

T.C
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİKLERİNİN
MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM BECERİLERİ
ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ
(GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATİCE SÖYLEMEZ

GAZİANTEP
NİSAN 2012

T.C
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİKLERİNİN
MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM BECERİLERİ
ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ
(GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATİCE SÖYLEMEZ

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

GAZİANTEP
NİSAN 2012

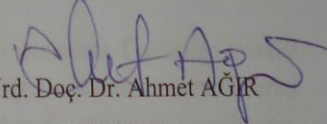
T.C
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÖZYETERLİKLERİNİN MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM BECERİLERİ
ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ
(GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ)**

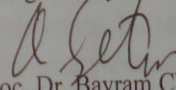
HATİCE SÖYLEMEZ

Tez Savunma Tarihi:

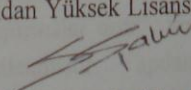
Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı


Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylım.


Doç. Dr. Bayram ÇETİN
Enstitü ABD Başkanı

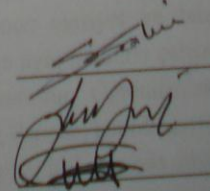
Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN
Tez Danışmanı

Jüri Üyeleri:

Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN (Jüri Başkanı)
Yrd. Doç. Dr. Fevzi KARADEMİR
Yrd. Doç. Dr. Güzide ÖNER

İmzası



ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİKLERİNİN MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM BECERİLERİ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ (GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ)

SÖYLEMEZ, Hatice

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

Nisan 2012, 109 sayfa

Bu araştırma, 2010–2011 eğitim - öğretim yılı içerisinde, Gaziantep merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerini müdürlerinin yönetim becerileri çerçevesinde incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma örneklemini Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerindeki 30 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 652 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine, en az beş ay – bir yıl aynı müdürle çalışan öğretmenler alınmıştır. Araştırmanın verileri üç bölümden oluşan bir ölçekle toplanmıştır. Bu bölümler; (1) betimsel bilgiler, (2) müdürlerin yönetim süreçlerine göre okul yönetme becerilerine ilişkin maddeler, (3) öğretmen özyeterliğine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Öğretmenlere, özyeterliklerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla “Yönetim Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma verileri “ortalama”, “standart sapma”, “t-testi”, “tek yönlü varyans analizi”, “LSD çoklu karşılaştırmalar testi” ve “pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı” ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasında düşük düzeyde pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algılarında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; kıdem ve aynı müdürle çalışma süreleri değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin özyeterliklerine ilişkin algılarında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamış; kıdem ve aynı müdürle çalışma süreleri değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin karar alma, planlama, örgütleme, iletişim, koordinasyon, etkileme ve değerlendirme süreçlerindeki yönetim becerilerinin her biri arasında düşük düzeyde pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Yönetim, Yönetim becerisi, Özyeterlik.

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF TEACHERS' SELF – EFFICIACY IN TERMS OF ADMINISTRATORS' MANAGEMENT SKILLS (IN GAZİANTEP)

SÖYLEMEZ, HATİCE

M. A. Thesis, Department Of Educational Sciences

Advisor: Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

April 2012, 109 Pages

This research was done in 2010–2011 Academic Year to analyse the self-sufficiency of teachers who work in the central primary schools of Gaziantep in the frame of their head masters management skills. The samples of the research constitute 652 teachers who work in the central districts Şahinbey and Şehitkamil in Gaziantep. For the research sample, the teacher who have worked with the save headmaster at least 5 monts 1 year are prefered and selected. The data of the research was collected through 3 kinds of scale: (1) descriptive information, (2) the items referring to the process of their management related to the management skills of headmasters, (3) the items related to the self-sufficiency of teachers. The teacher self sufficiency scale the items related to the self-sufficiency of teachers was applied to teachers to determine their self sufficiency and “The Management Skills Scale” was applied to their headmasters to determine their perception of management skills. The data of the research was analyzed vio “average” “standart deviction”. “t-test”, “one-way analysis of varience” “LSD multiple comparison test” and “Pearson product moment correlation coefficient”. According to the results of the analyses. There found a low level positive linear and meaningful relation between the self-sufficiency of the teachers working in the primary school and their headmasters management skills. While their is no meaningful difference in the perception of management skills of the teachers headmasters according to the variables gender and branch, there is a meaningful difference according to seriority and duration in which they’ ve washed with the some headmaster. As for the self-sufficiency of the teachs, while there is no meaningful difference in their perception of self-sufficiency according to gender and branch variables, there is a meaningful difference according to seniority and duration in which they’ ve washed with the some headmaster. There found a low level, positive, linear and meaningful relationship between teachers self-sufficiency and their headmasters each management skill in the processes of decision making, planning, organizing, communication, coordination, effecting and evaluation.

Key words: Management, Management skill, Self efficiacy.

ÖN SÖZ

Bu araştırma ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri, müdürlerinin yönetim becerileri çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma, ulaşılan bulgular doğrultusunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak; yönetici ve öğretmenlerin uygulamalarda karşılaştıkları sorunlara katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın tüm aşamalarında beni bilgi ve deneyimleriyle destekleyip yardımlarını esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç Dr. Sevilay ŞAHİN'e, tezin istatistiksel verilerinin analizinde desteğini gördüğüm Arş. Gör. Fatih BOZBAYINDIR'a, yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşım Ebru AKINCI'ya, araştırmaya ilişkin anketlerin uygulanmasında yardım ve katkılarını gördüğüm meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yine tezin hazırlanma sürecinde benden manevi desteklerini esirgemeyen annem, babam, kardeşlerim ve sevgili eşim Hüseyin SÖYLEMEZ'e yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarımın dolaylı olarak zaman ayıramadığım biricik oğlum Seydi Ahmet SÖYLEMEZ'e de sevgilerimi sunarım.

Hatice SÖYLEMEZ
Nisan 2012

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖN SÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
GİRİŞ	1
1.1. GİRİŞ	1
1.2. PROBLEM DURUMU.....	1
1.3. PROBLEM CÜMLESİ.....	4
1.4. ALT PROBLEMLER	4
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI	5
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.7. SAYILTILAR.....	6
1.8. SINIRLILIKLAR	6
1.9. TANIMLAR	6
KAYNAK ÖZETLERİ	8
2.1. YÖNETİM.....	8
2.1.1. Yönetim Nedir?	8
2.1.2. Yönetim Biliminin Tarihsel Gelişimi	11
2.2. EĞİTİM YÖNETİMİ	12
2.3. OKUL YÖNETİMİ	16
2.3.1. Okul Yöneticisi	18
2.3.2. Okul Yöneticilerin Yönetim Becerileri	21
2.3.3. Okul Yönetim Süreçleri	24
2.3.3.1. Karar verme süreci	25
2.3.3.2. Planlama süreci	26

2.3.3.3. Örgütlenme süreci	29
2.3.3.4. İletişim süreci	30
2.3.3.5. Koordinasyon (eş güdümlenme) süreci	31
2.3.3.6. Etkileme süreci	32
2.3.3.7. Değerlendirme süreci	33
2.4. ÖZYETERLİK	34
2.4.1. Özyeterlik Nedir?	34
2.4.2. Özyeterliğin Başlıca Kaynakları	37
2.4.3. Yüksek ve Düşük Özyeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri	38
2.4.4. Öğretmen Özyeterliği	39
2.4.4.1. Öğretmen özyeterliğinin önemi	41
2.4.4.2. Öğretmen özyeterliğini etkileyen etmenler	44
2.4.5. Öğretmen Özyeterliği ve Yönetici İlişkisi	44
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	45
2.5.1. Yönetim Becerileriyle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	46
2.5.2. Yönetim Becerileriyle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	50
2.5.3. Özyeterlikle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	53
2.5.4. Özyeterlikle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	57
MATERYAL VE YÖNTEM.....	60
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	60
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	61
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ	61
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ	61
BULGULAR VE TARTIŞMA.....	63
4.1. DENEKLERİN BETİMSSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMLARI.....	64
4.2. PROBLEM VE ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR	65
4.2.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?	65
4.2.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutumları Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	66
4.2.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutumları Branşlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	67
4.2.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutumları Kıdemlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	68
4.2.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutumları Aynı Müdürle Çalışma Sürelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	68
4.2.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterliklerine Yönelik Tutumları Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	69

4.2.7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterliklerine Yönelik Tutumları Branşlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	70
4.2.8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterliklerine Yönelik Tutumları Kıdemlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	70
4.2.9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterliklerine Yönelik Tutumları Aynı Müdürle Çalışma Sürelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	71
4.2.10. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Karar Alma Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	72
4.2.11. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Planlama Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	73
4.2.12. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Örgütleme Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	73
4.2.13. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	74
4.2.14. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Koordinasyon Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	75
4.2.15. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Etkileme Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	76
4.2.16. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Değerlendirme Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	77
4.3. TARTIŞMA	78
SONUÇ VE ÖNERİLER	82
KAYNAKLAR	86
EKLER	97
EK A. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	98
EK A.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	99
EK A.2. YÖNETİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	100
EK A.3. ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	103
EK B. RESMİ YAZIŞMALAR	105
ÖZGEÇMİŞ	109

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 4.1. İfadeye Dayalı Seçeneklerin Sayısal Değerleri	63
Tablo 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı	64
Tablo 4.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı	64
Tablo 4.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı.....	64
Tablo 4.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin aynı müdürle çalışma sürelerine göre dağılımı.....	65
Tablo 4.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 4.7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları Ve T- Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları Ve T- Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Kıdemlerine Göre Anova Sonuçları	68
Tablo 4.10. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Aynı Müdürle Çalışma Sürelerine Göre Anova Sonuçları.....	69
Tablo 4.11. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Özyeterliklerine Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları Ve T- Testi Sonuçları	69

Tablo 4.12. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Özyeterliklerine Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları Ve T- Testi Sonuçları	70
Tablo 4.13. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterliklerine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Kıdemlerine Göre Anova Sonuçları ...	71
Tablo 4.14. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterliklerine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Aynı Müdürle Çalışma Sürelerine Göre Anova Sonuçları	71
Tablo 4.15. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Karar Alma Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 4.16. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Planlama Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	73
Tablo 4.17. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Örgütlenme Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 4.18. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	75
Tablo 4.19. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Koordinasyon Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 4.20. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Etkileme Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	77
Tablo 4.21. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Değerlendirme Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1. Hiyerarşik Kademeler ile Yönetmel Beceriler Arasındaki İlişki (Eren, 2003: 12).....	23
Şekil 2.2. Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Özyeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi (Bandura, 1977: 79).....	36

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ISSP : Uluslararası Sosyal Bilgiler Projesi

SPSS : Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paketi)

Akt. : Aktaran

N : Denek Sayısı

X : Aritmetik Ortalama

S : Standart Sapma

sd : Serbestlik Derecesi

t : Hesaplanan t Değeri

p : Anlamlılık Düzeyi

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. GİRİŞ

Bu bölüm sekiz alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde araştırmanın şekillenmesine yardımcı olan teorik arka plana yer verilmiştir. İkinci alt bölümde araştırmanın problem cümlesi, üçüncü alt bölümde ise problem cümlesine ilişkin alt problemlere yer verilmiştir. Araştırmanın amacı dördüncü alt bölümde, araştırmanın önemi ise beşinci alt bölümde sunulmuştur. Sonraki üç bölümde ise sırasıyla araştırmanın sayıltıları, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1.2. PROBLEM DURUMU

Bilim ve teknolojiye hızlı ilerlemeyle birlikte, tüm disiplin alanlarında bilgilerin sürekli yenilenmesi, kişilerin de kendilerini yenilemeleri ve geliştirmelerini zorunlu kılmıştır. Bilgiyi elde etme ve bu bilgiyi aktarma, bilgi çağını yaşayan günümüz toplumlarının en büyük problemleri arasında gösterilir. Gerek bilginin aktarılması, gerekse bilginin elde edilmesinde en etkili ve temel faktörün ise eğitim olduğu kabul edilmektedir. Ülkemizin gelişmesi, insanımızın bu gelişmeleri takip ederek çağın gerekleri doğrultusunda yetiştirilmesi, eğitim kurumlarımızın verimli işlemesine bağlıdır. Bu sürecin doğal bir sonucu olarak da, yöneticilerin, diğer gerekliliklerle birlikte, sahip oldukları yönetici becerilerini geliştirmeleri kaçınılmaz olmuştur. Bu nedenle yöneticilerin, görev yaptıkları örgütleri istenen hedeflere ulaştırmak için, etkili yöneticilik becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Çalışanların sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayarak örgüt ile bütünleşmelerini sağlamak, yaratıcılıklarını kullanabilmelerine olanak sağlamak ve katılımcı bir ortam hazırlayarak işleriyle birlikte kendilerini de geliştirmelerine fırsat vermek yönetimin görevidir (Kayıkçı, 1999: 577 – 595). Bir örgütün verimliliği ile örgütü idare eden yöneticilerin yeterlikleri arasında doğrudan bir ilişki vardır

(D.U.Levine and L.W. Lezotte, 1990: 22; Akt., Çelikten, 2002: 155 - 156). Bu nedenle, eğitim örgütünün devamlılığında en önemli rolü okul yöneticileri almıştır. Bursalıoğlu (2005a: 40)'nun da belirttiği gibi okulun amaçlarını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürüdür. Okul müdürünün planlama, karar verme, örgütleme, koordinasyon, iletişim, etkileme, değerlendirme gibi yönetim süreçleri kapsamında yer alan görevleri bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2004: 111). Okul yöneticileri, bu süreçlerin işleyişinde etkili ve nesnel kararlar verebildikleri sürece başarılı olabilirler (Güçlü 2003: 279).

Bir örgütte çalışan insanların verilen kararları uygulamaları, görevlerini yerine getirmeleri için kendilerine ne yapmaları gerektiği, nasıl ve ne zaman yapacakları bildirilir.

Yöneticinin görevi, çalışan insanların eylemlerine yön vermektir. Bu nedenle yönetici, insanları örgüt amaçları ve verilen kararlar doğrultusunda etkiler, onlara emir ve talimatlar verir. Yöneticinin görevi örgütte çalışanlara belli direktifler vermekle sınırlı değil onların yaratıcılık yeteneklerini en üst düzeye çıkartmalarına da yardım etmektir (Aydın, 1986: 87).

Günümüzde eğitim kurumlarının yönetimi insan kaynaklarının en verimli, yararlı ve bilinçli biçimde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Çünkü eğitim organizasyonlarının en önemli özelliği, temelde insan ilişkilerine dayanmasıdır. Böylece eğitim kurumlarındaki yöneticilerin eğitimci olma kadar yönetici olma özelliklerini de taşımaları gerektiği ve insan ilişkileri ve yönetim bilimlerindeki gelişmelere başka kurumlardaki yöneticilerden daha çok ihtiyaç duydukları söylenebilir (Akıngüç ve Fındıkçı, 1993: 115 – 116). Çünkü, Barutçugil (2006: 11)'in de belirttiği gibi başarılı bir yönetici uyumlu ve verimli bir çalışma ortamı yaratarak kişisel gücünü ve olanaklarını artırır, daha sonra da bu gücü ve olanakları kullanarak daha yüksek iş tatmini ve daha yüksek iş performansı sağlayacak bir yönetim düzeni oluşturur. Böylece bir taraftan organizasyonun kalıcılığını bir taraftan da sürekli iyileştirme süreçlerinin güvencesini sağlamış olur.

Örgütlerde yöneticinin yönetsel davranışları ile personelin daha etkin ve verimli çalışması arasında bir ilişki vardır. Örgütlerde etkin ve verimli çalışan personelin varlığı, bunların yönetim tarafından yeterince güdülenmiş olduğunun bir göstergesidir. Bir başka deyişle personelin güdülenmesi yöneticinin yönetsel davranışları ile geliştirilebilir. Bu konuda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin doyum

ve güdülenmesinde, okul yöneticilerinin dinamik ve harekete geçirici özelliklerinin önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Okul yöneticisi ile öğretmenlerin yöneticiye ilişkin beklentileri ne kadar uyuyorsa işe karşı olan tutumları o derece olumlu olmaktadır (Bursalıoğlu, 2005a: 70). Yöneticiler, kendilerine verilmiş çeşitli görevleri, yönettikleri insanlarla birlikte gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu nedenle yöneticiler, çalışanlarla etkin bir grup çalışması ve işbirliği yaparak, serbest düşünce alışverişi ortamını sağlamak durumundadırlar. Bu da, kişinin becerilerini dikkate almayı, sorunları çözmeyi, kişilerin zayıf ve güçlü yönlerini bularak onlara saygı ve sempati ile davranmayı zorunlu kılar. Yöneticiler, amaca ulaşmak için daha esnek ve daha az otoriter yapıları gerektiren koordinasyon ve planlama çalışması yapmalıdırlar (Uygur, 2009: 10).

Eğitim işgöreni denildiğinde ilk akla gelen öğretmendir, diğer eğitim işgörenleri olan yönetmen, denetmen ve uzmanlar da öğretmene yardımları oranında önem taşırlar (Başaran, 1999: 217 – 220). Öğretmenin, eğitim-öğretimde kilit konumda bulunması onun gereksinimlerinin de dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, ilköğretim okullarında, öğretmenler arasında olumlu bir havanın yaratılması sürecinde ve onların hedefler doğrultusunda motive edilmelerinde yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Zira, öğretmenlere en yakın konumda olan yönetmen okul yöneticisidir (Ekinci, 2006: 6). Baltaş ve Baltaş (1995: 86) da, çalışan kişinin amiriyle uyum içinde olmasının, onun işinden aldığı doyumunu ve verimliliğini doğrudan etkileyeceğini belirtmektedir.

Pehlivan (2002: 8), bireylerin gereksinimlerinin karşılanmasındaki başarı düzeyi ile örgüt amaçlarının işgörenler tarafından benimsenmesi ve bu amaçları gerçekleştirme yolunda çaba gösterme düzeylerinin doğru orantılı olduğunu belirtmektedir.

Bireylerin yeterlilik algıları, oluşturdukları ve tekrarladıkları olası senaryo biçimlerini de etkiler. Yüksek düzeyde yeterlilikleri olan bireyler, onlara edime ilişkin olumlu rehberlik sağlayan başarı senaryolarını imgeler ve bilişsel olarak olası problemlere karşı iyi çözümler bulurlar. Kendilerini yetersiz olarak algılayanlar ise başarısızlık senaryoları imgelemeye daha fazla eğilimlidirler. Bu tip düşünceler de güdüyü azaltarak, edimin başarısını azaltır (Bandura, 1989: 730).

Yukarıda bahsedilen araştırmalardan, yöneticilerin çalışanlarla uyum içinde olmasının, çalışanların iş verimini olumlu etkileyeceği görüşünün ağır bastığı

anlaşılmaktadır. Ancak, tersi bir durumda, öğretmenlerin bundan olumsuz yönde etkileneceği ve özyeterliklerinde sorun yaşayacağı ve böylece verimin de düşebileceği söylenebilir.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmada cevap aranacak temel soru; ‘İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? olarak belirlenmiştir.

1.4. ALT PROBLEMLER

Araştırma sürecinde, ana probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik algıları;
 - a) Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - b) Branşa göre farklılaşmakta mıdır?
 - c) Mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?
 - d) Aynı müdürle çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerine ilişkin algıları;
 - a) Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b) Branşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c) Mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d) Aynı müdürle çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleriyle müdürlerinin;
 - a) Karar alma sürecindeki,
 - b) Planlama sürecindeki,
 - c) Örgütlenme sürecindeki,
 - d) İletişim sürecindeki,
 - e) Koordinasyon sürecindeki,
 - f) Etkileme sürecindeki,

- g) Değerlendirme sürecindeki yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmayla ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre; öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Ayrıca bu araştırmada; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerine ve okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algıları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve aynı müdürle çalışma süresi açısından değerlendirilerek bu konuda yapılan veya yapılacak çalışmalara katkı sağlanması hedeflenmektedir.

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İlköğretimin, eğitim sisteminde ilk basamağı oluşturması, onu önemli bir konuma sahip kılmaktadır. Eğitimin bu kademesine yönelik olarak Türkiye’de daha önce birçok araştırma yapılmıştır. Ancak “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterliklerinin Müdürlerinin Yönetim Becerileri Çerçevesinde İncelenmesi” konusunda yapılmış bir araştırmaya araştırmacının ulaşabildiği kaynaklarda rastlanmamıştır. Bu bakımdan araştırmanın alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Okulların fonksiyonel hale getirilmesinde önemli rol üstlenen okul yöneticilerinin, eğitim sürecini etkili hale getirmelerinde, yönetim becerilerini ne derece sergilediklerinin ve öğretmenlerin ne derece özyeterliğe sahip olduklarının bilinmesi oldukça önemlidir. Ayrıca okul müdürlerinin yönetim becerileri ile öğretmenlerin özyeterlikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi de büyük önem taşımaktadır.

