaching for global competence in a rapidly changing world. <https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/teaching-for-global-competence-in-a-rapidly-changing-world-edu.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Oğurlu, Ü., Kaya, F., Yalman, F. E., & Ayvaz, Ü. (2016). Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerine küresel vatandaşlık eğitimi programının etkililiği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 253-271.
- Olson, C. L. & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.
- Oxfam. (2015). Global citizenship in the classroom: A guide for teachers. <https://oxfamlibrary.openrepository.com/handle/10546/620105> adresinden erişilmiştir.
- Öcal, A. & Yakar, H. (2015). 1968-2005 Sosyal bilgiler ders programlarında küresel farkındalık eğitimi (USBES özel sayısı). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 307-327.
- Örer, L. (2006). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinin kurumsal imajının öğrenciler açısından ölçülmesi üzerine bir alan araştırması. Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Öztürk, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Pekiyi, A. (2011). Okul yöneticilerinin küreselleşmeyi algılamalarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Peltekoğlu, F. B. (1998). *Halkla ilişkiler nedir?* İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Perez, J.P. & Torres, E.M. (2017). Evaluation of the organizational image of a university in a higher education institution. *Contaduria Administration Journal*, 62(1), 123-140.
- Polat, S. (2009). Yükseköğretim örgütlerinde örgütsel imaj yönetimi: Örgütsel imajın öncülleri ve çıktıları. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/106.pdf>. adresinden

- 13.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Polat, S. (2011). Üniversite öğrencilerine göre Kocaeli Üniversitesi'nin örgütsel imajı. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 105-119.
- Pomaret, P. & Monroig, G. R. (2008). Differentiation through Corporate Image-A comparison between Hemköp and Ica- Maxi. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:238799/FULLTEXT01.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Reimers, F. (2013). Assessing global education: An opportunity for the OECD <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Global-Competency.pdf> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Reimers, F. M. (2009). Global competency. *Harvard International Review*, 30(4), 24-27.
- Rho, E., Yun, T. & Lee, T. (2015). Does organizational image matter? image, identification, and employee behaviors in public and nonprofit organizations. *Public Administration Review*, 75(3), 421-431.
- Robertson, S. L. (2021). Provincializing the OECD-PISA global competences project. *Globalisation, Societies and Education*, 19(2), 167-182.
- Schleicher, A. (2017). Educating our youth to care about each other and the world. <https://oecdeditoday.com/educating-our-youth-to-care-about-each-other-and-the-world/> adresinden 28.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Selçuk, Ş. (2018). Özel ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin inovasyon yeterlilikleri ile örgütsel imaj algısı ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sinicrope, C., Norris, J. & Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice (Technical report for the foreign language program evaluation project). *University of Hawai'i Second Language Studies Paper*, 26(1). 1-58.
- Süceddinov, Ş. (2008). Kurumsal kimlik, kurumsal imaj oluşturma süreci ve bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, H. & Topal, B. (2017). İşgörenlerin kurumsal imaj algılarını etkileyen faktörlerin araştırılması. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi, (ICOME 2017 Özel Sayısı)*, 164-181.
- Şahin, M., Şahin, S. & Gögebakan-Yıldız, D. (2012). Sosyal bilgiler eğitimi programı ve dünya vatandaşlığı: Öğretmen adaylarının perspektifinden. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 369-390.
- Şanlı, Ö. (2014). Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik, örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi (Malatya ili örneği). Doktora

- tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Şentürk, D. (2007). İmaj yönetiminde sponsorluğun yeri ve önemi: Avea örneği. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Shee, P. S. B. & Abratt, R. (1989). A new approach to the corporate image management process. *Journal of Marketing Management*, 5(1), 63-76. doi:10.1080/0267257X.1989.9964088
- Şimşek, M. (2018). Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Şişli, G. & Köse, S. (2013). Kurum kültürü ve kurumsal imaj ilişkisi: Devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 41, 165-193.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Taslak, S. & Akın, M. (2005). Örgüt imajı üzerinde etkili olan faktörlere yönelik bir araştırma: Yozgat ili Emniyet Müdürlüğü örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 263-294.
- Taşlıyan, M., Paksoy, H. M., & Hırlak, B. (2013). Kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*, 12(4), 775-805.
- Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve küresel toplumda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezişçi, S. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversitelerinin örgütsel imajına ilişkin algıları. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Thompson DR. (2004). *Cardiac Nursing - Acute/Episodic Care Career Pathway. Competency Statements*. British: Association for Nursing in Cardiac Care.
- Todd, C. & Bradley, C. (1994). Evaluating the design and development of psychological scales. C. Bradley (Ed.), *Handbook of Psychology and Diabetes: A Guide to Psychological Measurement in Diabetes Research and Practice* içinde (s. 15-42). Chur, Switzerland: Harwood Academic Publishers.
- Tolonguç, A. (1992). Tanıtım ve imaj. *Anatolia-Turizm, Çevre ve Kültür Dergisi*, 2(27/28), 11-19.
- Topaloğlu, R. (2010). Kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin tespiti

- yönelik bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Tormey, R. & Gleeson, J. (2012). Irish post-primary students' attitudes towards ethnic minorities. *Irish Educational Studies*, 31(2), 157-173.
- Tosun, N. B. (2003). Kurumsal iletişim sürecinde reklamın ve imaj yönetiminin bütünlük konumu. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18(1), 173-191.
- Tran, M. A., Nguyen, B., Melewar, T. C., & Bodoh, J. (2014). Exploring the corporate image formation process. *Qualitative Market Research*, 18(1), 86-114. doi:10.1108/QMR-05-2014-0046
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. & Hoy, W.K. (1998) Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68(2), 202-248.
- Tuna, H. (2009). Yükseköğretim kurumlarında kurumsal imaj: Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencilerinin görüşleri üzerine bir alan araştırması. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Tutar, Ö. (2007). Türkiye'nin Kamu İstihdam Kurumu olarak Türkiye İş Kurumunun toplumdaki imaj tespiti ve imaj geliştirme üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Tünkler, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel, çok kültürlü eğitime ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(207), 255-290.
- Uğur, S. S., & Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 122-136.
- Uğurlu, C.T. & Ceylan, N. (2013). Öğretmenlerin, okullarına ilişkin örgütsel imaj algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 301-322.
- Uydaş, İ. & Genç, S. Z. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık bağlamında çok kültürlülük hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 415-429.
- Whetten, D. A. (2006). Albert and Whetten revisited: Strengthening the concept of organizational identity. *Journal of Management Inquiry*, 15, 219-234.
- Van Roekel, D. (2010). Global competence is a 21st century imperative. *NEA Education Policy and Practice Department Center for Great Public Schools*, 1201, 1-4.
- Vigoda-Gadot, E., Vinarski-Peretz, H. & Ben-Zion, E. (2003). Politics and image in the organizational landscape: An empirical examination amongst public sector

- employees. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 764-787.
- Yılmaz, M. (2002). İşletmelerde kurumsal imaj ve oluşumundaki ana etmenler: Ankara-Sheraton oteli örneği. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, A. (2018). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının küresel vatandaşlık algıları üzerine etkisi ve kültürel zekânın bu ilişki üzerindeki aracı etkisinin belirlenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zaba-Nieroda, R. (2011). Developing corporate image. *The Malopolska School of Economics*, 1, 295-307.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği, Küresel Yetkinlik Ölçeği

EK-2: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının
Araştırma Onay Yazısı

EK-3: Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Ölçek İzin
Yazısı

EK-4: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Ölçek Uygulama İzin Yazısı

EK-5: Yazar Ölçek Kullanım İzni

EK-1: Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği, Küresel Yetkinlik Ölçeği

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL İMAJ ALGILARI İLE KÜRESEL YETKİNLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli okul yöneticim;

Bu çalışma Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Yönetimi yüksek lisans tezimde kullanılmak üzere veri toplamak amacı ile hazırlanmıştır. Çalışmamda okul yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini hedeflemekteyim. Forma vereceğiniz cevaplar bilimsel amaç doğrultusunda kullanılacak ve kesinlikle gizli kalacaktır. Vereceğiniz cevaplar araştırmamızın sağlıklı olması açısından çok önem arz etmektedir. Bu nedenle gerçek manadaki görüşlerinizi yansıtmamız çok önemlidir. Bütün sorulara içtenlikle cevap vermenizi dilerim.