İlköğretim okulu yöneticileri, yönetim becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olurlarsa, yönetim süreçlerinin etkililiğini sağlayarak öğretmen özyeterliğini de olumlu yönde etkileyebilir. Çünkü eğitimin tam ve düzgün gerçekleşmesi için öğrenciyle birebir iletişim kuran öğretmenin, kendini yeterli hissetmesi gerekir. Öğrenci başarısının büyük bir kısmının öğretmene bağlı olduğu düşünülürse; öğretmenin hem kendi öğretme gücüne inanması hem de öğrencilerinin başarılı olacağına dair kendine güvenmesi onun kendini yeterli hissettiğini gösterir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin, ilköğretim okulu müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin yeterliklerini değerlendirmeleri sonucu, okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarını ne derece yerine getirdiklerinin belirlenmesi ve elde edilecek bulguların, ilköğretim okulu müdürlerinin sahip olması gereken özelliklerin neler olması gerektiği konusunda, ilgililere ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara yardımcı olması bakımından önemlidir.

1.7. SAYILTILAR

1. Öğretmenler kendilerine verilen Yönetim Becerileri Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeğini içtenlikle ve samimi bir şekilde cevaplamışlardır.
2. Kullanılan veri toplama araçları ulaşılmak istenen bilgileri elde etmede yeterlidir.
3. Araştırma için seçilen örneklem grubu araştırma evrenini temsil etmektedir.

1.8. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerindeki örneklem yoluyla belirlenen resmi ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma 2010 - 2011 eğitim - öğretim yılında görevli öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, özyeterliklerini ve müdürlerinin yönetim becerilerini algılama düzeyleri anket formunda yer alan sorularla sınırlıdır.

1.9. TANIMLAR

Yönetim: Herhangi bir örgütü, önceden belirlenen amaçlara ulaştırma ve amaçlarına uygun bir şekilde yaşatma, örgüt içindeki insan ve diğer kaynakları sağlama ve etkili bir şekilde kullanma, önceden belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulama ve işlerin yapılmasını sağlama, örgüt çalışmalarını planlama, organize etme, izleme, kontrol etme ve geliştirmedir.

Eğitim Yönetimi: Toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir.

Özyeterlik: Bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendi algılayışı, inancı ve yargısıdır.

Öğretmen Özyeterliği: Öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını ve davranışlarını etkileme yeteneklerine olan inançlarıdır.

İKİNCİ BÖLÜM KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde; yönetim, eğitim yönetimi, okul yönetimi, okul yöneticisi, okul yöneticilerinin yönetim becerileri, okul yönetim süreçleri, özyeterlik, özyeterliliğin başlıca kaynakları, yüksek ve düşük özyeterliğe sahip bireylerin özellikleri, öğretmen özyeterliği, öğretmen özyeterliğinin önemi, öğretmen özyeterliğini etkileyen etmenler, öğretmen özyeterliği ve yönetici ilişkisi konularında kuramsal bilgiler ile yurtiçi ve yurtdışında yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. YÖNETİM

2.1.1. Yönetim Nedir?

İnsanların toplum halinde yaşadıkları ve toplum olarak çalıştıkları her zaman ve her yerde yönetim var olmuştur. İnsanlık tarihinin en uzun, yorucu ve kanlı mücadeleleri çoğu zaman bu kelimenin etrafında cereyan etmiştir (Genç, 1997: 15).

Başaran (2000: 36)'a göre, yönetime ilişkin ilk belirtiler, ilkel toplumların, kendilerini savunmak amacıyla kazdıkları hendek ve yaptıkları duvarlar; beslenmek için birlikte yaptıkları sürek avları; doğal yıkımdan korunmak için birbirlerine dayanışmalarıdır. Bunları yapmak için insanların birlikte yaşamaya başlamaları ile yönetim de başlamıştır. Yönetim en eski bilimdir. Tarih boyunca insanlar hem yönetmiş, hem de yönetilmiştir (Bursalıoğlu, 2005b: 1).

Yönetim yaklaşımlarında olduğu gibi yönetim kavramının tanımında da bir görüş birliği sağlanamamış gibi görünmekte ve yönetim hakkında literatürde farklı tanımlara rastlanmaktadır. Bu nedenle yönetim kavramı çeşitli bilim dallarında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Sosyal bilimciler, siyaset bilimciler, eğitimciler ve diğer pozitif bilimciler yönetimi kendi açılarından tanımlamışlardır. Örneğin, sosyologlara göre yönetim bir sınıf ve statü sistemi (Dinçer ve Fidan, 1996: 1), siyasal bilimlerde, bir otorite sistemi (Can, 2005: 20), eğitimcilere göre ise; eğitim sisteminin ve bu

sistemi oluşturan kuruluşların bilimsel bilgilere uygun olarak yönetilmesi olarak ifade edilmektedir (Başaran, 1999: 150).

Sanatların en eskisi, bilimlerin en yenisi olarak nitelenen yönetim bilimi ile ilgili kavramların tamamı, henüz tam bir açıklığa kavuşmuş değildir. Yönetim, evrensel bir süreç, toplumsal yaşam kadar eski bir sanat ve gelişmekte olan bir bilimdir (Genç, 2004: 17). Yönetimi bir süreç olarak gören düşünürlere göre yönetim; bir grup insanı önceden belirlenmiş amaçlara doğru yöneltme, aralarındaki işbirliği ile koordinasyonu sağlama çabalarının bütünüdür. Yönetim, süreç olarak birtakım faaliyet ve fonksiyonları; sanat olarak, bir uygulamayı; bilim olarak da, sistemli ve bilimsel bilgi topluluğunu ifade eder (Mucuk, 2005: 128). Yönetim, başında bulunduğu örgütün amaçlarını başarıyla gerçekleştirmekle yükümlü olan bir araçtır. Hangi tür kurum ya da kuruluşun yönetimi olursa olsun, yönetim işlevinin yerine getirilmesinde izlenen aşamalar, hep birbirine benzemektedir. Bu nedenle yönetim, evrensel bir süreçtir (Akat ve Budak, 1994: 9).

Yönetimi, insanları yönetme sanatı, insan grupları arasındaki ilişkileri düzenlemek suretiyle örgütlerin ve örgüt mensuplarının amaçlarını gerçekleştirme çabası olarak kabul eden tanım da oldukça yaygındır (Ar, 1992: 4). Erdoğan (2008: 7)'a göre ise yönetim, kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır. Yönetim; grup gayretleri ile işlerin başarıya ulaşma sanatı ve bilimidir. Her iki tanıma da dikkati çeken ortak unsur yönetimin bilim ve sanat olmasıdır.

Yönetim, insanları ortak bir girişimde bütünleştirmekle uğraştığı için, kültürle derinden ilgilidir. Yöneticilerin karşı karşıya oldukları temel güçlüklerden biri kendi geleneklerinin, tarihlerinin ve kültürlerinin yönetimin yapı taşları olarak kullanılabilirliklerini bulmaktır (Özden, 1998: 105).

Dinçer'e göre yönetim, insanların tek tek gerçekleştiremeyecekleri amaçlara ulaşabilmek için yürütülen grup faaliyeti, birden fazla insanın beden ve zihin güçlerini birleştirerek çalışmaları ve bu faaliyetin belli bir düzen ve güven ortamında sürdürülebilmesi (Dinçer ve Fidan, 1996: 19), değişen çevrede sınırlı kaynakları etkili bir şekilde kullanarak organizasyon amaçlarına etken bir şekilde ulaşmak için başkalarıyla ve birlikte çalışılması (Özalp, 2004: 4), belli bir hedefe başkalarıyla birlikte ulaşma, başka bir ifade ile başkalarına iş yaptırma faaliyeti (Ertürk, 1998: 6) olarak tanımlanmaktadır.

Taymaz (2003: 15), bir kurumda neler yapılacak ve nasıl yapılacak sorularına verilecek cevaplar yönetim denilen bir sentezi oluşturduğunu ileri sürer. Burada neler yapılacaktır sorusunun cevapları, yönetim biliminin konu alanını ve nasıl yapılacaktır sorusunun cevabı ise yönetim ilke ve tekniklerini kapsar. Yani kurumun performansını ve sonuçlarını, kurum içinde ve dışında, kurumun kontrolünde veya kontrolü dışında etkileyen her şey yönetimin ilgi ve sorumluluğu dâhilindedir (Drucker, 2000: 49).

Simon'a göre ise yönetim, işlerin yapılmasını sağlama sanatıdır. Ancak hiçbir eylem karar vermeden yapılamaz. Bu yüzden, yönetim kuramı, yapma kadar karar verme süreciyle de ilgilenmelidir. Karar verme yönetimin kalbidir (Akt., Kaya, 1996: 41). Başaran da yönetimi, bir örgütü amaçlarına ulaştıracak işleri yapmak için bir araya gelen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci olarak tanımlamıştır (Başaran, 2008: 14). Bu faaliyetler planlama, organizasyon, yönlendirme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarından oluşan karmaşık bir bütündür (Çoban, 1997: 122).

Yönetim, belirlenmiş amaçlara ulaşmak için insanların örgütlenmesi ve bu amaca doğru işbirliğinin sağlanması iş ve çabalarının bütünü şeklinde de tanımlanabilir.

Bu tanımdan çıkarabileceğimiz özellikler şöyle sıralanabilir (Onal, 1998: 10):

- Birden çok insanın varlığı gereklidir.
- Sağlanan işbirliği belirlenmiş doğrultuda yönlendirilir.
- İnsanlar arasında işbirliği sağlanmalıdır.
- Bu çabalar, amaçlara uygun olarak kurulmuş örgütlerin çatısı altında yürütülür.

Yönetim, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için madde ve insan kaynaklarının en az para, en az zaman ve en az emek sarf ederek etkili olarak harekete geçirilmesi süreci (Ersan, 1987: 4), örgütün sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını kullanarak, örgüt amacını gerçekleştirme bilim ve sanatı (Türkmen, 2003: 9), belirli amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere maddi kaynakları, donanımı, araç ve gereci ve zamanı birbiriyle uyumlu ve verimli bir şekilde kullanma süreci (İlgar, 1996: 13), insan ve madde kaynağı aracılığı ile belli bir amacın gerçekleştirilebilmesi eylemi (Aydın, 1994: 70) olarak da tanımlanmıştır.

Bir başka tanıma göre ise yönetim; örgüt amaçlarının gerçekleşmesi için sorun çözme, planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde

maharetle uygulanması ile ilgili faaliyetlerin tümüdür. Kısacası yönetimi bir süreç, bilim ve aynı zamanda sanat olarak kabul etmek gerekir (Erdoğan, 2008: 7). Bu süreç içerisinde yönetim, bir dizi faaliyetleri içermektedir. Yönetim fonksiyonları olarak bilinen ve karşılıklı etkileşim halinde sürekli tekrarlanan bu faaliyetler karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, koordinasyon (eşgüdümleme), etkileme ve değerlendirmedir. Bu yönetim süreçleri örgütlerin büyüklüğüne ve amaçlarına göre farklılık gösterebilmektedir.

Yönetim için farklı yaklaşım ve ifadelerle yapılan tanımların ortak olan yönleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Taymaz, 2003: 19):

1. Örgütü saptanan amaçlara ulaştırma ve amaçlarına uygun bir biçimde yaşatma,
2. İnsan ve madde kaynaklarını sağlama ve etkili biçimde kullanma,
3. Örgüt için belirlenen politika ve kararları uygulama, işlerin yapılmasını sağlama,
4. Örgüt çalışmalarını izleme, denetleme ve geliştirmedir.

2.1.2. Yönetim Biliminin Tarihsel Gelişimi

Gedikoğlu (1997: 299 – 307)'na göre, en eski bilim dallarından birisi olarak kabul edilen yönetim biliminin günümüze kadar çok çeşitli aşamalardan geçtiği bilinmektedir. Milattan önceki çağlardan başlayarak, insanların olduğu her yerde bir yönetim olgusundan söz etmek mümkündür. Yönetim biliminin tarihsel gelişiminin değerlendirilmesi, üç dönem halinde şöyle özetlenebilir:

Birinci dönem, Frederick Taylor'la başlayan, iş analizi ve formal örgüt yapısına dayanan klasik düşüncesidir. Bilimsel örgüt çalışmaları, işin verimliliğinde yoğunlaşmıştır (özellikle fizyolojik değişkenlerle) ve daha sonra da yönetimin öğeleriyle uğraşmıştır. Henri Fayol bu öğeleri şöyle sıralamıştır: Planlama, Örgütleme, Emretme, Eşgüdümleme ve Kontrol. Gullick ise bunu kendine göre formüleştirerek şöyle sıralamıştır: Planlama, Örgütleme, Kadrolama (işgören sağlama), Yönlendirme, Eşgüdümleme, Raporlaştırma ve Bütçeleme (Karşlı, 2004: 41 – 42).

İkinci dönem, Hawthorne'un tesislerindeki çalışmalarla başlayan insan ilişkileri yaklaşımıdır. Geliştirilen yeni hipotez, verimlilik artışının ancak işçilerin motivasyonu, uygulanan nezaret şekli, tatmini ve aralarındaki ilişkiler tarafından yani sosyal faktörlerle açıklanabileceği şeklinde olmuştur (Koçel, 1998: 227).

Üçüncü dönem ise, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra 1950'li yıllarda eskiye

oranla yepyeni düşüncelerle gündeme gelen, Klasik ve Davranışsal dönemden farklı olarak modern yönetim yaklaşımı olarak genellikle, sistemler ve sistemin modellerini kurmaya yönelik açılım ve oluşumlardır. Bu yaklaşıma göre işletmeler; çevrelerinden aldıkları girdileri, belirli bir dönüşüm süreci geçirdikten sonra mal ve hizmet olarak sunan açık sistemlerdir. İşletmelerin varlıklarını sürdürmeleri, yaşadıkları çevreye uyum sağlamalarına ve toplumun kendisinden beklentilerini karşılamalarına bağlıdır (Özalp, 2004: 57).

Günümüzde ise, yönetim kavramının anlamına ilişkin yorum ve değerlendirmeler sürekli değişerek devam etmektedir.

2.2. EĞİTİM YÖNETİMİ

“Eğitim yönetimi, yeni doğmuş bir meslek değil gelişmekte ve yerleşmekte olan bir meslektir. Özellikleri belirli kuruluşların yöneliminden meydana gelmektedir. Bu özellikler bir toplumdaki eğitimin görevlerinden, eğitim girişiminin niteliğinden, okul yönetiminin ilişkin olduğu başlıca grupların dinamiğinden, eğitim yönetiminin çok yanlı rolünden doğmaktadır. Eğitim yönetimi üzerinde yazılan yapıtlar, her türlü okul düzeyine kadar inmekten çok bütün okulları içine alan sistemlerin çözümleme ve birleşimini konu yapar. Bir toplumdaki eğitim sisteminin amaç, yapı ve görevlerini gözden geçirir. Bu sistemin, eğer varsa, felsefesini ve bu felsefenin üzerine kurulduğu değerleri inceler. Bu değerler çerçevesinde, eğitim yöneticisinin davranış biçimlerine ışık tutmaya çalışır” (Bursalıoğlu, 2005a: 5).

Yine Bursalıoğlu (2005a: 5)’na göre eğitim yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlükleri, Halk Eğitim Merkezleri ve Ders Araçları Merkezleri gibi birimlerin yönetimini kapsamaktadır. Bu yüzden eğitim yönetimi, eğitim sistemini bir bütün olarak çözümlmeyi ve birleştirmeyi amaçlamaktadır.

Eğitim yönetimi, hem eğitim bilimlerine hem de yönetim bilimlerine bağlı bir alandır. Eğitim yönetiminin eğitim bilimlerine bağlılığı, eğitim alanında uygulanan bir yönetim türü olduğundan; yönetim bilimlerine bağlılığı ise, yönetim alanında elde edilen sistemli bilgileri eğitime uygulamasından doğmaktadır (Başaran, 1996: 135). Eğitim yönetimi, yöneticilikle ilgili genel kavramlarını yönetim biliminden, özel kavramlarını kendi alanındaki yönetim uygulamalarından alır (İlgar, 1996: 10).

Simon'a göre eğitim ile yönetim arasındaki ilişkide, işletme yönetimindeki geleneksel iş gören anlayışının eğitim yönetiminde aynen uygulanması beklenemez. Eğitim örgütlerinin ürünü ne bir mal ne de bir hizmettir. Ürün insan kaynağıdır. Örgüt kültürü ve ürün farklılığı, eğitim örgütlerini diğer örgütlerin yönetiminden ayırmaktadır (Akt., Çelik, 2000: 28).

Eğitim yönetimi, bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve bu sistem içinde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsar. Eğitim kurumlarında yer alan eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması, ğretim hizmetleri, personel yönetimi, bütçe, bina, araç ve gereçlerin verimli bir şekilde kullanılması için yöntemler geliştirilir ve yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde uygulanması yolları aranır (İlgar, 1996: 14).

Kaya (1996: 43), eğitim yönetimini eğitim örgütlerinin belirlenen amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan Başaran (2000: 12), eğitim yönetimini toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletmek geliştirmek ve yenileştirmek süreci olarak tanımlamıştır.

Erdoğan (2003: 87) ise, eğitim yönetimini, eğitim sistemini, mevcut kaynakları en etkili bir şekilde kullanarak, önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler seklinde tanımlamıştır.

Eğitim yönetimi ve onun daha sınırlı bir alanda uygulanması olan okul yönetiminin temel amaı, insanları ve toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmek, ilgili olduğu eğitim örgütünü, eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak ve dirik tutmaktır (Eren, 1991: 57). İnsan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak için madde ve insan gücü kaynaklarını kullanma süreci olarak da tanımlanabilir (elik, 2002: 28).

Eğitim yönetimi, kamu yönetimi ve genel yönetim alanlarındaki gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmektedir (Taymaz, 2003: 20). Kamu yönetiminin özel bir alanı olarak da düşünülebilir. Gerçekte, eğitim faaliyetleri, özel sektöre bırakıldığı durumlarda bile, devletin denetim ve gözetimi ile sınırlandırıldığı için bir kamu görevidir (Kaya, 1996: 43). Eğitim yönetimini özgün yapan, toplumun etkilediği ve etkilendiği bir kurum olan eğitimin zgnlgdr (Aydın, 1994: 179).

Eğitim ile ilgilenen değişik birey ve grupların beklentileri farklı olduğundan, başta okul yöneticileri olmak üzere eğitim yöneticileri baskılar altında çalışırlar (Taymaz, 2003: 16).

“Eğitim yöneticileri, toplumun bireylerinin ulusal eğitim amaç ve politikaları ile tanımlanmış bulunan amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi görevini üstlenen eğitim kurumlarını, amaçları doğrultusunda işletmekle yükümlüdürler. Aslında meslek etiğine ilişkin ilkeler, belli bir mesleği yerine getiren bireylerin oluşturdukları örgütler tarafından oluşturulup, korunmalıdır. Ancak lkemizde, eğitim yöneticilerinin mesleki

örgütlerinin olmaması nedeniyle, eğitim yöneticilerinin uymaları beklenen mesleki etik ilkelerinin geliştirilmesinin, üniversitelerde eğitim yönetimi alanında etkinlik gösteren akademisyenlerce üstlenilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır” (Pehlivan, 1999, 145 – 146).

Gelişmiş ülkelerde ayrı bir uzmanlık alanı olarak kabul edilen eğitim yöneticiliği, eğitim düzenimizde yer almakla birlikte gereken önemi görmemektedir. Eğitim yöneticiliğinin meslekleşme ve kurumsallaşmasına en büyük engel, öğretmenlik ve yöneticilik görevleri ve değerlerinin karıştırılması olmuştur. Bu karışıklık öğretmen - yönetici tipinin doğmasına ve aynı kişinin değişik iki değer sisteminin gerektirdiği rolleri oynamasına yol açmıştır. Merkeziyetçi eğitim sistemlerinin çoğunda, öğretmen - yönetici tipi bulunmaktadır. Eğitim yöneticiliği öğretmenliğe ek bir görev olmaktan kurtarılmadıkça, böyle sistemlerin veriminde yükselme görülmeyecektir. Eğitim yöneticileri, yöneticilik mesleğinin gereklerine göre yetiştirilip geliştirilmedikçe, bu verimi arttırmak amacıyla yapılan değişimler de başarılı olmayacaktır (Bursalıoğlu, 2005b: 15 – 16).

Eğitim yöneticileri, örgütlerini Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile örgütün özel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumludurlar. Yönetimdeki bireylerin davranışlarını değerlendirmede etkili olması gereken eğitim yöneticilerinin gerekli yeterlilikleri kazanabilmeleri için hizmet öncesinde ve hizmet içinde gelişen ve yenileşen yönetim alanında yetiştirilmeleri gerekir (Taymaz, 2003: 20)

Taymaz (2003) Türkiye’de görev yapan bir eğitim yöneticisinin göz önünde bulundurması gereken noktaları şu şekilde ifade etmektedir:

1. Eğitim sistemi doğrudan veya dolaylı olarak insanlarla ilgili hizmette bulunur, onların davranışlarını değiştirir veya onlara yeni davranışlar kazandırır. İnsan davranışlarında oluşturulan değişiklikler, veliler ve toplum tarafından beklenenlerden farklılaştığında çatışmalara neden olabilir.

2. Eğitimin amaçlarından biri, insanlarda düşünme ve eleştirme davranışlarını geliştirmektir. Öğrenciler okulda eleştirel düşüncüyü geliştirince, farklı görüşlere sahip olanların tepkisi artar.

3. Eğitim sisteminde insan davranışlarında oluşturulan değişikliğin veya kazandırılan davranışların ölçülmesi, amaçlara ulaşma derecesinin saptanması ve başarının değerlendirilmesi güçtür.

4. Eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı çevredeki insanlar olduğu için eğitim, çevrenin gereksinimlerini karşılama durumundadır ve bu durumda çevrenin eğitim üzerindeki etkisi kaçınılmazdır.

5. Eğitimle ilgilenen ve eğitim sistemini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyenlerin sayısı çoktur. Değişik kesimlerin beklentileri farklı olacağından eğitim yöneticileri, değişik baskılar altında çalışırlar.

6. Eğitim kurumları olan okullarda görev alan öğretim personeli genelde meslek eğitimi görmüş öğretmenlerden oluşur. Okul müdürleri Bakanlık tarafından çoğunlukla öğretmenler arasından seçilerek atanır. Bunların büyük bir kısmının okul yöneticiliği konusunda öğrenim deneyimleri olmadan atanması teknik yetkinin kullanılmasını güçleştirir.

7. Eğitim yönetimi, çeşitli kademelerde ve alanlarda öğrenim yapan tüm kurumların verimli bir şekilde yönetilmesinden sorumludur.

8. Eğitim kurumları, çevrenin gereksinimlerini karşılamakla yükümlü olmalarına karşın yönetim genelde merkezi sisteme bağlıdır.

Çelik (2002: 23)'e göre, eğitim yönetiminde üç önemli insan gücü kaynağı yönetici, öğretmen ve öğrencilerdir. Öğrenci henüz istenen nitelikleri kazanmamış olan ancak eğitim süreci içinde işlenen; öğretmen insan kaynaklarını işleyen; eğitim yöneticisi ise işleyen ve işlenen insan kaynaklarını yöneten kaynaktır.

Tüm yönetim ve eğitim yönetimi tanımlarında dikkat çeken nokta yönetimin öncelikle insanla çalışma süreci olduğudur. Örgüt dendiğinde ilk akla gelen de insan ögesidir. Maddi kaynak ise ancak insan ögesi varsa anlamlı olabilen, insan tarafından üretilen, insan kullanımına göre biçimlenen, insanın araç olarak kullandığı bir etkidir. Bu nedenle insan boyutu olmaksızın, ne örgütten ne de yönetimden söz edilebilir (Açıkgöz, 1994: 8).

Bursalıoğlu (2005b: 59)'nun belirttiği gibi, eğitim sistemi ve eğitim yönetimi kavramları eğitimin bütünü ile ilgilidir. Eğitim yönetimi, sistemi bütün olarak çözümlenme ve birleştirmeyi amaçlar. Eğitim sistemi okulu da kapsayan bir sistem kapsamındadır. Okul, eğitim sistemi içinde alt sistemlerden en kritik ve en etkili olanıdır. Fakat eğitim yönetimi ve okul yöneticiliği ayrı birer meslek alanıdır. Bugüne kadar devam eden gelen “yöneticiliğin okulu olmaz” düşüncesi gün geçtikçe değişmektedir. Eğitim yönetimi kapsamındaki örgütlerin yapı ve işleyişleri okullara göre daha yoğun bürokratik özellikler gösterir. Okul yöneticilerinin hiyerarşik

konumları, statüleri, rolleri, yeterlikleri diğer eğitim yöneticilerinden farklıdır (Açıkalın, 1998: 3 – 4).

2.3. OKUL YÖNETİMİ

Öztürk ve Özgen (1994: 16)'in belirttiği gibi, okul, toplumun somut ve canlı bir parçası, örgün eğitim hizmetinin yürütüldüğü bir yerdir. Her okulun yeterli sayıda yapıları ve eklentileri vardır. Fakat okul denince akla ilk gelen şey toplumsal bir gruptur: öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, memur ve hizmetlilerin; yakın ve uzak toplumsal çevrenin (aile, mahalle-köy, yerel yönetim örgütleri, hükümet kuruluşları ve bir bütün olarak toplum) meydana getirdiği ve etkilediği karmaşık bir gruptur. Bu karmaşık grubun temel yapı unsurları öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, memur ve hizmetlilerdir.

Okul, belli amaçları gerçekleştirmek için planlanmış toplumsal bir girişim olduğundan farklı bir kurumdur. Farklılığı korumak ve çevre ile bütünleşmek, okul açısından, amaçlarını gerçekleştirme yöntemidir. Farklılık korunduğu ve çevre ile gerekli bütünleşme sağlandığı ölçüde okul, amaçlarını gerçekleştirebilir (Aydın, 1994: 181).

Okul adı verilen eğitim örgütünün eğitim sistemi içindeki yeri gerek sayıca fazla oluşundan gerekse görev ve özelliğinden dolayı önemlidir. Okul kurumu, eğitim sisteminin en stratejik parçası aynı zamanda halka açık ve halk ile ilişkisi en fazla olan sosyal bir örgüttür (İlgar, 1996: 83).

Taymaz (2003: 57), okulun görevlerini şu şekilde gruplandırmıştır:

1. Okulun Sosyal Görevi: Eğitim sisteminin ve okulun genel amaçlarına uygun olarak öğrencileri sosyalleştirmektir. Okul, bu görevi yerine getirirken kültürü korur ve geliştirir.

2. Okulun Politik Görevi: Öğrencilerin devlet sistemine bağlılık göstermelerini ve demokratik ilkelere uymalarını sağlar. Öğrencilerini, görev ve sorumluluklarının bilincinde yurttaşlar olarak yetiştirir.

3. Okulun Ekonomik Görevi: Okul, içinde bulunduğu toplumun insan gücü ihtiyacını karşılar. Öğrencilerin istek, ilgi ve yeteneklerine uygun alanlarda meslek edinmelerini sağlar.

Yönetimin görevinin örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak olduğu düşünülürse okul yönetiminin görevi de okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Yönetim için yapılan çok yönlü tanımlar yöneticilere çok çeşitli yetki ve

sorumluluklar yüklemektedir. Bunlar eğitim yönetiminin, buna bağlı olarak da okul yönetiminin değerini yükseltip bir o kadar da önemini artırmaktadır (Hoşgörür ve Yoncalık, 2004: 360). Buna bağlı olarak Bursalıoğlu, (2005a: 5)'nin da belirttiği gibi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulama görevi, okul yönetimine aittir. Bu alanın sınırlarını, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geldiği gibi okul yönetimi de, eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Okul yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesi ile ilgilendir (Çalık ve Şehitoğlu, 2006: 98). Eğitim yönetimi, sistem ile ilgilendirken, okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilendirilmektedir. Bir başka deyişle Erdoğan (2003: 88)'in belirttiği gibi, eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır.

Eğitim ve okul yönetimi çerçevesinde yapılan işler; yönetsel ve işlevsel süreçler olmak üzere iki grupta toplanabilir (MEB, 2002, 45: 57 – 58):

Yönetsel süreçler

Karar verme

Planlama

Organize Etme

İletişim

Etkileme

Koordinasyon

Değerlendirme

İşlevsel süreçler

Öğrenci İşleri

Personel İşleri

Öğretim işleri

Eğitim işleri (Okul işleri)

İşletmecilik

Okul yönetiminde insan ilişkileri ağırlık taşımaktadır. Okul örgütü, yönetici - öğretmen, yönetici – veli, yönetici – öğrenci, öğretmen – öğrenci, öğrenci – öğrenci, öğretmen – öğretmen, öğretmen – aile, çocuk – aile ilişkilerini kapsar (Aydın, 1994: 177). Taymaz (2003: 81)'in da belirttiği gibi, eğitim sistemine yönelik toplumsal beklentilerin örgütsel düzeyde okula, bireysel düzeyde ise, okul yöneticileri ve öğretmenlere yöneldiği görülür.

Bir okul planlanan örgütsel amaçlarını gerçekleştirebildiği oranda etkilidir. Yönetim, okulun üreteceği eğitimi nicelik ve nitelikçe artırdığı oranda etkililiğini yükseltir. Yönetimsel amaçlar, bir yandan örgütsel amaçların gösterdiği nicelik ve nitelikte öğrenciyi gereken süre içinde yetiştirmeyi, öbür yandan bunların nicelik ve niteliğini artırmayı kapsar. Bunun için eğitim yönetmeni hem eğitimi yaymak hem de eğitimin niteliğini yükseltmek zorundadır (Başaran, 2000: 14).

Okulda öğrenmeye elverişli bir ortamın yaratılması ve sürdürülmesi etkili bir yönetimle sağlanabilir. Eğitim işgörenlerinin etkili bir yönetimi gerçekleştirebilmeleri için de yönetim teknolojisini kullanmaları gerekir (Başaran, 1996: 134). 21. yüzyılın bilgi toplumlarında bilim ve teknoloji hızla ilerlediği için ülkelerin rekabet gücü de, büyük ölçüde sahip oldukları bilgi birikimine ve nitelikli insan gücüne bağlı olacaktır. Ülkemizin kalkınmasında temel yapıtaşı olan bireylerin, nitelikli yetiştirilmesi için öncelikle ilköğretim okullarının yönetiminde, yönetsel gelişmeyi sağlamak ve devamlı hale getirmek gerekmektedir (Okçu, 2006: 6 – 7).

Okul, eğitim sistemini doğrudan etkileyen bir alt sistemdir. Üst düzeyde eğitim politikalarını, planlarını belirleyen; orta kademede bunları yorumlayan eğitim yöneticileridir. Ancak bütün bunların uygulamasını gerçekleştirip, sistemin geri beslenmesini sağlayanlar ise ilk düzeydeki okul yöneticileridir (Açıkalm, 1998: 2–3).

2.3.1. Okul Yöneticisi

Okul yöneticisi denince akla genel olarak okul müdürü gelir. Ancak okul müdürünün dışında başka okul yöneticileri de vardır. Müdür yardımcıları, zümre, şube ve bölüm başkanları, belirli konularda görev yapan koordinatörler de okul yöneticileri olarak nitelendirilebilir. Bunun dışında dersane ve özel kurslar gibi eğitimle ilgili kurum, kuruluş ve birimlerin yöneticileri de okul yöneticilerini çağrıştıran niteliklere sahip yöneticilerdir. Bu durumda okul yönetimi ve okul yöneticisi başlığı altında sunulan yaklaşımlar ve modeller, başta okul müdürlerini, yardımcılarını, şube, zümre ve bölüm başkanlarını, dersane ve kurs yöneticilerini ilgilendirmektedir (Erdoğan, 2008: 144).

Bir okulda amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, emirler veren çalışmalarını yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir (Gürsel, 1997: 91). Okul yöneticisi, güvenilir, bilgili, becerikli, denetleyici, aktif, uygarca tutum ve davranış alışkanlığı kazanmış kişilik özelliklerine sahip olmalıdır. Okul yöneticisi dış görünümüne özen göstermeli, ideallere sahip olmalı, açık, sakin, ileri görüşlü, morali yüksek olmalıdır (Gürsel, 1997: 84).

Okul Müdürünün, kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütme, düzene koyma ve denetleme yetkisi vardır. Yönetmelikte görüldüğü gibi; okulun bütün eğitim – öğretim faaliyetlerinden müdür sorumludur. Fakat memleketimizde uygulanmakta olan, "Meslekte esas öğretmenliktir" anlayışıyla okul müdürleri görevlendirilmiştir. Bu durum uzmanlık

alanlarının gelişmesine ve bu alanlarda yetişmiş elemanlarımızın yerinde kullanılabilmesine engel olmaktadır (Aytaç, 2000: 55).

Okul yöneticiliğinin, öğretmenlik mesleğinden ayrı bir eğitiminin olması gerektiği, eğitim yönetimi bilimcileri tarafından kabul edilmiştir. Çünkü öğretmenlik ve yöneticilik ayrı meslek ve uzmanlık alanlarıdır. Birindeki bilgi birikimi ve formasyon, diğeri için yeterli olmamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlik becerilerinden farklı olarak, hizmet öncesinde yetiştirilmeleri ve hizmet içinde sürekli geliştirilmeleri gerekir (Sevgi, 1998: 3).

Günümüzde okul yöneticilerinin en fazla sorumlu oldukları konular; insanlarla etkili biçimde çalışma, etkili bir işletme yönetimi, yeterli okul binası ve çevresi hazırlama, eğitim programının geliştirilmesi ve mesleğe hizmet olarak sayılabilir (Aydın, 1988 ve Çağlar, 1998; Akt., Bayrakgeçen, Kuş ve Türkgülü, 2005: 151).

Okul yöneticilerinin başlıca yönetim alanları, eğitim – öğretim sürecinin yönetimi, insan kaynağının yönetimi, fiziki kaynakların yönetimi, dış çevrenin yönetimi, okul kültürünün ve değişiminin yönetimi olmak üzere beş boyutta toplanabilir (Balcı ve Diğerleri, 2004: 126). Bu beş boyut altında yer alan yeterlilik alanları, şu şekilde sıralanabilir (Aslan, 2005: 67 – 68):

1. İnsanlarla İletişim Kurma ve Etkili Biçimde Çalışma,
2. Etkili Bir İşletme Yönetimi,
3. Yeterli Bir Okul Binası ve Çevresi Oluşturma,
4. Eğitim Programını Geliştirmesi,
5. Mesleğe Hizmet.

Okul yöneticiliği, başka mesleklerde olduğu gibi bilimsel çalışmalardan faydalanır hale getirilmelidir. Bunun için öncelikle okul yöneticiliği, bir meslek olarak kabul edilmeli ve hem gelecek yöneticiler hem de mevcut yöneticiler için yetiştirme programları düzenlenmelidir. Ayrıca yönetici atama yönergelerinde geçen lisans düzeyinde çalışmalar yapmış olma niteliği, tercih edilir olmaktan ziyade bir sorumluluk haline getirilmelidir (Erdoğan, 2008: 136).

Yapılan araştırmalar, okul müdürünün geleneksel rol ve sorumluluklarının değiştiğini, okul müdürünün görev ve sorumluluklarının, liderlik, iletişim, grup süreçleri (takım kurma, kalite çemberleri oluşturma, sosyalleşme, örgütsel bütünleşme vb.) program geliştirme, öğretme ve öğrenme süreçleri, performans değerlendirme gibi bir çok farklı başlıklar altında toplandığını göstermektedir

(Şişman ve Turan: 2004: 102). Bursalıoğlu (2005a: 202)'nin da belirttiği gibi, okul yöneticisinin görevlerinde yaşanan bu değişme, rolündeki değişmelere yol açmış ve bu rol sekreterlikten, örgüt mühendisliği, sosyal mühendislik, verim uzmanlığı, işletmecilik gibi aşamalara kadar gelmiştir. Bugün bir okul yöneticisi, kamu yöneticisi, politika saptayıcısı, alan uzmanı, profesyonel eğitimci, eğitsel lider ve toplumun aktif bir üyesi olmak durumundadır (Taymaz, 2003: 21).

Okul yöneticileri; küreselleşme, bilişim teknolojisi, öğrenen organizasyonlar, toplam kalite yönetimi gibi yeniliklerin karşısında yeni roller üstlenmek durumunda kalmışlardır. Geleceğin yetişkin bireylerini bilgi toplumuna taşıyacak olan okul yöneticisi, kendini sürekli geliştirmek ve iyileştirmek zorundadır (Çelik, 1996). Bu da bize bilgi çağındaki yöneticilerin okulun amaçlarını gerçekleştirirken, iş görenlerinin sorunlarını ve bireysel özelliklerini dikkate alarak amaçlara ulaşma yolunda etkinlikler belirlemeye çalışmaları gerektiğini göstermektedir (Cerit, 2001: 43).

Balcı (2002: 116 – 117)'ya göre planlı değişme, okul geliştirme, etkili okul ve personel geliştirme çalışmalarında okul yöneticisi, değişimin lideri ve merkezi desteği olan kimsedir. Ancak yöneticilerin yenileşmede başarılı olmasında onların değişme uzmanı olarak seçilme, yetiştirilme ve desteklenmeleri önem taşımaktadır. Okul, değişimin merkezi olduğuna göre odak, tutarlılık ve uyum okulda olmalıdır. Başarılı okul geliştirmede okul yöneticisi, çok merkezi bir konumdadır.

Okul yöneticisi, okulunu bir sistem olarak algılayıp çözümleyebilen, okuldaki madde ve insan kaynaklarını en etkili ve verimli bir biçimde kullanarak okulun amaçlarını gerçekleştirecek şekilde harekete geçiren ve yasal yetkiye bağlı olarak görev yapan kişidir (Demirel ve Kaya, 2001: 193). Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri de okul yöneticisidir. Okul yöneticilerinin etkili olabilmesi için hem yönetim kavram ve kuramlar bilgisine hem de insan ilişkileri alanında bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Okul müdürleri, okulu yetkilerine dayanarak yönetirler. Yetkinin kaynağı sadece yasalar değildir. Bir okul yöneticisi yönetme gücünü, kişilik, uzmanlık bilgisi vb. çeşitli özellikleriyle de destekleyebilir (Şişman ve Turan 2004: 110). Bunu yaparken, kaynakları en iyi biçimde kullanmak, karar vermek ve grup çabalarını yönlendirmek için genel yönetimin teori, teknik, ilke ve metotlarından yararlanır (Kaya 1996: 43).

Gürsel (1997: 91)'in de belirttiği gibi, her okul yöneticisinin amacı, bakanlığımızın eğitim politikası ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve onu etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır. Bunun için de her okul yöneticisinin belli yeterliliklere sahip olması gerekir.

2.3.2. Okul Yöneticilerin Yönetim Becerileri

Türk Dili Kurumu Sözlüğünde beceri, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır.

Taymaz (2003)'a göre okul yöneticilerinin; okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak, okulun politikasını saptamak ve tanıtmak, okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak, okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek, okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak, öğretim ve eğitim etkinliklerini planlamak, çevre değerlerini incelemek ve desteğini kazanmak, okul içi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak, etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak, yapılan çalışmalarını sürekli izlemek ve değerlendirmek gibi becerilere sahip olması gerekir.

İlgar (1996: 32), yönetici becerilerini üç ana başlıkta toplamıştır:

Teknik Beceri: Belirli görevlerin yürütülmesi için gerekli bilgi, yöntem ve teknikleri kullanma becerisi olarak ifade edilebilir. Teknik beceri, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Erdoğan (2003: 33)'a göre, yöneticinin uzmanlaşmış bilgiyi kendi iş alanına uygulayabilmesi; işin yapılabilmesi için gereken teknik bilgi, deneyim, el ve zihin becerisi (Barutçugil, 2006: 158), bir konu üzerinde özelleşme becerisi (Vatan, 1996: 5), yöneticilerin örgüt yapısı, politikaları ve programları etkileme becerisi (Sergiovanni ve Starratt 1988), özel bir konuda uzmanlık bilgilerini, analitik yetenekleri, bu alana özel araç ve teknikleri kullanma becerisi (Eren, 2003: 13) olarak tanımlanmaktadır.

Beşeri (Sosyal) Beceri: Yöneticilerin gerek birebir, gerek grup olarak insanlarla çalışabilme yeteneği (Açıkgöz, 1994: 10), yöneticilerin astlarını motive etme, onların işlerini kolaylaştırma, yol gösterme, liderlik etme ve insanlar arası haberleşme sayesinde anlaşmazlık ve çatışmaların önüne geçme yeteneği (Eren, 2003: 13), başkalarını anlama onlarla anlaşma ve barış içerisinde birlikte çalışma becerisi (Efil, 1998: 8), iletişim, özendirme, liderlik, ekip çalışması, çatışma çözme,

delegasyon, uyum sağlama diğer insanlar arası ilişki becerileri (Barutçugil, 2006: 157) olarak belirtilebilir.

Kavramsal Beceri: Bu beceriler, örgütü bir bütün olarak görme, örgütün çıkarları ile faaliyetlerini koordine ve tümleştirme faaliyeti (Davis, 1988: 146), okul yöneticilerinin, okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneği (Kayıkçı, 2001), işin genel yapısı ve işleyişini kavramsal düzeyde algılama, planlama, organizasyon geniş kapsamlı ve uzun dönemli düşünmeyi gerektiren zihinsel bir çaba (Barutçugil, 2006: 157), yöneticilerin düşünme, çevresel faktörleri ve firma içi ilişkileri algılayabilme ve planlama yeteneği (Eren, 2003: 13), organizasyon güçlüklerini anlama, kişisel çalışmaları organizasyona uygun hale getirme ve işi bir bütün olarak görme yeteneği (Chase, 1994 ve Hersey ve Diğerleri, 1989; Akt., Vatan, 1996) olarak tanımlanmaktadır.