Katkınız için teşekkür ediyorum

Saygı ve Sevgilerimle

Kadir ARSLAN

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel bilgilere ilişkin durumunuza uygun olan seçeneğin önüne (x) koyarak işaretleyiniz
lütfen.

1. Cinsiyetiniz : 1) Kadın () 2) Erkek ()
2. Yaşınız : 1) 20-30 yaş () 2) 31-40 yaş () 3) 41-50 yaş () 4) 50 yaş ve üstü ()
3. Eğitim Düzeyiniz : 1) Lisans () 2) Lisansüstü ()
4. Öğretmenlik kıdeminiz:
 - 1) 1-10 yıl () 2) 11-20 yıl () 3) 21-30 yıl () 4) 31 yıl ve üzeri ()
4. Okul yöneticiliği kıdeminiz:
 - 1) 1-10 yıl () 2) 11-20 yıl () 3) 21-30 yıl () 4) 31 yıl ve üzeri ()
5. Çalıştığınız okul türü:
 - 1) İlkokul () 2) Ortaokul () 3) Diğer(lütfen yazınız)
6. Bulunduğunuz okulda yöneticilikteki görev süreniz?
 - 1) 1-2 yıl () 2) 3-4 yıl () 3) 5-6 yıl () 4) 7-8 yıl ()

ÖRGÜTSEL İMAJ ÖLÇEĞİ

	Aşağıdaki maddelere ilişkin yanıtlarınızı sağda verilen seçeneklerden uygun gördüğünüze (X) işareti koymak suretiyle belirtiniz, lütfen.	Kesinlikle Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Bu okulun çalışanları birbirlerine nazık davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Bu okulda çalışanlar arasında işbölümü vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Bu okulda çalışanlar çok başarılıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Bu okulda çalışanlar işten ayrılmak istemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Bu okulda çalışanlar maaş ve ücretlerini düzenli olarak alırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Bu okulda çalışanlar arasında bir ekip ruhu vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Bu okulda çalışanlar kurs, seminer gibi etkinliklere katılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Bu okulda çalışanların başarısını yükseltmek için önlemler alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Bu okul temiz ve bakımlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Bu okul yardım faaliyeti gibi sosyal projelere katılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Bu okulda değerli olduğumu hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Bu okulda başarısı düşük olan öğrencilere de saygı gösterilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Bu okulda sanat, kültür, spor gibi alanlarda ders dışı etkinlikler yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Bu okulda dile getirilen şikâyetler yönetimce dikkate alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Bu okulda gereksinimlerimin önceden düşünüldüğünü hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Bu okulun olanaklarından başka okullar da yararlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Bu okulda işler sistemli olarak yürütülür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Bu okulda kendimi yalnız hissetmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Bu okulda olmaktan pişmanlık duymam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Bu okulda ödüllendirme ve cezalandırmada adil davranılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Bu okulda öğrencilerin beklentilerine önem verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Bu okulda öğrenciyi ilgilendiren kurallar öğrenci ile birlikte belirlenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Bu okuldan başarılı sporcular yetişmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Bu okul öğrencilerinden sanatçılar yetişmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

25.	Bu okul, çevreye karşı duyarlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Bu okul öğrencilerine öğrenme coşkusu verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Bu okulun bahçesi güzeldir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Bu okulun önemli sportif başarıları vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Bu okulun eğitim malzemeleri çok kalitelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Bu okulun kütüphanesi zengindir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Bu okul, sıcak atmosferi olan bir okuldur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Bu okulun fiziki görünümü güzeldir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Bu okulun fiziki mekânlarında kullanılan renkler güzeldir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Bu okul, eğitim sektöründe önde gelen bir okuldur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Bu okulun eğitim alanında lider olduğuna inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36.	Bu okul çalışanları aldıkları ücretten memnundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.	Bu okul ekonomik açıdan güçlüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.	Tanıdıklarımın da bu okulda okumasını isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39.	Tercih şansım olsa hep bu okulu tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40.	Bu okulda başarılar kutlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41.	Bu okulda takım çalışması desteklenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42.	Bu okulda başarılı personel ödüllendirilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43.	Bu okulda yeni düşünceler üretilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44.	Bu okul, toplum sorunlarına çözüm öneren projeler üretir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45.	Bu okulda bulunmak insana mutluluk verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46.	Bu okuldan gurur duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