Kısacası, teknik beceri uygulamalarla, beşerî beceri insan ilişkilerini içeren etkinliklerle, kavramsal beceri de organizasyonu bir bütünlük içinde görebilme ile ilgilidir (Fındıkçı, 1996; Akt., Erdoğan, 2003: 39).

Can (2005)'a göre, yöneticilerin sahip olması gereken yönetsel beceriler ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Teknik Beceri: İşin başarılması için gerekli olan bilgi, teknik ve yöntemlerin kullanılabilmesi yeteneğidir.
2. İletişim Becerisi: Örgütsel hedeflere ulaşmak için yazılı ya da sözlü bilgi sağlama becerisidir.
3. İnsan İlişkileri Becerisi: Örgütteki diğer bireyleri anlayabilme, onlarla birlikte çalışabilme ve iyi geçinebilme becerisidir.
4. Analitik Beceri: Sorunların çözümünde, iş olanaklarının değerlendirilmesinde mantıksal ve bilimsel teknikler kullanma becerisidir.
5. Karar Verme Becerisi: Çeşitli seçeneklerden birini ussal olarak seçmektir.
6. Kavramsal Beceri: Yöneticinin, tüm örgütün karmaşıklıklarını anlaması ile her bölümün, örgütün temel hedeflerine katkısını değerlendirmesi becerisidir.

Yöneticilerin sahip olması gereken becerilerin önemi, yöneticinin organizasyon içinde bulunduğu kademeye göre değişebilir. Hiyerarşik kademeler ile yönetsel beceriler arasındaki ilişki Şekil 2.1.'de gösterilmiştir.

	Karar Beceriler	Beşeri Beceriler	Teknik Beceriler
Üst Kademe Yöneticileri			
Orta Kademe Yöneticileri			
Alt Kademe Yöneticileri			
Yönetici Olmayan İcracı Personel			

Şekil 2.1. Hiyerarşik Kademeler ile Yönetsel Beceriler Arasındaki İlişki (Eren, 2003: 12).

Quast ve Hazucha (1992: 203)'a göre ise yönetim becerileri dört boyutta ve on altı alt bölümden oluşur:

1. Başlatma Yapısı Becerileri:

Dinleme: Başkalarının soru ve yorumlarına dikkat gösterme, onlar hakkında bilgi sahibi olduğunu açığa vurma.

İnsan ilişkileri: Emsalleri, astları ve üstleriyle problemsiz, işbirlikçi ilişkiler geliştirme ve devam ettirme, başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olma ve onlara saygı gösterme.

Çatışma yönetimi: Çatışma ve ihtilafı açığa çıkarma ve onu kararların niteliğini yükseltmek için verimli bir şekilde kullanma; olumlu çalışma ilişkileri sürdürürken yapıcı çözümlere ulaşma.

Çalışanları motive etme: Astların ve başkalarının grup çalışmaları ve bireysel hedeflerine ulaşmalarında başarılarının ödüllendirildiği bir ortam oluşturma.

Kişisel olarak intibak edebilme: Sıkıntı, belirsizlik değişiklik ve diğer baskılarla karşılaşıldığında kendisine başvuranlara anlaşılır cevap verme.

2. Sorumluluk Alma Yapısı İle İlgili Beceriler:

Planlama: Hedefler belirleme, bu hedefleri karşılayan stratejiler ve programlar geliştirme, engelleri önceden görerek alternatif stratejiler geliştirme.

Organize olma: Çalışmalarını planlama ve işleri koordine etme. Öncelikleri belirleme, hedefleri karşılamak için etkili çalışma.

Kişisel olarak organize olma ve zaman yönetimi: Kendi zamanını etkili bir şekilde düzenleme, bilgiyi sistemli bir şekilde düzenleme ve detaylara saplanmadan, yazı işlerini ve diğer bilgileri etkili bir biçimde kullanma.

Bilgi verme: İnsanların kararları, değişiklikleri ve diğer ilgili bilgileri zamanında öğrenmesini sağlama.

Liderlik tarzı ve insanları etkileme: Sorumluluk alma ve işlere önyak olma. Bireylerin ve grupların etkinliklerini anlamlı hedeflere ulaşılmasına doğru yönlendirme, ilgilerini kontrol etme.

Temsilci seçme ve kontrol etme: Bireylere açık bir şekilde görev ve sorumluluklar verme ve çalışanların gerekli kaynaklara ve otoriteye sahip olduklarının güvencesini vererek etkili denetimler kurma ve ilerlemeyi izleme ve denetleme.

3. Teknik Beceriler:

Yazılı iletişim: Açıkça ve etkili bir şekilde yazma, resmi olmayan ve resmi iş iletişimlerinde uygun stil, dilbilgisi ve anlatım biçimi kullanma.

Finansla ve nicelikle ilgili beceriler: Finansla ilgili prensipleri ve teknikleri yönetim problemlerine uygulama.

İşle ilgili bilgi ve teknik bilgi: Bir işi yapmak için gereken bilgi ve becerileri uygulamaya koyma.

4. Diğer Beceriler:

Sözel iletişim: Birebir ve gruplar içinde etkili bir şekilde konuşma etkili sunumlar yapma.

Problem analizi ve karar alma: Problemleri keşfetme, risk ve belirsizlik şartları altında yerinde, sağlam kararlar alma.

Sonuç olarak, iyi bir yönetici; yönetim süreçlerinden yararlanabilmeli, birlikte çalıştığı işgörenlerle sağlıklı ilişkiler kurabilmeli, okul ve çevre arasındaki ilişkileri kurup güçlendirebilmeli, liderlik özelliği gösterebilmelidir (Gürsel, 1997: 84).

2.3.3. Okul Yönetim Süreçleri

İlgar (1996: 35), yönetim süreçlerini, örgüt yapısının amaca ulaşmak için belli bir yöntemle çalıştırılması ve örgüt yapısının fonksiyonlarını gerçekleştirmek için işletilmesi olarak tanımlamıştır.

Başaran (2008: 16)'a göre yönetim, sürekli olarak toplumsal değişimleri izlemek ve değişen toplumsal istemlere göre amaçlarını geliştirmek zorundadır.

Eren (2003: 4), yönetim sürecinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Yönetim bir ya da birden fazla amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir.

2. Yönetimin olması için iyi biri yönetici en azından da bir yönetilen insanın olması gerekir. Bu niteliği ile yönetim sosyal ve grupsal bir süreçtir.
3. Yönetim, beşerî ve maddî kaynaklar arasında optimum uyumu ve işbirliğini gerektirir.
4. Yönetim, yönetici ve yönetilenler arasında ahenk, uyum ve haberleşmeyi gerektirir.

Gregg (1957), yönetim sürecini yedi öğeden oluşan bir eylemler bütünü olarak kabul etmiş ve bu öğeleri; karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme olarak sıralamıştır (Akt: Aydın, 1994: 125 – 126).

2.3.3.1. Karar verme süreci

Yönetim süreçleri, temelde karar süreçleridir. Karar, yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir. Örgütün yaşaması, alınan kararların doğruluğuna bağlıdır. Yöneticinin doğru ve verimli karar alabilmesi, öncelikle karar modelleri ve aşamaları hakkında bilgili olmasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 2005a: 80).

Okul yöneticilerinin, alanın uzmanı olan öğretmenlerin çalışmalarıyla ilgili kararları alabilmesi ve gerektiği durumlarda yetkisini devretmesi, eğitim etkinliklerinin daha hızlı yürütülmesini sağlayacaktır. Alınan karar, bizzat uygulayıcı tarafından alındığı takdirde daha isabetli ve etkili olacaktır (Cerit, 2004: 7). En iyi karar, örgütün ve çalışanların beklentilerini dengede tutan uygun, tatmin edici, doyurucu kararlardır (Açıkalın, 1998: 52).

Çakallı (2001: 19)'ya göre karar vermeye birçok aşamadan geçilerek ulaşılır. Bunlar:

- Yönetim sorunlarını görmek,
- Sorunları tüm yönleriyle tanımak,
- Çözüm seçeneklerini araştırmak,
- Eylemi kararlaştırmak,
- Kararı uygulamak,
- Çözümü değerlendirme, olmaktadır.

Karar verme; zihinsel bir süreç olup, örgütte herhangi bir işi, bir eylemi yapmadan önce gelir. Hiçbir örgütsel eylem karar vermeden yapılamaz. Örgütsel eylemlere ilişkin kararlar, yönetim tarafından verilir (Kaya, 1996: 94).

Dereli (1995: 263)'ye göre, üyelerin örgüt yönetiminde karar sürecini etkileme boyutları şöyle sıralanabilir:

1. Bilgi sağlama: Yönetimin karar aşamasında tartışma konusu olabilecek bilgileri işgörenlere vermesi,
2. Tavsiye ve danışma: Görüş ve fikir alışverişinde bulunma ve yöneticinin değişik düşünceleri değerlendirme olanağı bulması,
3. Birlikte karar verme: Yöneticinin, personel ile birlikte karar vermesi,
4. Özyönetim: Örgüt üyelerinin, örgütle ilgili kararları bizzat kendilerinin alabilme yetkisi.

Karar vermede kullanılan en etkili yöntem bilimsel yöntemdir. Güçlüğü sezilmesi, problemin tanımlanması, çözümün kestirilmesi, gözlenebilir doğruların belirlenmesi, deneme ve değerlendirmenin yapılması ve raporlaştırma, bilimsel yöntemin aşamaları olarak kabul edilmiştir (Karasar, 1991: 2 – 3).

Bursalıoğlu (2005a: 97), eğitim yöneticisinin karar vermede izlemesi gereken ilkeleri şöyle özetlemektedir:

- Karar sürecinde, astlarına ve bu kararın etkileyeceği bireylere katılma imkânı vermelidir.
- Etrafında demokratik bir hava yaratmalıdır.
- Güdülleyen, uzlaştıran ve koordine eden bir fiil göstermelidir.
- Grup çalışmalarında, amacı kaybetmemelidir.
- Kooperatif yöntemlerin önemini kavramalıdır.
- Grup kararlarının kısıtlarını çizmeleridir.
- Kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır.
- Grubun başarısı ve devamlılığını amaçlamalıdır.
- Örgütün yapısını iyi kurmalıdır.
- Grup değer ve davranışlarını dikkate almalıdır.
- Takdir hakkını kullanırken, kamu yararını gözetmelidir.

2.3.3.2. Planlama süreci

Planlama süreci, araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Aydın (1994: 129)'a göre, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için yapılması gereken işlerin saptanması, izlenecek yolların seçilmesi, akılcı bir eylem için ussal bir hazırlık, eyleme geçmeden önce düşünmeyi

gerektiren zihinsel bir süreç; amaçların ve bu amaçların elde edilmesi için gerekli olan faaliyetlerin belirlenmesi süreci (Can, 2005: 63), örgütün amacını gerçekleştirmesi için, yapılması gereken işleri ve kullanılacak kaynakları sıraya koyma ve uygulanacak yöntemleri genel çizgileri ile belirtme işlemleri (Binbaşıoğlu, 1988: 32) olarak tanımlanmaktadır.

Yönetici, aldığı her karardan sonra planlamaya girişir ve yöneticinin birçok değişik karar alması nedeniyle değişik planları olur. Bu süreç, yönetimin bilgi toplama sürecidir. Çünkü bu işleyle, işletmenin amaçlarını ve siyasetlerini belirleyen, bunlara ilişkin strateji ve taktiklerin neler olacağını kararlaştırmaya yardımcı olan bilgiler toplanır. Yönetimin en temel anahtar işlevi olmakla birlikte üzerinde en az durulan işlevlerden biridir (Can, 2005: 63).

Örgütün etkinlikleri bir plana bağlanmadığı takdirde, işler rastlantıya ya da isteğe bağlı bırakılmış demektir. Ne yapılacağını önceden bilinmesi, gerekli önlemlerin zamanında alınması, kaynaklardan gereği gibi yararlanılması ancak planlama ile mümkündür. Neyi, ne zaman, nasıl, nerede ve ne ile yapacağını önceden saptamak ve belirlemek, bireye en yüksek yararı en az harcama ile gerçekleştirme olanağını da sağlayacaktır (Tosun, 1978: 169).

Planlama sürecinde bazı ilkelere uyulması gerekir. Bunlar:

- Planın yönü kesinlikle konulan hedefler olmalıdır. Plan, örgütün ürünlerini nitel ve nicel yönden en üst düzeye çıkarmayı hedeflemelidir.
- Plan, hedefleri, hedeflere ulaştıracak işleri ve eylemleri öncelik sırasına göre göstermelidir. Öncelik, her zaman örgütsel amaçlara verilmelidir.
- Planın uygulanması için gereken kaynaklar gösterilmelidir. Plan, örgütün kaynak bulmada zorlanacağı darboğazlar için çözücü kararlar içermelidir.
- Plan, örgütü bütünü ile ele almalıdır. Örgütün bütün parçalarını birbirine uyumlu kılmalıdır.
- Planın gösterdiği hedeflere ne oranda ulaşıldığı, hedeflerden ne kadar sapıldığı bilinebilmelidir. Bunun için planı oluşturan işlemler ve eylemler ölçülebilmelidir.
- Hiç bir plan kusursuz oluşamaz. Planın geliştirilmesi gereken dönümler, örgütün uyarılma ve yönetim alt sistemlerince toplanmalıdır. Plan, bu dönümlere göre geliştirilmelidir.

- Plan, bir kez yapıp bitirilen türden bir araç değildir. Plan, yönetimin sürekli kullanacağı bir araçtır.
- Plan doğru bilgileri ve doğru yöntemleri içermelidir. Bilimsel yöntemlerle toplanan bilgilere güvenilebilir (Başaran, 2000: 217 – 218).

Planlama, yönetimin temel öğelerinden biri olmasına rağmen kimi kez yeterli seviyede oluşturulamaz. Birtakım etmenler planlama sürecini engeller. Bunlar; örgütün amaçlarının yitirilmiş olması, örgüt yapısının çarpıklaşmış olması, etkili bir planlama yapabilmek için yeterli zamanın olmaması, uzman yardımının yeterince sağlanmaması, yönetimdeki üst yöneticilerin yetersizliği olarak sınırlanır (Başaran, 2008: 291).

Mucuk (2000: 148)'a göre planlamanın başlıca yararları şunlardır:

- Emek, sermaye ve zaman gibi kaynakların daha rasyonel kullanımını ve böylece tasarruf sağlar.
- Planlama, yöneticinin sistemli olarak geleceği düşünmesine yol açar; dikkatleri amaca ve bunun gerçekleştirilmesine yöneltir.
- Faaliyetlerin daha iyi koordinasyonuna yol açar.
- Tüm işletme kaynaklarının amaca yöneltilip yöneltildiğini izleme ve denetleme olanağı sağlar. Etkili bir denetim için gerekli olan standartları sağlar.
- Planlama, örgütte yetki devrini sağlamak suretiyle daha esnek yapıların oluşturulmasına zemin hazırlar.
- Daha akılcı ilke, yöntem ve kuralların geliştirilmesine olanak sağlar.
- Ani değişikliklere karşı hazırlıklı olma imkânı verir.
- Örgüt ikliminin sağlıklı olmasını sağlar.

Planlama sürercine katılmanın örgüte ve örgüt üyelerine sağlayacağı yararlar şu şekilde ise belirtilebilir:

- Birey tüm yeteneklerini kullanmaktadır.
- Personel gelişimi sağlanmaktadır.
- Farklı görüşler ve deneyimlerin değerlendirilme olanağı ortaya çıkmaktadır.
- Daha sağlıklı planlamalar yapılabilmektedir.
- Daha sağlam kararlar alınabilmektedir (Aydın, 1994: 135).

2.3.3.3. Örgütlenme süreci

Başpınar ve Bayramlı (2003: 29)'ya göre örgütlenme süreci, tüm yapılacak işleri çeşitli iş grupları arasında paylaşdırmak, her iş grubunun başındaki kimseye yetki ve sorumluluk vermek; ayrıca çalışma için gerekli araçları ve çalışma ortamı sağlamak; bir örgüt yapısının hammaddesini oluşturan madde ve insan kaynaklarını bölümlendirme işi (Başaran, 1996: 50 – 51), yapıyı kurma, kadrolama ve donatım eylemleri ile anlayış gösterme boyutundan oluşan bir süreç (Bursalıoğlu, 2005a: 112) olarak tanımlanmaktadır.

Örgütlenme fonksiyonunun yerine getirilmesi için, amaçların, faaliyetlerin ve yapılacak işlerin belirlenip gruplandırılması gerekmektedir. Ardından da, bu işleri yapacak personelin belirlenip görevlendirilmesi ve gerekli yetki sorumluluğun verilmesi gelmektedir. Son aşamada ise işlerin nerede, hangi araç ve yöntemlerle yapılacağına tespit edilmesi gereklidir (Dinçer, 1996: 245).

Örgütlenme süreci, yeni bir örgüt kurmak ve kurulmuş bir örgütü yaşatmak için gereklidir (Başaran, 2000: 107). Örgütlenme süreci ile her bireyin planlı ortak etkinliğe katkıda bulunması ve bireylerin tümünün yetenek ve enerjilerinin etkili ve uyumlu olarak kullanılması amaçlanır (Aydın 1994: 139).

Örgütlenme ile görev, yetki ve sorumluluklar iyi biçimde dağıtılarak ve ast üst ilişkileri açık bir şekilde ortaya konarak örgütün başarılı olması sağlanır. Buna göre, örgütlenme yeterliliğinin, bir okul müdürünün okulunu yönetirken göstermesi gereken önemli bir yeterlik alanı olduğu söylenebilir (Toprakçı, 2001: 32).

Aydın (1986: 44), örgütlenme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Örgütün amacının tespiti,
- Tespit edilen hedeflerin, politikaların ve planların formüle edilmesi,
- Formüle edilen politikaların ve planların uygulamaya konulması için zorunlu olan etkinliklerin belirlenmesi,
- Bu faaliyetlerin ayrıntılaşması ve sınıflandırılması,
- Bu faaliyetlerin eldeki insan ve madde kaynaklarına göre etkili olarak yürütülebilecek biçimde gruplandırılması,
- Her etkinlik grubuna, faaliyetinin gerektirdiği yetkinin verilmesi,
- Otorite ilişkileri ve iletişim sistemi ile bu grupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanması.

Başaran (2008: 248)'a göre bu aşamalardan sonra örgütlemeye bazı ilkelere dikkat edilmesi gerekir. Bunlar:

- Amaçların tespiti,
- İşgörenlerin alanında uzman olması,
- Çalışanların arasında eş güdümlenme sağlanması,
- Etkili bir yönetim yapısı kurulması,
- İşgörenlerin, kuruma karşı sorumluluklarının olması.

2.3.3.4. İletişim süreci

Gürgen (1997: 9)'e göre, iletişim, iki bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini paylaşarak birbirlerini anlama süreci; toplumsal bir etkileşim, insanları birbirine bağlayan, yakınlaştıran ve toplu halde yaşamalarını sağlayan bir miktardır (Eren, 2003: 11), insan davranışını değiştirme, örgütte bir haberleşme ağı kurma, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirme, yetkinin görevlerini gerçekleştirme ve etkili bir koordinasyon sağlama süreci (Bursalıoğlu, 2005a: 114) olarak tanımlanabilir.

Tüm yönetim süreçlerinin temelini, iletişim süreci oluşturur. İletişim olmadan herhangi bir örgütsel eylemin ya da yönetim sürecinin başarıya ulaşması beklenemez. Etkili bir iletişime dayanan eş güdümlenme yoluyla, ortak bir anlayış geliştirilerek tüm birimler birbirine bağlanır (Kaya, 1996: 107).

Bursalıoğlu (2005a: 115)'na göre iletişim sürecini meydana getiren öğeler aşağıdaki sıra içinde incelenmeli ve düzenlenmelidir:

- Amaç: İletişime yön verir ve iletişimin etkisi, amacın gerçekleşme oranıyla ölçülür.
- Verici: Anlamı iletir. Bu bakımdan vericinin yasal ve güvenilir olması gerekir. Bunların yokluğu, iletme işlemini zorlaştırır.
- Kapsam: Olaylar, fikirler, semboller, değerler ve benzerlerini simgeler.
- Kanallar: Formal kanalları hiyerarşi oluşturur. İnfomal kanalları kişiler arası ilişkiler meydana getirir.
- Araç: Sözlü veya yazılı, insancıl veya mekanik olabilir.
- Alıcı: Kapsamı kendi görüş çerçevesinde değerlendirir ve ona göre kabul eder veya etmez.
- Etki: Alıcının gönderdiği tepki, takındığı tutum ve yaptığı öneri sonucunda anlaşılabilir.

Eğitim örgütlerinde, iletişim sürecinde katılma boyutunu gerçekleştirmek için, iletişimde açıklık temel alınmak durumundadır. Böylece, bir okul örgütünde öğretim kadrosunun olup bitenden haberdar olması ve onların görüşlerini belirtmesine olanak sağlanması gerçekleştirilmiş olur. Bu sayede, örgüt üyelerinin, örgütün politikasının ve planlarının oluşturulmasına katılması gerçekleştirilebilir (Aydın, 1994: 152).

Eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkeleri ise şöyle özetlenebilir (Bursalıoğlu, 2005a: 119):

- Girişimi başkalarından önce ele almak,
- İletişime yapıcı görüşlerle başlamak,
- Çevresindekilerin katılma ve işbirliğini sağlamak,
- Çevredeki liderleri de çalışmalara katmak,
- Katılanları güdülemek,
- Başarılan işleri ortaya koymak,
- Gerekseme ile doyum arasında denge kurmak,
- Söylentilere gerçeklerle engel olmak,
- İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,
- Başkalarının fikirlerine sayđ göstermek,
- Önemli haberleri yinelemek,
- Her iletişim aracından yararlanmak,
- Destek ve karşıt güçleri tanımak,
- İletişimi aralıksız sürdürmek.

2.3.3.5. Koordinasyon (eş güdümleme) süreci

Koordinasyon, bir örgütte aynı hizmeti görmeye yönelik çeşitli birimlerin bir taraftan gelişmelerini, diğer taraftan etkinliklerini, birbirini tamamlayacak şekilde düzenlemek amacıyla alınması gerekli tüm önlemler (İlgar, 1996: 48 - 49), örgütsel amaçların elde edilmesinde farklılaştırılmış eylemlerin uyum içinde birleştirilmesi ve ayarlanması süreci (Keskinkılıç ve diğer., 2007) olarak tanımlanabilir.

Eğitime katılan, ilđisi olan kişi ve gruplar hem çok değerik hem çok fazla olduğundan eğitim yönetiminde hatta okul yönetiminde koordinasyon önemli bir süreçtir.

Taymaz (2003: 48 – 49)'a göre, bir örgütte yönetici iç ve dış koordinasyonu sağlamada aşağıdaki güçlerden yararlanır:

- Yasalar: İlgili kanun, tüzük, yönetmelik ve genelgeler.
- Gelenekler: Teamüller, adetler, alışkanlıklar.
- Yeterlikler: Bilgi, beceri, tutum.
- Roller: Görevler, işlevler, yetkiler.

Bursalıoğlu (2005a: 125) ise, bir eğitim örgütünde koordinasyonu sağlamaya yarayacak koşullardan bazılarını şöyle özetlemiştir:

- Görevsel bir yönetim yapısı,
- Görevleri ve ilişkileri açıkça belirtilen bir örgüt şeması,
- Yazılı politika ve tüzükler,
- Etkili bir iletişim sistemi,
- Koordinasyon birimi ve uzman personel,
- Yazılı plan ve programlar,
- Yetkinin kendi kavram ve ilkeleri içinde kullanılması,
- Düzenli raporlar ve kayıtlar,
- Problemlerin gerektirdiği uzmanlık komiteleri,
- Moral eğitimi.

İşlevsel bir planlama, sağlıklı bir örgütlenme ve etkili bir iletişimin koordinasyonun etkili bir şekilde gerçekleşmesinde büyük bir payı vardır (Aydın, 1994: 162 – 163). Eğitim yöneticisinin, sağlıklı bir eş güdümlene yapabilmesi için, konuyla ve kişilerle ilgili doğru bilgilere sahip olması, okul ve çalışanlarını birbirine bağlayan bir anlaşma ortamı sağlaması, belirli aralıklarla gelişmeleri izlemesi ve denetlemesi, çalışanların dikkatlerini çekerek ortaya konan çabaları okulun amaçlarına yöneltmesi, yetersiz gördüğü personelini yetiştirmesi, iyi örnek olması ve ayrıntılar içinde kaybolmaması gerekir (Kaya, 1996: 104).

2.3.3.6. Etkileme süreci

(Koçel, 1998: 384) etkileme sürecini, bir kimsenin, başka birinin öneri, talimat veya emirlerini yerine getirmesi; üst kademedeki yöneticilerin, alt kademedekilerin kararlarına tesir etmeyi öngören tutum ve davranışları (Gürsel, 1997: 61), bir örgüt içinde çalışan, çeşitli açılardan farklı; fakat başarı açısından birbirine bağlı kişi veya grupların, amaçların, yol ve yöntemlerin ve süreçlerin

belirlenmesinde kullanılan örgütsel karar mekanizmasına, kendi görüşlerini hakim kılmak için sahip oldukları gücü kullanarak birbirlerini etkilemeleri (Keskinkılıç ve diğerleri, 2007) olarak açıklamıştır.

Aydın (1994: 273)'a göre, yönetimin merkezinde yer alan ve liderliğin özünde bulunan etkileme süreci, eğitim yönetiminde çok önemli bir yere sahiptir. Yönetim sürecinde gösterilen her türlü eylemin aslında bir etkileme davranışı olduğu, başarılı yöneticiliğin etkileme yeterliğiyle yakından ilgili olduğu ve yönetimin esasında etkilemeye dayandığı söylenebilir (Sarıtaş, 1991: 3).

Örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmede ve eş güdülemede başarılı bir yönetici, çeşitli etkileme yolları kullanır. Etkilemenin kaynağı, yönetmenin yetkileridir. Bunların işgöreni etkilemede en etkin olan yasal ve makam yetkilerinden çok, uzmanlık ve kişilik özelliklerinden doğan yetkilerdir (Başaran,2008: 268).

Etki bakımından yetki, belki de en son başvurulacak çözümdür ve yöneltme yahut kontrol eylemlerini desteklemek için kullanılır. Yetki, tek başına kullanıldığında bazı durumlarda etkisiz kalabilir; bu yüzden eğitim yöneticisinin başka etki yollarına da gerekmesi vardır. Eğitim örgütleri ve bunların üyeleri formal bakımından gevşek fakat informal bakımından sıkı bir yapı ve hava içinde bulunurlar (Bursalıoğlu, 2005a: 124).

2.3.3.7. Değerlendirme süreci

İlgar (1996: 48)'a göre değerlendirme, verilen kararın, emrin, yapılan plânlamanın, örgütlemenin, iletişim kurmanın, etkilemenin ve eş güdümlün ne denli yarar sağladığını ortaya çıkarma süreci; planlama süreci ile başlayan örgütleme, iletişim, eşgüdümleme süreçleriyle süren ve bir bütünlük içinde sorun çözmeyi hedefleyen yönetim sürecinin, amaçlara yönelik olarak etkili oluşmasını sağlayan yönetsel bir etkinlik (Başaran, 2008: 284), örgütün bir bütün olarak ve her parçasının etkililik derecesi saptanabilmesi (Aydın, 1994: 162) olarak tanımlanmaktadır.

Değerlendirmenin genel amacı, örgütsel etkililik derecesini artırmaktır. Amacı, daha etkili biçimde gerçekleştirmeyi sağlamaktır. Örgütün, programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştıkları amacı, ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin saptanmasıdır (Aydın, 1994: 156). Diğer taraftan Bursalıoğlu (2005a: 125)'na göre değerlendirmenin amacı, uygulamaların başarı derecesini tarafsız bir şekilde belirleyebilmektir. Değerlendirmenin tarafsız bir şekilde yapılabilmesi için, değerlendirme ölçüsünün uygulamaya girilmeden önce

hazırlanması gerekir. Değerlendirme, değerlendiren ile değerlendirilen arasında ortak bir etkileşim olduğu için değerlendirilene de bu eyleme katılma olanağı verilmelidir.

Değerlendirme süreci, örgütün hizmetleri ve programların etkililiği yanında, yönetim tarafından kullanılan süreçlerde değerlendirilmelidir ve bu değerlendirme en azından belli aralıklarla yapılmalıdır (Aydın, 1994: 162).

2.4. ÖZYETERLİK

2.4.1. Özyeterlik Nedir?

Özyeterlik kavramının Bandura'nın 1977'de yayımladığı "Özyeterlik: Davranışsal Değişimin Birleşik Teorisine Doğru" makalesiyle başlayan kısa bir tarihi vardır (Pajares, 1996: 543 – 578). Özyeterlik, aynı zamanda Bandura'nın (1986) Sosyal Öğrenme Kuramı'nın (Social Learning Theory) anahtar kavramıdır. Bu kuram, kişilerin becerilerini etkin şekilde kullanabilmeleri için önce kendilerini bu alanda güvenli hissetmeleri gerektiğini söyler (Bandura, 1977; Akt., Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003: 2).

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın en önemli ilkelerinden biri, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtmaya kapasitesine sahip olmalarıdır (Çakır vd., 2006: 36 – 47). Sosyal bilişsel kuramcılar öğrencilerin özyeterlik inancını, belirli akademik görevleri yerine getirme kapasitelerine ilişkin kendi yargılarını, akademik motivasyon, tercihler ve performansın temel belirleyicisi olarak ortaya atmışlardır. Bu öz-kapasite inancı, motivasyonu öğrencilerin içinde yer aldığı akademik görevler için yaşadıkları kaygı kadar, çaba ve sebatı da yönlendirerek etkiler. Sosyal bilişsel kuramcılar ayrıca öz-kapasite inancının, akademik sonuçların diğer belirleyicilerinin etkileri üzerinde arabuluculuk yaptığını ileri sürmüşlerdir (Pajares ve Miller, 1997: 3).

Bandura'nın özyeterlik teorisinin ya da özyeterlik kavramının kalbinde karşılıklı determinizm (gerekircilik) vardır. Karşılıklı determinizm, öğrenmenin birçok etkileşimli değişkenlerden oluştuğunu belirtir. Bu değişkenler ya da etmenler, kişisel özellikler (öğrenmeyi etkileyen inançlar ve tutumlar), davranışsal etmenler (karşılaşılan bir duruma verilen cevaplar veya tepkiler) ve çevresel etmenler (ebeveynler, öğretmen ve akranları kapsar)'dir (Bruning vd., 1995: 130).

Bandura (1986)'ya göre özyeterlik, bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendi algılayışı, inancı ve yargısı; yorum yoluyla, dolaylı

olarak, sosyal olarak ve fizyolojik olarak açığa çıkarılan çeşitli yeterlilik bilgisi; kaynaklarının bilişsel düzeyde işlenmesinin bir sonucu (McMaster, 2005: 20), bireyin gelecekteki olası durumları denetlemede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin geliştirdiği inancı (Senemoğlu, 2004: 230), bireylerin herhangi bir sonuca ulaşmak için her davranışı gerçekleştirme algısı (Gürcan, 2005), bir bireyin, bir işi, görevi (task) başarmak için yeteneğine olan güveni hakkındaki yargısı (Dembo, 2004: 152) olarak tanımlanmaktadır.

Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, özyeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir. Ayrıca, bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması, girişimde bulunma olasılığını artırır. Bu durumda, pek çok beklenti, diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir (Yılmaz vd., 2004: 261).

Özyeterlik inançları, kişilerin belirlenmiş performans şekillerine ulaşmak için gereken faaliyetleri düzenleyip uygulayabilme kapasiteleri üzerine yargılarıdır. Yani, özyeterlik “Bu durumda bu görevi yerine getirebilir miyim?” sorusunun cevabı ile ilgilidir. Özyeterlik, çocukların bir matematik problemi çözme, bir kitap okuma, bir bisikleti kullanma ya da kendi ayakkabılarını bağlama gibi herhangi bir şeyi yapabilmeye olan inançları ile ilgilidir (Linnenrink ve Pintrich, 2003: 120).

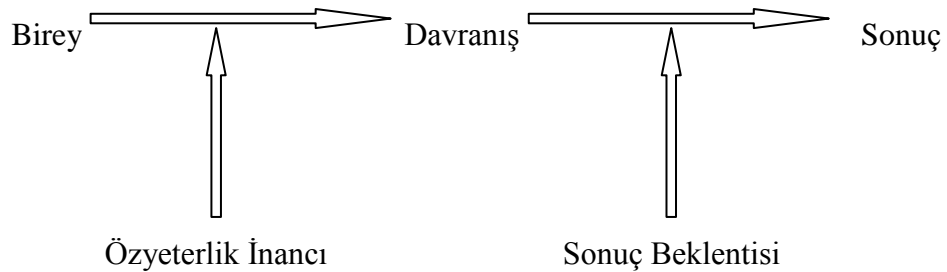
Donald (2003: 219)’a göre özyeterliği ifade etmede kullanılan anahtar kelime ‘Bu işi başarabilir miyim?’ sorusu ile başlayan cümlelerdir. Bireyin özyeterlik algısı, bireylerin yaptıkları tercihleri, bir işi başarmada harcadıkları çabayı ve yaşadıkları kaygı derecesini önemli düzeyde etkilemektedir (Aşkar ve Işıksal, 2003). Bireylerin kişisel hedeflerinin, tepkileri ve analitik stratejileri kullanma performanslarını arttırdığını ve bireyin motivasyonunu da etkilediğini söylemek mümkündür (Gerçek vd., 2003: 62). Aynı zamanda özyeterlik, bireylerin kendileri için bir amaç belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerini, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları zorluklara ne kadar süre dayanabileceklerini ve başarısızlık yaşarlarsa bu başarısızlık karşısındaki tepkilerini de etkilemektedir (Akkoyunlu vd., 2005: 1). Bu da bize ‘bireyin karşılaşacağı olayların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendini algılama biçimidir’ tanımını hatırlatmaktadır (Özçelik ve Kurt, 2007: 442).

Yeterlik inançlarında, özyeterlik ve sonuç beklentisi olarak iki güdüleyici faktör söz konusudur. Özyeterlik, bir işi ve görevi etkileyen bireysel yeterliklerle

ilgili inançlar; sonuç beklentisi ise, eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağı ile ilgili inançlardır (Akbulut, 2006: 35). Synder ve Lopez (2002: 278), özyeterlik inancının, beklenen sonuçlarla ilgisi olmadığını, bir davranışın sonucuna ilişkin inancın, daha çok özel bir durumda, özel bir sonuca yol açan özel bir davranış olduğunu, bir özyeterlik inancının, sonucun ortaya çıktığı davranışın icra edilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Demek ki özyeterlik inancı, bir davranışın sonucuna ilişkin inancın, daha çok özel bir durumda, özel bir sonuca yol açan özel bir davranış, sonucun ortaya çıktığı davranışın icra edilmesidir.

Schunk (1989)'a göre bir işin başlangıcındaki yeterlik duyguları, daha çok genel yetenek ve ön deneyimlerin etkisinde ve daha sonra o işi yaparken bireylerin aldıkları dönütler, özyeterlik üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Yani; birey ilerlediğini gördükçe güdülenecek ve becerileri geliştikçe özyeterlik duyguları da gelişecektir (Akt., Açıköz, 2003: 244).

Bandura (1977: 79)'ya göre, bireylerin herhangi bir davranışı yapmasında ve istediği sonucu elde etmesinde etkili olan iki temel beklenti söz konusudur. Bu beklentiler, kişisel özyeterlik inancı beklentisi ve sonuç beklentileridir. Özyeterlik inancı ve sonuç beklentisinin birey, davranış ve sonuç süreci üzerindeki etkisi Şekil 2.2.'de gösterilmiştir:



Şekil 2.2. Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Özyeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi (Bandura, 1977: 79).

Bandura (1977: 79)'ya göre, önemli olan, kişinin bir davranışı başarıyla yapıp yapamayacağına ilişkin yargıdır, çünkü bu yargılar kesin bazı sonuçları doğuracaktır. Yani, özyeterlik inancı yüksek olan bireyler, istedikleri sonuçları doğurabilecekleri için sonuç beklentileri de buna uygun bir biçimde şekillenecektir. Örneğin, kendini çok yeterli hisseden bir matematik öğrencisi, öğretmenin not verirken adaletsiz davrandığını ve kötü bir not alacağını düşünürse, sınavda iyi bir performans sergilemeyebilir (Rios, 2002: 23).

Özyeterlik, kişinin kabiliyetlerinin ve becerilerinin edinilmesinde ve ilerlemesinde olumlu öz-değerlendirmeleri öğrenmesinde ve özyeterliliğinin sürdürülmesinde son derece önemlidir (Schunk, 2003: 162 – 163). Yetenek olarak eksik ve de performansını göstermede yeterli olmayan bireyler, kabiliyetlerine olan inançlarını yitirme konusunda daha çok hata yapmaktadırlar. Böylelikle stres ve depresyona kolaylıkla yenik düşerler (Bandura, 1994: 2).

2.4.2. Özyeterliliğin Başlıca Kaynakları

Bandura (1995), özyeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumudur (Akt., Bıkmaz, 2004: 199).

Ustalık Tecrübesi: Yüksek düzeyde yeterlilik geliştirmenin en etkili yolu, kişinin ustalık yaşantılarıdır. Başarı, bireyde sağlam bir yeterlilik inancı oluşturur. Ama sağlam bir özyeterlik duygusu oluşmadan önce bir hata oluşmuşsa, bu hata kişinin inancının yıkılmasına sebep olur. İnsanlar başarı için gerekli olan her şeye sahip olduklarına inandıktan sonra, işlerin ters gitmesi halinde hemen çözümler bulmaya başlar. Bunun da öne çıkmasıyla, insanlar zorluklardan daha güçlü bir şekilde kurtulur hale gelir (Bandura, 1994: 72).

Temsili Deneyim: Eğer kişiler sadece kolay başarılar elde etmişse başarısızlıktan kolaylıkla cesaretlerini kaybederler. Kendini çabuk toparlayan bir özyeterlik hissini geliştirmek, ısrarcı bir çabayla engelleri aşma deneyimini gerektirir (Bandura, 2004: 622). Belli bir durumda edinilen başarı özyeterlik düzeyini arttırırken, devam eden başarısızlık hali özyeterliliği zayıflatır (Rios, 2002: 24).

Özyeterlik, belirli bir ölçüde model alınan beceriler aracılığıyla temsili deneyimler tarafından etkilenir. Mesela, bir kişinin bir topu fırlatma ya da yüzme becerisi değerlendirilirken, kişinin istenen beceri seviyesine sahip olduğuna ilişkin kanıt, emsallerle ve başkalarıyla yapılan karşılaştırma tarafından sağlanabilir (Maccabe, 2003: 15).

Sözel İkna: Verilen ödevleri en iyi şekilde yerine getirmek için her şeyi yapabileceğimize bizi inandıran sözel ikna, dikkatimizi neye yönelteceğimizi, hafızamızda neyi geri çağıracağımızı etkileyecek ve böylece, etkili bir eylem dizisi ortaya koymamıza yardım edecektir (Montalbano, 2001: 24).

Fizyolojik ve Duygusal Durum: Bireyin fiziksel ve duygusal olarak kendini iyi hissetmesinin onun harekete geçme olasılığını arttırdığı söylenebilir.

İnsanların kapasitelerini değerlendirirken, psikolojik durumlarını da dikkate almak gerekir. Bireyler, kötü performanslarının mazereti olarak duygusal heyecan ve gerilimlerini görürler. Bireyler, güçlülük ve dayanıklılık içeren aktivitelerdeki yetersiz fiziksel kapasitelerinin belirtileri olarak acı, ağrı ve yorgunluklarını neden olarak gösterebilirler (Dede, 2008: 743).

Özyeterlik inançları, insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için gösterecekleri çabayı, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle karşı sabrını ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir.

Bandura (1980; 1997)'ya göre bireyin özyeterlik algısı dört kaynaktan beslenmektedir. Bunlar özetle şöyle sıralanabilir:

1. Bireyin kişisel deneyimleri ya da bir beceriyi kazanmak için yaptığı çalışmalardan elde ettiği deneyimlerinin bilgisi,
2. Başkalarının davranışlarını model alma yoluyla edindiği deneyimleri,
3. Sözel ikna, bireyin bir durumla ilgili başa çıkma yolları hakkında başkalarından aldığı öneriler,
4. Bireyin kendine yönelik özyeterliliğini değerlendirmede korku, kaygı ve stres düzeyini kontrol altına alabileceği, duygusal durumu.

2.4.3. Yüksek ve Düşük Özyeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Mutlu (2003)'ya göre belli bir alanda yüksek özyeterlik geliştirmiş kişiler, kendine o alanla ilgili daha yüksek hedefler belirleyen, karşısına çıkacak güçlükler karşısında yılmayan, karmaşık karar verme durumlarında daha etkili olan, problem çözme aşamasında çok fazla çözüm yolları deneyen, çözümde ısrarcı olan ve gelecek için daha olumlu bir bakış açısına sahip; daha etkili eğitim sundukları gibi eğitim esnasında daha az strese giren (Chan, 2003; Akt., Yaman vd., 2004: 357), daha karmaşık ve riskli görevleri seçebilen, hedefleri yüksek ve bu hedeflere ulaşmak için azimle çalışan bireylerdir (Ünal ve Orgun 2006: 93).