KÜRESEL YETKİNLİK ÖLÇEĞİ

	Aşağıdaki maddelere ilişkin yanıtlarınızı sağda verilen seçeneklerden uygun gördüğünüze (X) işareti koymak suretiyle belirtiniz, lütfen.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Fikrini değiştirmek bir zayıflık belirtisidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Ahlaki konularda karar verirken kendi dini mercilerimize başvurmamız gerektiğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	Neredeyse her şey için pek çok yanlış, fakat tek bir doğru yolun olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	Çok farklı görüşleri dikkate almak genellikle kötü kararlar verilmesine neden olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Dünyada iyi ve kötü olmak üzere iki tür insan vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	Kendimi diğer insanların yaşam tarzlarına karşı açık görüşlü ve hoşgörülü olarak görürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	Hızlıca karar vermek bilgeliğin göstergesidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Bir problem üzerine daha uzun düşünürsem, o problemi çözmem daha olası hale gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	Diğer toplumlarda yaşayan insanların doğru ve yanlış hakkındaki farklı görüşlerinin onlar için geçerli olabileceğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Değişen dünyanın ihtiyaçlarını yansıtmaları için kanunların ve sosyal politikaların değişmesi gerektiğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Öğrencilerin tartışmalı konuşan kişileri dinlemelerinin onlar için kafa karıştırıcı ve yanıltıcı olduğuna inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
12.	Genelde düşünce ve hislerimi oluşturma aşamasında fark etmem, yalnızca daha sonrasında gerçekten ne deneyimlediğimi biraz anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
13.	Zorlu bir deneyim sırasında o an akan düşünce ve duygularımı anlamaya dahi çalışmam, çünkü tüm olanlar fazlaca kafa karıştırıcıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)
14.	Kendim hakkında derinlemesine düşünürken hayatta gerçekten ne istediğimi keşfedebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Geçmişte kendimle ilgili öğrendiklerim zorlu durumlara daha iyi karşılık vermeme sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Çoğu zaman olup bitenlerle o kadar meşgul olurum ki duruma karşı nasıl tepki verdiğimi gerçek anlamda göremem.	(1)	(2)	(3)	(4)
17.	Bir konuşmanın ardından söylediklerim üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
18.	Konuşma sırasında diğer kişilerin, söylediklerime ne tepki verdiklerine dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Konuşma öncesinde, mümkünse, ne söyleyeceğim hakkında düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)

20.	Konuşma sırasında bir sonraki tartışılacak konuyu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
21.	Genelde diğerlerinin söylediklerimi nasıl yorumlayacağımı düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	Yeni bir ortama ilk girdiğimde ne konu hakkında konuşacağımı düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
23.	Konuşmanın ardından bir sonraki konuşmanın daha iyi olması için söylediklerim üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
24.	Konuşma öncesinde, mümkünse, insanların konuşabileceği konular üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
25.	Konuşmanın ardından diğerler kişilerin benim hakkımdaki düşünceleri üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
26.	Genelde kurduğum iletişimin etkileri üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
27.	Önemli kararlar verirken insanların tavsiyelerine değer veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)
28.	Genelde sorunları çözerken diğer insanlardan yardım istemeyi sevmem.	(1)	(2)	(3)	(4)
29.	Kişisel sorunlarımı nasıl çözeceğime dair karar verirken ailem ve arkadaşlarımdan tavsiye almayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)
30.	Önemli kararlar verirken diğer insanlara danışmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
31.	Kişisel bir sorunu bir arkadaşım ile tartışmaktansa tek başıma uğraşmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
32.	Sorunlarımı çözmeme yardımcı olmaları için diğer insanlara güvenmeyi sevmem.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-2: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının Araştırma Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/12/2022-405582