Schunk (1989) yaptığı çalışmada özyeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin, bir işi başarmada, özyeterlik algısı düşük olan öğrencilere oranla daha çok çaba gösterdiklerini ve daha uzun süreli çalıştıklarını belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında özyeterlik algısı, eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Işıksal ve Aşkar, 2003: 109). Üst düzey çaba gösterme

eğiliminde olduklarına ve elverişsiz durumlarda bile mücadele edebildiklerine göre; kişinin özyeterliliğinin farkında olmak ve bunu geliştirmek, o bireyin çok kötü koşullarda bile daha fazla ve etkili çalışmasına yol açar (Roberts vd., 2001: 199; Akt., Yaman, 2004: 3).

Bandura (1993), düşük özyeterliliğe sahip olan bireylerin kişisel tehlike olarak algıladıkları zor işlerden kaçındıklarını, takip etmeyi seçtikleri amaçları ile ilgili düşük düzeyde beklentilere ve zayıf bir kararlılığa sahip olduklarını, nasıl başaracaklarına konsantre olmak yerine kendilerini tahlile odakladıklarını, zor işlerle karşılaştıklarında, karşılaşılabilecekleri engeller ve her türlü karşıt çıktılar üzerinde durduklarını ve böylelikle çabalarını yavaşlattıklarını ve zorluklar karşısında hemen vazgeçtiklerini düşünürken; Ünal ve Orgun (2006: 93), düşük özyeterliliğe sahip olan bireylerin düşük özgüvene sahip olduklarını ve bireysel başarıları ve gelişimleri hakkında kötümser düşünceler beslediklerini ileri sürerler.

Özenoğlu (2006: 39)'na göre, özyeterlilik hissi ne kadar güçlü olursa, o kişide o kadar çok çaba, ısrar ve direnç; zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olur. Özyeterliliğe yeterince sahip olmayan insanlar, olayların, görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye dar bir görüş açısından bakar ve karşılaştıkları problemleri çözemezler.

2.4.4. Öğretmen Özyeterliliği

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konudur. Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin, mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle ilgili düzenlemeler, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmıştır (Seferoğlu, 2004).

Birçok araştırmacı “Yeterlilik Teorisi”ni eğitime uyarlamıştır. Henson (2001: 4)’a göre öğretmen özyeterliliği de özyeterlilik çalışmalarının eğitimle ilişkili bir alanıdır.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri taşımaları ve bunları etkili bir şekilde kullanmaları; hem iyi eğitim almalarına hem de sahip oldukları görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançlarına bağlıdır (Yılmaz, vd., 2004).

Kushner (1993)’e göre eğitimde özyeterlilik, sınıf organizasyonu, eğitim stratejileri, soru sorma teknikleri, yenilik ve risk alma dereceleri, öğrencinin görevi

zamanında yerine getirmesindeki idare ve kontrol taktikleri ile de ilgiliyken (Akt., Yaman vd., 2004: 357); Schriver ve Czerniak (1999)'a göre, genellikle öğretmenin, öğrencinin başarı düzeyi ve davranışlarında pozitif değişiklikler meydana getirmesi ile ilgili olarak kendi öğretme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen yeterliği, öğrencilerde öğrenme eylemini gerçekleştirme, öğrencilerden istenen sonucu alma kapasiteleri konusunda öğretmenlerin kişisel yargıları; başka bir ifadeyle, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını ve davranışlarını etkileme yeteneklerine olan inançları (Gordon, vd., 1998: 53) ve öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışlar gösterecekleri konusundaki inançlar olarak da tanımlanmaktadır (Yılmaz, vd., 2004).

Ayrıca, özyeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Tschannen – Moran ve Hoy, 2001; Akt., Özkan vd., 2002).

Çapa (2005: 21)'ya göre özyeterlik beklentileri, öğretmenlerin istenen sonuçlara ulaşabilme düzeyleri hakkındaki düşüncelerini yansıtır. Zaten rehberlik rollerinden dolayı öğretmenlerin, bilgi kaynaklarına ulaşma, bilgiyi bulma, kullanma ve iletmede her türlü araç ve teknolojiyi kullanırken kendilerini yeterli ve güvenli hissetmeleri gerekmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003: 1). Öğretmen özyeterlik inançları, öğretmenlerin olumlu değişimler yaratma yeteneklerine ilişkin değerlendirmelerini; sonuç beklentisi ise, öğretmenin çevreyi ne ölçüde kontrol edebileceğine ilişkin inancını yansıtır (Gerçek vd., 2003: 62).

Rackley (2004), öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve öğrencilerin kendi yeterlik inancı arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu düşünmektedir (Akt., Çetin, 2008: 58). Aynı zamanda Ashton (1984), öğretmenlerin özyeterlik inançlarını, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançlar olarak tanımlamakta ve başka hiçbir öğretmen özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı bir ilişki sergilemediğini belirtmektedir. Buna bağlı olarak Bandura da öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim ortamının hazırlanmasında, öğretmenin yeterliğinin ve özyeterlik beklentisinin önemli bir rolü olduğunu bildirmiştir (Akt., Yavuzer ve Koç, 2002).

Gökçe (2000)'ye göre bugünün ve yarının gereksinimlerine yanıt vermesi gereken 21. yüzyılın öğretmeni, öğrencilere, yalnızca ders veren ve onları değerlendiren bir kişi olmamalıdır. Günümüzün öğretmeni, öğretme – öğrenme süreçlerini örgütleyebilen iyi bir yönetici, iyi bir gözlemci ve nitelikli bir rehber olmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği günümüzde daha fazla nitelik ve yeterlik gerektiren bir meslek durumuna gelmiştir.

Smylie (1990: 48) ise öğretmen yeterliğinin, öğretmen performansını etkileyen sosyo – psikolojik faktörlerin başında geldiğini bildirir. Dolayısıyla yeterlik duygusu öğretmenlerin öğretmek için gösterdikleri gayreti de etkilemektedir (Tschannen – Moran ve Woolfolk Hoy, 2001: 783).

Gibson ve Dembo (1984: 570)'ya göre öğrencilerin öğrenmesinin etkili öğretimle mümkün olabileceğine inanan öğretmenler, aynı zamanda kendi öğretim becerilerine de güveniyorlarsa, öğretme sürecinde daha hırslı ve istekli olmakta, sınıfta daha bilimsel odaklı dersler gerçekleştirmekte ve öğrencilerine farklı değerlendirme şekilleri uygulamaktadırlar.

MEB, “ Öğretmen Yeterlikleri Kitabı”nda, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler altı başlık altında toplanmıştır. Bunlar:

1. Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
2. Program ve İçerik Bilgisi,
3. Öğreneni Tanıma,
4. Öğrenme ve Öğretme Süreci,
5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
6. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri.

Yukarıdaki taslak maddelerinde de görüldüğü gibi öğretmenlerin özyeterlik algılarının, onların öğretimsel çalışmalarıyla ve öğrencilerinin akademik gelişimiyle ilişkili olduğunu ortaya çıkmaktadır (Pajares, 2005; Akt., Duman, 2007: 2).

2.4.4.1. Öğretmen özyeterliğinin önemi

Birçok meslek alanında olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de özyeterliğin özel bir yeri ve önemi vardır.

Öğretmenin başarılı bir şekilde öğrenme – öğretme sürecini gerçekleştirebilmesinin, kendi özyeterlik algısına bağlı olduğu, bu nedenle de özyeterlik algısının öğretmenlerin başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir (Önen ve Öztuna, 2005).

Rizvi ve Elliot (2005: 35 – 52)'a göre öğretmen yeterliği, öğretmenlik uygulaması, liderlik ve işbirliği gibi boyutlarla beraber öğretmenlik mesleğinin önemli bir boyutunu oluşturur.

Morgil ve arkadaşları (2004)'na göre, özyeterlik, özellikle öğretmen eğitimi alanında çalışan uzmanların önemli çalışma alanlarından biri olmuştur. Bu açıdan bakıldığında, gerek hizmet içi, gerekse hizmet öncesi dönemde farklı branş ve kademelerdeki öğretmenlerin özyeterlik algıları, eğitim bilimlerinde üzerinde önemle durulan ve tartışılan bir konu haline gelmiştir (Akt., Çakır, Kan ve Sünbül, 2006).

Özyeterlik inancının, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabileceği bildirilmektedir (Enochs ve Riggs, 1990). Schmitz ve Schwarzer (2000)'a göre ise, özyeterlik beklentisi, meslek stresine karşı koruyucu bir faktördür ve özyeterli öğretmenler mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin özyeterlik inançları, performansları ve motivasyonları üzerinde de önemli bir role sahiptir (Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bu bağlamda, özyeterlik inançlarının, öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve özyeterlik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha şevkli ve istekli davrandığı ortaya çıkmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Schunk, 1985; Woolfolk ve Hoy, 1990).

Pajares (1997)' göre, öğretmen özyeterliği, öğretmen özyeterliğinin nasıl geliştiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu, yüksek düzey bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemlidir (Akt., Çapri ve Çelikkaleli, 2008: 35).

Günümüzde, öğretmenlerden hem öğretim yöntem ve tekniklerini en iyi kullanabilen becerileri göstermeleri hem de çağdaş eğitimin gereksinimi olan daha modern sınıf yönetimi ve bunları öğrenme ortamları ile bütünleştirebilmeleri beklenmektedir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007: 83). Bu da öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri ve iyi eğitim almalarının yanı sıra, öğretmenlik görevini ve gereken sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile doğrudan ilişkilidir (Yılmaz, vd., 2004).

Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı, onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağına göstergesidir. Dolayısıyla, yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir (Yılmaz, vd., 2004: 261).

Birey, ilerlediğini gördükçe güdülenecek ve becerileri geliştikçe özyeterlik duyguları geliştirecektir (Açıkgöz, 2003: 244). Dolayısıyla, eğitim - öğretim sürecinin etkin bir biçimde sürdürülebilmesinde öğretmenlerin güdülenme düzeyleri de önemli rol oynar (Papaioannou ve Christodoulidis, 2007).

Üstüner ve arkadaşları (2009: 10), kendini objektif bir şekilde değerlendiren ve kendine güvenen bir öğretmenin başarıya daha yakın olduğunu ileri sürerler.

Ashton ve Webb (1986) de yaptığı araştırmalarda, öğretmenin, öğrencilerinin öğrenimini etkileme konusundaki yeteneklerine ait özyeterlik bilincinin ve kendine güvenin; hem kendi uygulamalarını hem de öğrencilerin özyeterlik bilinçlerini ve başarılarını etkilediğini bulmuştur.

Amor, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının öneminin, 20 yıl kadar önce birkaç öğretmenin özellikleri ile öğrenci başarısı arasında ilişkiler görüldüğünde anlaşıldığını belirtmektedir (Akt., Milner ve Hoy, 2002). Yani, öğretmen özyeterliği sadece öğretmenlerin kişisel olarak ne kadar başarılı olabileceğine olan inancı değil, öğrencilerinin de ne kadar başarılı olacağına olan inancı kapsar (Komlodi, 2007: 52).

Bandura (1995), öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim ortamının hazırlanmasında, öğretmenin yeterliğinin ve özyeterlik beklentisinin önemli bir rolü olduğunu bildirmiştir (Akt., Yavuzer ve Koç, 2002).

Pajares (2005) de araştırmalarıyla, öğretmenlerin özyeterlik algılarının, onların öğretimsel çalışmalarıyla ve öğrencilerinin akademik gelişimiyle olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Akt., Duman, 2007: 2). Aynı zamanda öğretmenlerin inançlarını inceleyen çeşitli çalışmalara göre özyeterlik inançları, öğretmenin öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkileme kapasitesine sahip olduklarına inanma ölçüsünü gösterir ve öğretmen etkinliğindeki bireysel farklılıkların açıklaması olabilir (Enochs and Riggs, 1990; Akt., Gerçek vd., 2006: 279).

Sağlam (2007: 52) ise çalışmalarıyla, kişinin karakterine dair olumlu yöndeki inançlarının, okul başarısını yükselttiği ve küçük yaşta çocuklar için, kapasitelerinin en üst noktasına erişmelerine yardımcı olduğu fikrine ulaşmıştır.

Özyeterlik inancı; öğretmenlerin öğretimde harcadıkları çabayı, koydukları hedefleri ve hedeflerin düzeyini etkilemektedir (Tschannen - Moran ve Woolfolk - Hoy, 2001). Buna bağlı olarak Bandura (1997), öğretmenlerin özyeterlik algılarının sadece konuyu öğretme becerilerinden ibaret olmadığını, öğrenme ortamını oluşturan

sınıf disiplinini sağlama, kaynakları kullanma ve çocukların öğrenmesine veliden destek alma konularındaki yeterlik algılarının da öğretmenin etkinliğini belirlediğini ifade etmektedir.

2.4.4.2. Öğretmen özyeterliliğini etkileyen etmenler

Bandura (2001), “özyeterlik inançları evrensel değildir, fakat benzer yaşamlarda benzer özellikler de gösterebilir” ifadesini kullanarak yaşanan çevrenin ve yaşantıların kişinin özyeterlik inancına olan etkisi üzerine vurgu yapmıştır.

Shunk (1981)’a göre, başarı da özyeterliliği etkileyen etmenler arasındadır. Kişi, özellikle aynı durumda bulunan kişilerin başarılarından etkilenir. Örneğin, yaşlılarının yaptığı herhangi bir şeyi kendisinin de yaptığını gören bir çocuk, kendini yeterli hissetmeye başlar.

Freidman ve Kass (2002)’a göre; iklim, liderlik tipi, grup bilinci ve karar verme prosedürleri çalışanlar ve yeterlikleri üzerinde etkilidir (Akt., Komlodi, 2007: 52).

Moore ve Mary (1992), bireysel ve genel öğretim yeterliğinin, okuldaki öğrencilerin akademik başarı geçmişleri ve çalışma koşullarından etkilendiğini ileri sürmüştür. Araştırma bulgularına göre, okul koşullarının, öğretmenlerin yeterlik algıları üzerinde önemli etkileri söz konusudur. Etkili öğretimin önündeki engellerin azaldığı, öğretmenin sınıfına ilişkin karar alma ve uygulama yetkisinin olduğu, olumlu bir okul ikliminin, öğretmenin yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Fakat başarı düzeyi düşük öğrencilerin bulunduğu okulların, öğretmenlerin okul atmosferine ilişkin olumsuz yargılar edinmelerine sebep olduğu ve bunun da yeterlik algılarını düşürdüğü saptanmıştır.

2.4.5. Öğretmen Özyeterliliği ve Yönetici İlişkisi

Günümüze kadar yapılan araştırmalara göre, öğrenci başarısı ve öğretmen özyeterliliği arasında belirgin ilişkiler bulunsa da okul sistemi içerisinde öğretmen özyeterliliğini etkileyen bir başka faktör de liderliktir (Lehman, 2007: 36).

Hoy ve Woolfolk (1993) öğretmen özyeterliliğiyle müdürün etkisi arasında önemli bağlantılar olduğunu bulmuştur (Akt., Albert, 2007: 40).

Eğitim örgütlerinde öğretmenleri, planlamaya, problem çözmeye, karar almaya, okul programı hazırlamaya katan okul müdürleri, öğretmenlerin motivasyonlarını ve iş tatmini artırırlar. Böylece öğretmenler, koordineli bir

iletişimle, birbirlerine güven duygusu içerisinde, takım halinde aktif bir şekilde çalışırlar (Griffith, 2004). Özellikle değişim süreçlerinde, öğretmenlerin uygun görevlerde değerlendirilmesi, onların öz saygılarını ortaya çıkarmaktadır (Day vd., 2001).

Tschannen - Moran ve Woolfolk - Hoy (2002), öğretmenlerin kullanımlarına sunulan kaynakların ve gördükleri desteğin yeterlik inançlarını nasıl etkilediğini belirtmişlerdir. Buna göre, deneyimli öğretmenler, iş doyumlarının daha yüksek olduğuna ve daha çok öğretim materyaline sahip olduklarına ve yöneticilerinden daha çok destek gördüklerine inanmaktadırlar.

Kreitner (1989: 11)'e göre, etkili ve yeterli bir yönetici, işi iyi yapan ve kaynakları gereksiz yere tüketmeyen yöneticidir. Aynı zamanda hem kendi gereksinimlerini hem de çalışanlarının gereksinimlerini karşılıklı olarak gidermeyi başarabilecek, bu farklı becerileri nerede ve ne zaman kullanacağını bilebilecek duyarlık ve esnekliğe de sahip olmalıdır (Gordon, 1997: 20 – 21). Yöneticide yeterlik ise, Mumford'a (1986: 22) göre, işleri doğru yapmakla ilgilidir; ama etkililik doğru işleri yapmaktır.

Akçay (2003) ise, Hicks (1977: 173 – 174) ve Homans (1971: 311)'in görüşlerine dayanarak yöneticinin astlarını etkilemede sergileyeceği davranışlarından bazılarını; hakemlik yapma, önerilerde bulunma, katalizör olma, güvenliği sağlama, temsil etme, ilham verme, takdir etme, övme, dinleme, öncülük etme, durumsal davranma, grubun normlarına uyma şeklinde sıralamıştır.

Başarılarının yöneticileri tarafından anlaşılması, övgü vesilesi olması sebebiyle öğretmenleri motive eder. Astı ile konuşup bilgi sahibi olduktan sonra özel veya aleni teşvik edici övgü sözleri, cesaret verme de çok önemli motivasyon unsurlarıdır (Garih, 2003).

Kuramsal çerçevede yapılan tartışmalarda da vurgulandığı gibi “yönetici becerileri” ve “özyeterlik” okulun ve öğrencilerin başarılarında önemli etkilere sahip olan iki değişken olduğu söylenebilir.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yönetim becerileri ve öğretmen özyeterliği ile ilgili, gerek Türkiye’de gerek yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır. Literatürde yönetim becerileri kavramı ve öğretmen özyeterliği kavramının ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında yönetim becerileriyle ilgili olarak öğretmen algısı, okul

müdürlerinin bu davranışı yerine getirme düzeyleri ve bu davranışın okul iklimine etkisi vb. konular üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin özyeterlik algısı konusunda ise, bunun öğrenci başarısına etkisi ve öğretmenlerin yeterlik düzeyleri, öğretmen tükenmişliği, sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, kontrol odağı, problem çözme becerileri, eşitlik duyarlılığı, çalışma tutumları, öğretmenlik becerileri üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada ise, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerileri üzerine algıları ve özyeterlikleri saptanarak, öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasındaki ilişki saptanarak okullardaki yöneticilerin yönetim becerilerinde daha etkin olması ve böylece öğretmenlerin özyeterliklerine bu durumun olumlu yönde yansımaları hedeflenmektedir.

2.5.1. Yönetim Becerileriyle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

“Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri” konusunda Türkiye’de yapılan ilk araştırma, Ziya Bursalıoğlu’nun 1975 yılında yapmış olduğu “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma” adlı çalışmadır. Araştırmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin yeterliklerini belli bir değerlendirme modeli yapısında incelemek ve böyle incelemelere ışık tutacak kavramsal temeller geliştirmektir. Araştırma, eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirme programlarını yeterlik kavramına dayamakla beraber; böyle yöneticilerin iş analizi, seçimi, yükseltme ve atanmasına dönük güvenilir ölçütler geliştirmek bakımından da önem taşımaktadır.

Bursalıoğlu (1975), "Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri" konusunda yaptığı bu araştırmasında, yöneticiden beklediği davranışları aşağıdaki gibi belirtmiştir:

1. Okulun amaçları ile öğretmen, öğrenci ve diğer personelin gereksinimleri arasında denge kurabilme,
2. Ödül ve ceza sistemlerini, verim ve morali yükseltecek biçimde uygulayabilme,
3. Yetkiden önce, etki yollarını deneyebilme,
4. Öğretmen, öğrenci ve diğer personelin emek ve bağlılığına karşılık, örgütün güvenlik ve koruma olanaklarını sağlayabilme,
5. Ortak kararların uygulanmasına örnek olabilme (Bursalıoğlu, 1981: 113 – 119).

Yardibi (1991), “Okul Müdürünün Yönetimsel Davranışı ve Öğretmen

Bağlılığı” konulu doktora çalışmasında müdürlerin “otoriterliği”, “hiyerarşik etkililiği” ve “coşkusal yansızlığı” ile öğretmenlerin “müdüre bağlılığı” arasındaki ilişkiler, hem bağımsız, hem de bağımlı değişken üzerindeki “birebir” ve “birlikte” etkileri ele alınarak incelenmiştir. Araştırma bulguları özetle şöyledir:

1. Okul müdürlerinin otoriterliği ile öğretmenlerin ona bağlılığı arasında anlamlı, negatif bir ilişki olup otoriterlik arttıkça, bağlılık azalmaktadır.
2. Müdürün, hiyerarşideki etkililiği ile öğretmenlerin ona bağlılığı arasında oldukça yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
3. Müdürün otoriterliği ile hiyerarşik etkililiği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
4. Otoriterliği düşük, hiyerarşik etkililiği yüksek okul müdürleri, tam tersi müdürlere göre öğretmenlerden daha yüksek bağlılık elde etmektedir.

Erçetin (1995) tarafından yapılan “Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Birbirlerini Etkilemekte Kullandığı Güçler” adlı çalışmada öğretmenler ile müdürlerin birbirlerini etkilemekte kullandıkları güçler ve değişkenler konusu araştırılmıştır. Araştırmada;

1. Müdürler, kişilik ve bilgi güçleri ile ilgili olarak giyime dikkat etmek, kurumdaki sosyal etkinliklere katılmak, öğretmenlerin kişisel sorunları ile ilgilenmek, astlarına iyi örnek olmak gibi davranışları her zaman sergilediklerini,
2. Öğretmenleri cezalandırma davranışını çok seyrek gösterdiklerini ifade etmişlerdir.
3. Ayrıca meslekteki kıdemleri müdürlerin güç kullanımını etkilemektedir.

Sevgi (1998: 35 - 44)'nin “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yeterlilikleri” konulu yüksek lisans tezi çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin “etki” süreci ile ilgili olarak tespit edilen davranışlarına ilişkin elde edilen bulgularda “Personelin çalışmasını sağlamada yetkiden ziyade etkileme yollarını kullanma” davranışını göstermede yöneticiler kendilerini “çok”, öğretmenler yöneticileri “orta” düzeyde yeterli bulmaktadır.

Şahin (1998), eğitim sisteminin, eğitim programları ve eğitim yönetimi açısından değerlendirilmesine ilişkin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin Gaziantep, Şanlıurfa, Mardin ve Adıyaman illerini kapsayan doktora çalışmasında, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinin uygulanmasında yeterince başarılı olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kaya (2000) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin, yönetim süreçlerinde gösterdikleri yönetsel işlevler değerlendirilmiş ve bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, eğitim yönetimi eğitimi almış eğitim yöneticilerini eğitim almamış eğitim yöneticilerine göre daha başarılı bulmaktadırlar.

Dağlı (2000: 431 - 442) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları” konulu araştırmada “personelin desteğinden hoşlanma, insanlarla açık ve dürüst olarak iletişime girme, ikna yoluyla başkalarının üretkenliğini artırma” gibi davranışların okul müdürleri tarafından orta düzeyde gösterildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Akt., Toprakçı, 2000: 121).

Uysal (2001) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları” adlı çalışmada resmi ve özel ilköğretim okul yöneticilerinin, yöneticilik ve liderlik davranışlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, özel ilköğretim okulu yöneticilerinin daha etkili yöneticilik davranışları gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Küçükali (2001)’nin yaptığı, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Becerilerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Algı ve Beklentileri” adlı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin, “iş ortamında bulunan diğer kişilerle ilişkilerinde yeterince saygılı davranma” becerisini en yüksek, “çok riskli ve belirsiz bir durumla gelişme sağlanacak şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma” becerisini en düşük düzeyde göstermeleri gerektiğini; “güvenilir, dürüst, nazik ve saygılı olma” becerisini en yüksek, “bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma” becerisini en düşük düzeyde göstermekte oldukları görüşünü paylaştıklarını ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin ise en yüksek beklentilerinin gösterilmesi gereken boyutta “ekip içinde kolayca çalışabilme, bilgiyi paylaşma ve destekleme” becerisi, en düşük beklentilerinin “kimsenin yol göstermesine gerek duymadan yeni şeyler başarabilme, yeni fikirler ortaya koyma ve başarıyla sonuçlanacak projeler başlatabilme” becerisi yönünde olduğu görülmektedir.

Küçükali (2002: 207 – 212)’nin yaptığı “Bazı Yöneticilik Becerileri Açısından Öğretmenlerin Yöneticileri Algı Düzeyi” adlı, ilköğretim okulu müdürlerinin göstermeleri gereken ve göstermekte oldukları yöneticilik becerilerine yönelik kendilerinin ve sınıf öğretmenlerinin algı ve beklentilerini saptamak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen sonuçlara göre; sınıf öğretmenlerinin, okul

müdürlerinin “iş ortamında bulunan diğer kişilerle ilişkilerinde yeterince saygılı davranma” becerisini en yüksek, “kimsenin yol göstermesine gerek duymadan bir şeyler başlatabilme, yeni fikirler ortaya koyma ve başarıyla sonuçlanacak projeleri başlatabilme” becerisini en düşük düzeyde göstermeleri gerektiğini; “iş ortamında bulunan diğer kişilerle ilişkilerinde yeterince saygılı davranma” becerisini en yüksek, “kabul edilmiş profesyonel standartlara göre hareket etme” becerisini en düşük düzeyde göstermekte oldukları görüşünü paylaştıklarını ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin ise en yüksek beklentilerinin gösterilmesi gereken boyutta “liderlik ihtiyacını karşılama” becerisi, en düşük beklentilerinin “kimsenin yol göstermesine gerek duymadan yeni şeyler başarabilme, yeni fikirler ortaya koyma ve başarıyla sonuçlanacak projeler başlatabilme” becerisi yönünde olduğu görülmektedir.

Atay (2001: 473 – 478) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel İş Tutum ve Davranışları” konulu araştırmada, okul müdürlerinin genel iş tutum ve davranışlarının gösterilme düzeyine ilişkin bulgularda öğretmenler, okul müdürlerinin bireysel bağımsızlık, başkalarını kabul, etkileme, grup süreçlerini anlama, işbirliği ve uyum, kararlara katılma, sorumluluk boyutlarındaki tutum ve davranışları “alt düzeyde”; kendini fark etme, kendine güven, başkalarını fark etme, yakın ilişkiler kurma, kişiler arası haberleşme ve güç boyutlarındaki tutum ve davranışları “orta düzeyde” gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Dönmez (2002)’in yaptığı, “Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri” adlı araştırmada, Malatya ili şehir merkezinde, 33 ilköğretim müfettişi, 24 ilköğretim okul müdürü ile 63 sınıf öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sonunda, genel olarak müfettişlerin ve öğretmenlerin, okul müdürlerini, okul müdürlerinin kendilerini algıladıklarından daha yetersiz algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okutan (2003), “Okul Müdürlerinin İdari Davranışları” adlı çalışmasında okul müdürlüğü sınavını kazanan müdür adayı öğretmen algılarına göre, ilköğretim müdürlerinin, güçlerini mevzuattan alarak, “mevzuat bekçiliği” yaptıkları, öğretmenlere “rehberlik” yapmadıkları, okulda ortaya çıkan bir problemi, problem çözme aşamalarını dikkate alarak çözmedikleri, öğretmenlere danışarak işlerini yürütmedikleri, değerlendirmelerinde “tarafli” davrandıkları, “iş analizi” sürecini işletmedikleri, daha çok formalitelere değer verdikleri ve “biz bilinci” ile “iş birliği bilinci” ni geliştirmekte yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Seçkin (2003), “İlköğretim Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Süreçlerine

İlişkin Yeterliliklerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada genel bilgi ve meslek dersleri öğretmenliği alanından gelen müdürlerin, eğitim yönetimi süreçlerine ilişkin yeterliliklerde çok daha başarılı olduklarını tespit etmiştir.

Sadıkoğlu (2007) “Endüstri Meslek Lisesi Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterlilikleri” adlı araştırmasında, Endüstri Meslek Lisesi idarecilerinin, problem çözme becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yöneticilerin kendilerini geliştirmede, mevzuat takibi ve görüş alışverişi dışında fazla çaba göstermedikleri, mesleki açıdan ve yönetsel açıdan gelişim için yeterli imkân oluşturmadıkları belirlenmiştir.

Şahin (2007) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerilerine ilişkin, hem öğretmen hem de yönetici görüşleri empatik dinleme, geri bildirimde bulunma, etkililik ve güven verme becerileri boyutlarında yüksek çıkmıştır. Ancak, ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerilerine ilişkin yönetici görüşleri, bu boyutlarda öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum araştırmacı tarafından, yöneticilerin kendilerini, kişiler arası iletişim becerileri konusunda, öğretmen görüşlerine göre daha fazla yeterli buldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Kombıçak (2008: 88 – 93)’ın yaptığı, “İlköğretim Okul Müdürlerinin Yeterliliklerinin İncelenmesi” konulu araştırmasında, ilköğretim okul yöneticileri, mesleki yeterlikleri açısından ankete katılan yönetici ve öğretmenler tarafından “orta” düzeyde değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırmacı, Türk Milli Eğitimin belirlenen amaçlarına göre en yüksek düzeyde ulaşılması için müdürlerin hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmesi gerekmekte olduğu yorumunu yapmıştır.

2.5.2. Yönetim Becerileriyle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Greenfield (1982), etkili müdürlerin kişisel özellikleri ile ilgili olarak bir araştırma yapmış ve onların çok fazla enerjiye sahip, saatlerce çalışan, iyi bir dinleyici ve gözleyici, yetenekli bir bilgi aktarıcı, insanlar arası ilişkilerde başarılı, strese karşı hoşgörülü, bireyler oldukları bulmuştur (Akt., Tanrıöğen, 1988: 9).

Leithwood ve Montgomery (1982), “The Role of The Elementary Principal in Program Improvement” adlı çalışmalarında çeşitli araştırmaları gözden geçirdikten

sonra, etkili müdürlere ilişkin olarak şu noktaları vurgulamışlardır (Akt., Tanrıöğen, 1988: 45):

1. Yenilikçi okul projelerine kimlerin katılacağına karar verirler.
2. Karar verme yetkisini astlarına dağıtırlar ve kullanımını teşvik ederler.
3. Önemli konuda personelinin görüşlerine başvururlar.
4. Öğretmenleri, kendi mesleki yeteneklerini değerlendirmeleri ve gelişmeleri için hedefler koymaları doğrultusunda güdülerler.
5. Öğretmenlerin sorunlarını ve görüşlerini dinlerler.
6. Program geliştirme ile ilgili yeni görüşleri desteklediklerini ifade ederler.
7. Etkili mesleki gelişme etkinlikleri düzenlerler.
8. Öğrencilerin gelişmelerini yakından izlerler.
9. Umut verici yeni uygulamalar hakkında mesleki yayınlardan ve diğer müdürlerden bilgi alırlar.
10. Rutin yönetsel konuları etkili bir biçimde ele alırken amaca yönelik diğer çalışmalar için de zaman yaratırlar.

Fisher ve Tack (1990: 7) “The Effective College President” adlı çalışmalarında etkili müdürlerde bulunması gerekli özellikleri şöyle ifade etmişlerdir (Akt., Demirtaş, 1997):

1. Etkili müdürler, kendilerine çok güvenirlere ve yapıcıdırlar.
2. Onların farklı yetenekleri vardır ve bunları kullanabilirler. Amaçlarını başarmak için saatlerce çalışabilirler.
3. Güven düzeyleri diğer çalışanlardan yüksektir. Onlar okullarının her üyesini aralarında olumlu farklılıklar olan işgörenler olarak görürler ve onlara sık sık güvendiklerini gösterir, yetki devrederler.
4. Liderlik başarısı ile cesaret arasında ilişki kurar, bu nedenle sık sık risk alırlar.
5. Etkili müdürler stratejisttirler ve neyin söyleneceğini, neyin yapılacağını bilirler.

Billingsley ve Cross (1992: 453), öğretmenlerin bağlılık, iş doyumu ve öğretmenlikte kalma nedenlerinin ortaya çıkarılmasını amaçladıkları araştırmada, rastgele örneklem yoluyla seçilen 558 özel eğitim ve 589 genel eğitim öğretmenine sorular yöneltilmiştir. 956 öğretmen örnekleme alınmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticinin desteğinin olmaması ve stresin iş doyumu ve bağlılık üzerinde

demografik belirtilerden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Ruoss (1993)'un yaptığı “Bağımsız Okul Liderlerinin Temel Yeterlikleri” konulu araştırmanın amacı; eğitim yönetimi programlarının düzenlenmesinde özellikle bağımsız okul liderlerinin ihtiyaçlarına karşılık verecek bir yeterlikler listesi oluşturmaktır. Araştırma sonucunda; bireysel değerlerin, insan ilişkilerindeki becerilerin ve vizyonun bağımsız okul yöneticileri için büyük önem taşıdığı saptanmıştır.

Drucker (1994)'in “Etkin Yöneticilik” adlı çalışmasında etkili bir yönetici olabilmek için beş zihin alışkanlığının gerekli olduğunu belirlemiştir. Bu alışkanlıklar:

1. Etkin yöneticiler, zamanlarının nereye harcandığını bilirler. Zamanlarını sistematik olarak düzenlerler.
2. Kendilerine somut hedefler koyarlar.
3. Sahip oldukları güçlere dayalı olarak çalışırlar.
4. Kendilerine öncelik koyar ve önceliğe ilişkin aldıkları kararları korurlar.
5. Nihayetinde etkili kararlar almak durumunda olan kişilerdir, şeklinde ifade edilmiştir.

Quigney (2000) “Etkili Reform Çağında Etkili Okul Yönetimi” konulu araştırmasında Ohio eyaletinde görevli 149 eğitimciyle görüşmüş ve destekleyici olma, adaletli olma arkadaşça davranma, anlayışlı olma ve düzenli olmanın bir okul yöneticisi için önemli olduğu, buna karşılık kuvvetli bir disiplin tutumu göstermenin ve okulda varlığını hissettirmenin şimdiki eğitimsel ve sosyal eğilimlerle daha yakın ilişkili olduğu sonucunu bulmuştur.

NAESP'in (National Association of Elementary School Principals) Liderlik ve Öğrenme Topluluğu tarafından ilk ve ortaöğretim düzeyindeki okulların yöneticileri için hazırlanan ve okul müdürlerinin sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayıcı nitelikte rehberlik edeceği düşünülen el kitabında, okul yöneticisinin bilmesi ve yapabilmesi gereken alanlar şöyle ifade edilmektedir (Akt., Dönmez, 2002: 29):

1. Okulun amaçları ve standartları,
2. Öğrenci performansını geliştirme,
3. Kurumun ve personelin anlamlı bir biçimde gelişiminin sağlama,
4. Test araçlarını ve bilgiyi etkili kullanma,
5. Yerel toplumla ilişkiler.

Dönmez (2002: 30)'in aktarmalarına göre, Schmieder ve Cairns (1998: 18 – 20), ABD California eyaletinde 450 okul müdürü ve 206 müfettiş üzerinde yaptıkları araştırmayla, okul müdürlerinin başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlikleri saptamıştır. Bunlar; amaçlara ulaşmak için gerekli adımları atacak bir vizyona sahip olma, öğrencilerin ve personelin yaşamlarında belirgin bir fark yaratabilme, personeli nasıl değerlendireceğini bilme, değişimin devam ettiğini ve okul liderinin esnek bir vizyona sahip olması gerektiğini anlama, eğilimlerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, büyük ve küçük grup toplantılarını nasıl daha kolaylaştıracağını ve yöneteceğini bilme, işi ile ilgili olarak kendine güven duygusunu yansıtabilme, çeşitli rollere ilişkin iş sorumluluğunu nasıl değerlendireceğini bilme, okulla ilgili herkesi katılım için nasıl güdüleyeceğini bilme ve okulun bulunduğu bölgedeki ahlaki değerlerle mesleki değerler arasında bir denge kurabilme olarak ifade etmişlerdir.

Mc Guinness (2005) okul müdürlerinin başarılarını artırmaları için yaptığı önerilerde, yönetsel yeterlikler üzerinde durmuş ve müdürlerin kendi rollerini tekrar gözden geçirerek yapılabilir kılmaları, işi daha da çekici ve yapılabilir kılmak için bürokrasi tarafından temin edilen ve sınırlandırılan yönetsel desteği başkalarına devredebilmeleri, iş yükünü paylaşabilmeleri, eş güdülmeyi sağlayabilmeleri, okulun sorunlarıyla baş edebilmek için okul içinde takımlar kurarak bu sorunların üstesinden gelebilme yeteneğine sahip olmaları ve diğer okul müdürleriyle koordineli çalışabilmeleri gerektiği üzerinde durmuştur.

2.5.3. Özyeterlikle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Kabadayı (1982) tarafından “Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin güdülenmesi” konulu araştırmada İzmir ilindeki 22 okulda görev yapan toplam 420 öğretmen örneklem olarak alınmış ve şu bulgular elde edilmiştir:

1. Öğretmenler okul müdürlerinin en fazla yapıyı kurma boyutundaki davranışları, en az da belirsizlik hoşgörüsü davranışlarını gösterdikleri görüşündedir.
2. Öğretmenler en fazla otonomi, daha sonra güvenlik, kendini gerçekleştirme, kaygı ve sosyal gereksinim alanlarında doyumsuzluk göstermektedirler.

3. Okul müdürlerinin liderlik boyutundaki davranışlarıyla, öğretmenlerin hemen hemen tüm gereksinim alanları arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki bulunmaktadır (Akt., Aras, 1999: 40).

Zengin (2003), Batman il sınırları içerisinde yer alan 28 ilköğretim okulunda görev yapan 508 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin özyeterlik algıları, bu algıların öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, yaşı ve sınıf içi iletişim örüntüleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda özyeterlik algılarının, öğretmenin yaşına ve branşına göre önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca sınıf içi gözlemler sonucunda genel olarak, özyeterlik algıları yüksek olan ilköğretim öğretmenlerinin, sınıfta daha olumlu davranışlarda buldukları belirlenmiştir.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) “Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma – Kastamonu İli Örneği” isimli çalışmalarında, Kastamonu Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde eğitim gören Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf öğretmenliği anabilim dallarında Fen Bilgisi dersi alan öğretmen adaylarının, kendilerini fen öğretimi alanında yeterli görme düzeyleri ve problem çözme becerilerini incelenmiştir. Araştırmada, fen öğretimine yönelik özyeterlik inanç düzeyinin gelişmesi ile problem çözme becerisinin de gelişeceği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlik düzeylerinin buldukları bölüm, sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği; fakat cinsiyet ve mezun olduğu ortaöğretim kurumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Büyükduman (2006), İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik ve yabancı dil olarak İngilizce kullanma becerilerine ilişkin özyeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye'nin İngilizce öğretmeni yetiştiren 20 farklı üniversitesindeki toplam 1182 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlik ve İngilizce özyeterliliğine ilişkin özyeterlik inançları arasında anlamlı ilişki olmadığını, öğretmenliğe ve İngilizce'ye ilişkin özyeterlik inançlarında bazı üniversiteler arasında anlamlı farkın olduğunu, mezun olunan lise türünün, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik ve yabancı dil olarak İngilizce kullanma becerilerine ilişkin özyeterlik inançlarında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Aktaş ve Walter (2005), “Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik

Duygusu” isimli çalışmalarında; öğretmen adaylarının kendilerini bu meslekte ne kadar yeterli bulduklarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca cinsiyet, öğretmenlik kademesi ve sınıflara göre yeterliliğin farklılaşıp farklılaşmadığını da araştırmışlardır. Yeterlik duygusunun cinsiyete göre farklı olduğu, bayanların erkeklerden daha fazla kendilerini yeterli gördüklerini; öğretmen adaylarının sınıf ve öğretmenlik kademe değişkenine göre ise bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Yılmaz ve Bökeoğlu (2008), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları” isimli çalışmalarında; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeterlik inançlarının belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmalarından elde ettikleri bulgulara göre, öğretmenlerin “Öğretim Yeterliği” faktörü ile ilgili görüşleri “çok katılıyorum”, “Kişisel Yeterlik” faktöründeki görüşleri ise “orta derecede katılıyorum”a karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin, “Öğretim Yeterliği” faktöründeki görüşleri arasında cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem, yaş ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı fark bulunmamıştır. “Kişisel Yeterlik” faktöründe ise cinsiyet, branş, kıdem ve yaşa göre anlamlı fark bulunmazken, eğitim durumu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre fark anlamlı bulunmuştur.

Ekici (2006), meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançlarının, cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak ve öğretmenlerin öğretmen özyeterlik inanç düzeylerini belirlemek amaçlarıyla 7 meslek lisesinde görev yapan toplam 240 öğretmene, 8 maddeden oluşan 4’lü Likert tipi bir ölçek uygulamıştır. Araştırma sonucunda, meslek lisesi öğretmenlerinin özyeterlik inanç düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik inançları cinsiyetlerine ve branşlarına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık kadın öğretmenler ve kültürel ders öğretmenleri yönünde olan bir farklılıktır. Diğer taraftan, öğretmenlerin özyeterlik inançları kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir.