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-14679147-663.05-405582
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

06/12/2022

Sayın KADİR ARSLAN

"Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algıları İle Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 06.12.2022 tarih ve 404354 sayılı Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim,

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSDA9VU3U9 Pin Kodu :54472

Belge Takip Adresi :

<https://tck.gov.tr/cbi/yek-55396a0D-BSDA9VU3U9&uS=405582>

Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon: +90 412 241 10 00 Faks: +90 412 241 10 56
e-Posta: genislet@dicle.edu.tr Elektronik Ağ: <http://www.dicle.edu.tr>
Kep Adresi: dicleuniversitesi@dmd1.kep.tr

Belge için: Erkan Soyran
Unvanı: Büro Personeli



Tel No: 2237

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/12/2022-405582

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/12/2022-403717

	DİCLE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)
---	---

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı 21952018 numaralı tezli yüksek lisans öğrencisi olan Kadir ARSLAN'ın Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM danışmanlığında "Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algıları ile Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışması, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	02.12.2022/403389
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar sayısı	02.12.2022—324
☒ Proje etik açısından uygun bulunmuştur.	
☐ Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. Açıklama:	
☐ Proje etik açısından uygun bulunmamıştır. Açıklama:	

Prof. Dr. H. Musa BAĞCI
BAŞKAN

Prof. Dr. Hasan TANRIVERDİ
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Mesut ERGİN
ÜYE

Prof. Dr. Kemal ÖZGEN
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Halis ÖZER
ÜYE

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
ÜYE

Doç. Dr. Oktay BOZAN
ÜYE

ASLI GİBİDİR

HKM-FRM-499/00

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-3: Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Ölçek İzin Yazısı

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-68508712-100-422869
 Konu : Anket(Kadir ARSLAN)

04/01/2023

DIYARBAKIR VALİLİĞİNE
(Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı 21952018 numaralı yüksek lisans öğrencisi Kadir ARSLAN'ın "Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algıları İle Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasına esas teşkil eden veri toplama aracını (anketi) 15/12/2022 - 15/06/2023 tarihleri arasında Müdürlüğünüze bağlı resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerine yönelik uygulama talebinin Müdürlüğünüzce de uygun görülmesi halinde konu ile ilgili Rektörlüğümüze bilgi verilmesini arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet TANYILDIZ
 Rektör a.
 Rektör Yardımcısı

Ek: 1 Yazı

Bu belge, geçerli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :B55Z3MUE6Y Pın Kodu :91982

Belge Takip Adresi :

<https://tadkiye.gov.tr/dtd/ok-55198kd-B55Z3MUE6YReS-672869>

Tel:0412 241 10 10 Faks:0412 241 10 54
 e-Posta:oidb@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
 Kap Adresi: dicleuniversitesi@b601.kap.tr

Belge için: Meral Öncelk
 Unvanı: V.H.K.İ.



Tel No: 2374



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-67755556-044-420761
Konu : Anket İzni (Kadir ARSLAN)

30/12/2022

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı 21952018 numaralı yüksek lisans öğrencisi Kadir ARSLAN'ın "Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algıları ile Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasına esas teşkil eden veri toplama aracını (anketi) 15/12/2022 - 15/06/2023 tarihleri arasında Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerine yönelik uygulama talebi, Müdürlüğümüz ve Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından uygun görülmüştür. Buna göre, adı geçen öğrencinin veri toplama aracını (anketi) belirtilen katılımcılara (okul yöneticilerine) uygulayabilmesi için Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin alınması hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
Enstitü Müdürü

Ek: İlgili Evraklar (23 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: "BSEZ5JCMYY" Pın Kodu: 48103

Belge Takip Adresi:

<https://mekkiye.gov.tr/bd?ak=5519&id=BSEZ5JCMYY&S=420761>

Adres: Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır

Telefon: +90 412 241 10 00 Faks: +90 412 248 82 16

e-Posta: genel@dice.edu.tr Elektronik Ağı: +90 412 248 82 16

Kayıt Adresi: dicleuniiversitesi@holl.kap.tr

Belge için Figen Ayhan

Ünvanı: Şef

Tel No: 8482



EK-4: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Ölçek Uygulama İzin Yazısı



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-68145247
Konu : Araştırma İzni (Kadir ARSLAN)

11.01.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi

b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğünün 04/01/2023 tarih ve 422869 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Kadir ARSLAN'ın "**Okul Yöneticilerinin Örgütsel İmaj Algıları ile Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişki**" konulu araştırma çalışmasını ilimize bağlı resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerine yönelik uygulama talebi ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet YÜCESOY
Müdür Yardımcısı

OLUR
Enver ÇELİKTEN
İl Milli Eğitim Müdür V.

EK:

- 1- Anket Belgeleri
- 2- Değerlendirme Formu

Her belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Adres : Şehitlik mahallesi meşmet akif arsoy bulvarı eski eğitim fakültesi

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Binası

Bilgi için: BİNGÖL GÜLTEKİN

Telefon No : 0 (412) 322 22 33

Unvan : İdari

E-Posta : arge21@meb.gov.tr

İmza Adresi

Faks:

Kep Adresi : mebi@ml01.kep.tr

Her belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evet.kep.gov.tr> adresinden b707-542c-3f92-86bc-13ac kodu ile doğrulanabilir.

EK-5: Yazar Ölçek Kullanım İzni

Örgütsel İmaj Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



Kadir Arslan

Alıcı:

13 Ara 2022 Sal 13:00

15.12.2022 - 15.06.2023 tarihleri arasında Diyarbakır ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim ve ortaokullarda "Okul Yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlik başlıklı yüksek lisans tez çalışmamı gerçekleştirebilmek üzere Örgütsel İmaj Ölçeğinin kullanılması için izninizi talep ediyorum.



SERDAR GÜRBÜZ

Alıcı: ben

15 Ara 2022 Per 23:41

Vatana, millete hayırlı olsun. Kullanabilirsiniz. Başarılar.

Kadir Arslan, 13 Ara 2022 Sal, 13:00 tarihinde şunu yazdı:

Dr.Serdar GURBUZ
Ankara University
Physical Edu.& Sports Dpt.

Küresel yetkinlik ölçeği kullanım izni

Gelen Kutusu x



Kadir Arslan

Alıcı:

19 Ara 2022 13:25

15.12.2022 - 15.06.2023 tarihleri arasında Diyarbakır ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim ve ortaokullarda "Okul Yöneticilerinin örgütsel imaj algıları ile küresel yetkinlikleri arasındaki ilişki" başlıklı yüksek lisans tez çalışmamı gerçekleştirebilmek üzere Küresel Yetkinlik Ölçeğinin kullanılması için izninizi talep ediyorum.



cansu akarsu

Alıcı: ben

19 Ara 2022 15:51

Kadir Hocam merhabalar, küresel yetkinlik ölçeğini elbette kullanabilirsiniz, katkısı olursa ne mutlu, yardımcı olabileceğim bir husus var mıdır?

19 Aralık 2022 Pazartesi 13:25:54 GMT+3 tarihinde, Kadir Arslan şunu yazdı:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Kadir ARSLAN

Doğum Yeri ve Tarihi :

Yabancı Dili : İngilizce

Öğrenim Hayatı : 2011 – 2015: Lisans – Muş Alparslan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

İş Hayatı : 2015 – 2017: Diyarbakır – Kayapınar Özel Seçkin Yaşam Rehabilitasyon Merkezinde Uzman Öğretici

2017 – 2018: Şanlıurfa – Suruç Çadır Kentte Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi Kapsamında Geçici Süreli Türkçe Öğreticisi

2018 – 2022: Diyarbakır – Hazro Atatürk İlkokulunda Sınıf Öğretmeni

2022 / Halen: Diyarbakır – Hani Şehit Nazım Tuncer İlkokulunda Müdür Yardımcısı

İletişim Bilgileri :