Ortaçtepe (2006), “Bir Hizmet İçi Eğitim Programı Çerçevesinde Öğretmen Özyeterlik İnancı ve Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde; İngilizce’yi yabancı dil olarak öğreten Türk öğretmenlerin özyeterlik inançları ile “İletişimsel Dil Öğretimi” uygulamaları hakkındaki öz bildirimleri arasındaki ilişkiyi ve “İletişimsel Dil Öğretimi” yöntemiyle ilgili bilgi ve becerileri geliştirmeyi hedefleyen bir hizmet içi eğitim programının, öğretmenlerin özyeterlik inancı üzerine etkilerini araştırmıştır. İstanbul’daki 8 vakıf okulunda, İngilizce’yi yabancı dil olarak

öğreten 50 Türk öğretmen anket uygulamasına katılırken, bu öğretmenlerden sadece 20'si gözlemlenebilmiştir. Pearson Product Momentler Korelasyonu analizinden elde edilen bulgular, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğreten Türk öğretmenlerin özyeterlik inançları ve onların "İletişimsel Dil Öğretimi" uygulamaları ile ilgili öz bildirimleri arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ancak, özyeterlik alt boyutları ve öğretmenlerin "İletişimsel Dil Öğretimi" uygulamaları ile ilgili öz bildirimlerin alt boyutları arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur. Hizmet içi eğitimin etkileri ile ilgili olarak, eşlendirilmiş örneklem t – testi analizi sonuçları, uygulanan programın, öğretmenlerin özyeterlik inançları ile onların "İletişimsel Dil Öğretimi" uygulamalarını geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) "Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma" isimli araştırmalarında, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik inanç düzeyi ile bunların yaş, branş, kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini irdelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancının düşük olduğu ve yaş ilerledikçe bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancının düştüğü bulgularına ulaşılmıştır. İlk ve ortaöğretim kademesinde bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin, bilgisayar öğretmenleri olduğu görülmüştür.

Oğuz (2009), "Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Özyeterlik Algıları" isimli araştırmasının bulgularına göre, öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının sözlü anlatım becerisinin yetersiz olduğunu belirttiğini görmüştür. Öğretmen adaylarının yarıya yakını yazılı anlatım becerisini yetersiz bulmuş ve yine yarıya yakını yazılı anlatım becerisinin sözlü anlatım becerisine göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları, bu becerilerindeki yetersizlik nedenlerinin; kitap okumamalarından, uygulamalarda bulunmamalarından, deneyimsizliklerinden ve bazı kişisel özelliklerinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Özçalı (2007), "Özyeterlik inancı (Teacher Efficacy) ve Yansıtıcı Düşünce Yetkinliği (Reflective Thinking) Açısından Hizmet İçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerindeki Olası Etkileri" isimli yüksek lisans tezinde; bir hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin özyeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, özyeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği arasında bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Hizmet içi eğitim programının özyeterlik inancı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu görmüştür.

2.5.4. Özyeterlikle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Tschannen – Moran ve Woolfolk – Hoy (2002) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yeterliklerini onların deneyim, cinsiyet, ırk ve okul türü değişkenlerine göre araştırmış, sonuç olarak sınıf ve branş öğretmenlerinin yeterliklerinde farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre, ilkokul öğretmenleri kendilerini, bu meslekte branş öğretmenlerine kıyasla daha yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin yeterlik oranlarında cinsiyete göre fark bulunmazken; 5 yıldan fazla öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenler kendilerini daha yeterli bulmaktadırlar. Evans ve Tribble (1986)' nin sınıf ve branş öğretmen adayları üzerinde yaptıkları benzer bir çalışmada ilkokul öğretmenlerinin kendilerini bu meslekte daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Elliott (2000) 235 ilkokul öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmanın sonucunda, öğretmen yeterliğinde cinsiyetin ve genel öğretim yeterliği arasında anlamlı farka ulaşmamıştır. Benz ve diğ. (1992) yaptıkları çalışmada, öğretmenlik eğitimine yeni başlayanların, eğitim formasyon derslerini almış son sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerin, üniversite öğretim elemanlarının ve öğretmenlik uygulamasındaki danışmanların mesleki yeterliklerini ölçmüş ve öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlerden daha yeterli bulduklarını tespit etmişlerdir. Tüm gruplar içinde üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının en yüksek oranda kendilerini yeterli gördüklerini tespit etmişlerdir. Campbell (1996)'in İskoçya ve Amerika Birleşik Devletlerindeki önlisans, lisans ve yüksek lisans – doktora dereceli öğretmenler üzerinde yürüttüğü çalışma sonucunda, kendilerini mesleki olarak en yeterli bulan grup olarak yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenler olarak tespit etmişti (Akt., Mirzeoğlu vd., 2007: 109 – 125).

Howell'in (2006) “İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik Algısıyla Öğrencilerin Sınıf İçi Performanslarının Karşılaştırılması” isimli çalışmanın amacı, öğretmenin özyeterlik algısı ve öğretmenlik tecrübesiyle, Idaho standart başarı testiyle ölçülen öğrenci başarısının karşılaştırılmasıdır. Güneybatı Idaho okul bölgesindeki ortalama 375 öğrenciden alınan öğrenci başarıları sonuçlarıyla, 410 öğretmene uygulanan özyeterlik testi sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi de göz önünde bulundurularak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmen özyeterlik algısı ve öğretmenlik tecrübesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

2. Öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi ve öğrenci performansı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.
3. Öğretmen özyeterlik algısı ve öğrencilerin sınıf içi performansı arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin, matematik ve okuma derslerinde özyeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin öğrencilerinden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Martocchio (1994) “Yetenek, Kaygı ve Özyeterliğin Öğrenme Üzerine Etkisi” isimli araştırmasında 76 kişilik bir grup üzerinde varolan beceriler ve sonradan kazanılan becerilere göre deneysel bir çalışma yapmış ve gruplara bilgisayar öğrenimi kursu vermiştir. Gruptaki bireylerden sonradan kazanılan becerilere sahip olanların kurs sonu kaygılarında büyük oranda düşüş, özyeterliklerinde artış olduğu görülmüştür. Varolan becerilerle kursa başlayanların ise kurs sonu kaygı düzeylerinde bir değişiklik bulunmamasına rağmen özyeterlikleri düşmüştür.

Gresham (2001), “Öğretmenlerin Özyeterlik inançları ile Öğretmenlik Mesleklerine Yönelik Hoşnutluk, Sosyo – Ekonomik Yapı ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki ilişki” isimli doktora çalışmasında, öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleklerine yönelik hoşnutluğunu, öğrencilerin sosyo – ekonomik yapısını ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen yeterlikleri ile diğer tüm değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenci başarısı ile sosyo – ekonomik yapı arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Hickman (1999), “Uluslar arası Sosyal Bilgiler Projesi: Öğretmenlerin Eğitimlerinin ve Materyallerin, Öğretmen Öz - Yeterliğine, Öğretmen Davranışlarına ve Öğrenci Performanslarına Etkisine Yönelik Algılamaları” isimli doktora çalışmasının amacı; ISSP materyallerin ve alıştırmaların öğretmenlerin algılamalarında, öğretmenlerin özyeterliklerinde, öğretmen davranışlarında ve öğrenci performansındaki etkilerini değerlendirmek ve tanımlamaktır. Araştırmanın verileri, hem nicel hem de nitel desenli anketler, görüşme ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda:

1. ISSP materyalleri ve eğitimi ile öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında pozitif yönde değişimler gözlenmiştir.

2. ISSP materyalleri ve eğitiminin, öğretmenlerin yapısal özyeterliğine pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. ISSP materyalleri ve eğitiminin, öğrencilerin performanslarının gelişimine pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wax ve Dutton (1991), 129 ilköğretim sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme tekniklerini sınıflarında uygulama sıklık ve sürelerinin, öğretmen özyeterlik algılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme tekniklerini daha çok kullanan öğretmenlerin, özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu, kendilerini daha güçlü gördükleri, öğrenci ile birlikte çalışma konusunda kendilerine daha çok güvendikleri ve yenilikleri sınıflarında uygulama konusunda daha istekli oldukları saptanmıştır.

Woolfolk – Hoy ve Spero (2005) çalışmalarında, öğretmen özyeterlik algısının, görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo – ekonomik düzeylerinden etkilendiği, sosyo – ekonomik düzeyi yüksek bölge okullarında çalışan öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucunu tespit etmişlerdir.

Güçlü işbirliği, kararların paylaşımı, kaliteli eğitsel faaliyetler gibi alanların, yüksek öğretmen özyeterliği sağladığı araştırmacılar tarafından bulunmuştur. Tam tersine sınıf yönetimiyle ve düşük öğrenci başarısıyla uğraşan öğretmenlerin düşük özyeterliğe sahip oldukları görülmüştür (Rummel, 2007: 40).

Tschannen – Moran ve Woolfolk – Hoy (2002) araştırmalarında, öğretmenlerin kullanımlarına sunulan kaynaklar ve gördükleri desteğin, yeterlik inançlarını nasıl etkilediği ele alınmıştır. Araştırmaya göre, deneyimli öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu ve daha çok öğretim materyaline sahip olduklarına ve yöneticilerinden daha çok destek gördüklerine inandıkları ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde, özyeterliğin birçok değişkenle ilişkisinin belirlendiği, özyeterliği yordayan değişkenlerin ortaya konduğu gözükmektedir. Öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yapılan çeşitli çalışmalarda araştırmacılar farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırma bulguları arasındaki farklılıkların birçok nedeni olabilir. Bunlara, araştırma gruplarının çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermesi ve araştırmalarda değişik özyeterlik ölçeklerinin kullanılması gibi etkenlerin neden olduğu söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, betimsel tarama modeli ile gruplar arası karşılaştırmalara yer veren genel tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006: 77). Bu yöntemde olaylar, doğal ortamı içinde ele alınmakta; araştırma, kurum personeline zorluk çıkarmadan mevcut düzeni bozmadan, değiştirmeden yapılabilmektedir. Bu tür araştırmalarda ‘Durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? Nereye, hangi yöne gitmeliyiz? Oraya nasıl gidebiliriz?’ gibi sorulara mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir (Kaptan, 1991: 59). Bu çalışma, betimsel yöntemle tarama modelinde yapılmış bir araştırmadır. Yapılan bu araştırmada kişilerin kanaatleri, tecrübeleri, algıları ve duyguları gibi nesnel veriler toplanmaya çalışılmıştır. Ayrıca deneklerin demografik özellikleri sorulmuş, ilişkisel tarama modeline uygun olarak; öğretmenlerin özyeterliklerinin müdürlerinin yönetim becerileri ile ilişkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ana probleme cevap arama sürecinde, öğretmenlere özyeterlikleri ve müdürlerinin yönetim becerileri ile ilgili algıları sorulmuştur. Alt problemlere ve ana probleme cevap arama sürecinde ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi, LSD çoklu karşılaştırmalar testi ve pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı gibi istatistiksel işlemler kullanılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2010 – 2011 eğitim - öğretim yılında Gaziantep il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerini müdürlerinin yönetim becerileri çerçevesinde incelemek için örnekleme, en az beş ay - bir yıldır aynı müdürle çalışan öğretmenler alınmıştır. Örneklem, random yoluyla seçilen 800 öğretmenden oluşmaktadır. Uygulanan anketlerin eksik ve yanlış doldurulması nedeniyle değerlendirmeye 652 anket alınmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Yönetim Becerileri Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin veri, Kasım (2008)’in hazırladığı Müdürlerin Yönetim Süreçlerine Göre Okul Yönetme Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçekte 35 soru yer almakta ve her biri 5 soru olmak üzere 7 bölümden oluşmaktadır. Anketteki tüm maddeler “Hiç bir zaman – 1, Çok az zaman – 2, Bazen - 3, Çoğu zaman - 4, Her zaman – 5” olacak şekilde puanlandırılmıştır. Öğretmen özyeterliğine ilişkin veri, Senemoğlu (2006) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, beşli Likert tipinde olup, 32 maddenin tümü olumlu tümcelerden oluşmaktadır. Puanlama; çok iyi düzeyde 5, iyi düzeyde 4, orta düzeyde 3, zayıf düzeyde 2, yetersiz düzeyde 1 şeklinde yapılmıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ

Veri toplama aşamasında veri toplama araçları, araştırmacı tarafından bizzat seçilen okullara gidilerek uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce öğretmenler, araştırmanın amacı ve ölçeklerin yanıtlanması hakkında bilgilendirilmiş ve onlara ölçekteki her bir maddeyi samimiyetle değerlendirmelerinin önemi belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlar, bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 16.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Problemlerin çözümlenmesinde öğretmenlerin özyeterliklerine ve müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete ve bransa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerilerine ve kendi özyeterliklerine ilişkin algılarının kıdem ve aynı müdürle çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA-LSD analizi tekniği kullanılmıştır. Okul müdürlerinin yönetim becerileri ve yönetim becerilerinin alt boyutlarıyla öğretmenlerin özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasındaki ilişki saptanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin kendilerini ve müdürlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgulara yer verilmiş ve yorumlar yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan yönetim becerileri ölçeğinde, sayısal değerlendirmede ‘hiç bir zaman’ seçeneği için 1, ‘çok az zaman’ seçeneği için 2, ‘bazen’ seçeneği için 3, ‘çoğu zaman’ seçeneği için 4, ‘her zaman’ seçeneği için 5 puan verilmiştir. Öğretmen özyeterlik ölçeğinde ise ‘yetersiz’ seçeneği için 1, ‘zayıf’ seçeneği için 2, ‘orta’ seçeneği için 3, ‘iyi’ seçeneği için 4, ‘çok iyi’ seçeneği için 5 puan verilmiştir. Bu beşli ölçekteki dört aralık için ($5-1= 4$) hesaplama aralık katsayısına göre ($4/5 = 0,80$) seçenek aralıkları şöyle düzenlenmiştir. Sayısal sınırlar belirlenerek verilen yanıtlar ifadeye dayalı seçeneklere dönüştürülmüştür.

Tablo 4.1. İfadeye Dayalı Seçeneklerin Sayısal Değerleri

Seçenekler		Puanlar	Sayısal değerler
Hiç bir zaman	Yetersiz	1	1.00-1.79
Çok az zaman	Zayıf	2	1.80-2.59
Bazen	Orta	3	2.60-3.39
Çoğu zaman	İyi	4	3.40-4.19
Her zaman	Çok iyi	5	4.20-5.00

Ana probleme ilişkin bulgular yorumlandıktan sonra veriler alt problemler açısından çözümlenmiştir. Aynı zamanda deneklerin betimsel değişkenlerine göre (brans, cinsiyet, kıdem, aynı müdürle çalışma süresi) dağılımları verilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde, müdürlerin yönetim becerilerinin alt boyutlarıyla (karar alma süreci, planlama süreci, örgütleme süreci, iletişim süreci,

koordinasyon süreci, etkileme süreci, değerlendirme süreci) öğretmenlerin özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla pearson korelasyon analizi (bivariate correlation) yapılmıştır.

4.1. DENEKLERİN BETİMSSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMLARI

Araştırmanın denek grubunu oluşturan öğretmenlerin algılarını etkileyeceği düşünülen betimsel değişkenler; branş, cinsiyet, kıdem, aynı müdürle çalışma süresi olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı

BRANŞ	N	%
Sınıf Öğretmeni	355	54,4
Branş Öğretmeni	297	45,6
Toplam	652	100,0

Tablo 4.2' de örneklem alınan resmi ilköğretim okullarında çalışan ve araştırmaya katılan deneklerin branşları görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 54,4' ünü yani 355' ini sınıf, % 45,6' sını yani 297' sini branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 4.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

CİNSİYET	N	%
Bayan	309	47,4
Erkek	343	52,6
Toplam	652	100,0

Tablo 4.3' te araştırmaya katılan öğretmenlerin % 47,4' ünü bayan, %52,6' sını erkeklerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı

KIDEM	N	%
1 – 5	181	27,8
6 – 10	166	25,5
11 – 15	180	27,6
16 – 20	61	9,4
20 Yıl ve Üzeri	64	9,8
Toplam	652	100,0

Tablo 4.4' te araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri görülmektedir.

Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 27,8' ini kıdem derecesi 1 – 5 arasında olan öğretmenler, % 25,5' ini 6 – 10 arasında, % 27,6' sını 11 – 15 arasında, % 9,4' ünü 16 – 20 arasında ve % 9,8' ini de 20 ve üzeri olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin aynı müdürle çalışma sürelerine göre dağılımı

AYNI MÜDÜRLE ÇALIŞMA SÜRESİ	N	%
5 Ay – 1 Yıl	253	38,8
1 – 2 Yıl	146	22,4
2 – 3 Yıl	56	8,6
3 – 4 Yıl	68	10,4
4 Yıl ve Üzeri	129	19,8
Toplam	652	100,0

Tablo 4.5' te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden 253'ünün (%38,8) 5 ay – 1 yıl, 146' sının (%22,4) 1 – 2 yıl, 56' sının (% 8,6) 2 – 3 yıl, 68' inin (% 10,4) 3–4 yıl, 129' unun (% 19,8) 4 yıl ve üzeri aynı müdürle çalışmış olduğu görülmektedir.

4.2. PROBLEM VE ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Araştırmada cevaplanacak temel soru, “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasındaki ilişki, pearson korelasyon (simple/ bivariate correlation) ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo.4.6' da verilmiştir.

Tablo 4.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul Müdürlerinin Yönetim Becerisi	Öğretmen Özyeterliği
Yönetim Becerisi	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	,172
	P (Anlamlılık)	-	,000
	N	652	652
Öğretmen Özyeterliği	Pearson Korelasyon Katsayısı	,172	1
	P (Anlamlılık)	,000	-
	N	652	652

Tablo 4.6' ya göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasındaki ilişki $r = .172$ ve $p < 0.01$ olarak bulunmuştur. Bulgulara göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif, anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim okul müdürlerinin yönetim becerileri yükseldikçe öğretmenlerin özyeterliklerinden aldıkları doyum da artmaktadır. Bu sonuca göre; öğretmenlerin özyeterliklerinden aldıkları doyumun artmasında müdürlerin yönetim becerilerinin önemli olduğu söylenebilir.

4.2.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutumları Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutumlarının betimsel istatistikleri ve yönetim becerileri tutum ölçeği puan ortalamalarının kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin t testi analizi sonuçları Tablo 4.7' de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları Ve T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	309	1,17	25,25	650	-,427	,689
Erkek	343	1,18	26,06			

Tablo 4.7' ye göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutumları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(650)=.427$ ve $p>.05$. Erkek öğretmenlerin müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutumları ($\bar{X}=1,18$) ile bayan öğretmenler ($\bar{X}=1,17$) arasında çok az bir fark vardır. Bu bulgu, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin, müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

4.2.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutumları Branşlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre okul müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutumlarının betimsel istatistikleri ve yönetim becerileri tutum ölçeği puan ortalamalarının sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin t testi analizi sonuçları Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları Ve T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	355	1,17	25,62	650	-1,378	,911
Branş Öğretmeni	297	1,19	26,68			

Tablo 4.8' e göre ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=1,17$) ile branş öğretmenlerinin müdürlerin yönetim becerilerine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=1,19$) arasındaki farkın p değeri, 911 olarak

bulunmuştur. $P > .05$ olduğu için sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutumları ile branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

4.2.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutumları Kıdemlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutum ölçeği puanlarının kıdemleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.9' da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Kıdemlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	9146,650	4	2286,663	3,524	,007	A-E B-E C-E D-E
Gruplarıçi	419792,299	647	648,829			
Toplam	428938,949	651				

Analiz sonuçları, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutumları ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $p < .05$. Başka bir değişle, okul müdürlerinin yönetim becerileri, öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kıdemler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, A - E (0 – 5 yıl ile 21 yıldan fazla, $p = .020$), B - E (6 – 10 yıl ile 21 yıldan fazla, $p = .009$), C - E (11 – 15 yıl ile 21 yıldan fazla, $p = .001$), D - E (16 – 20 yıl ile 21 yıldan fazla, $p = .001$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

4.2.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutumları Aynı Müdürle Çalışma Sürelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutum ölçeği puanlarının aynı müdürle çalışma süreleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.10' da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Aynı Müdürle Çalışma Sürelerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	8479,223	4	2119,806	3,262	,012	A-C A-E B-C B-E
Gruplariçi	420459,727	647	649,860			
Toplam	428938,949	651				

Tablo 4.10' a göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutumları ile aynı müdürle çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $p < ,05$. Yani okul müdürlerinin yönetim becerileri, öğretmenlerin aynı müdürle çalışma sürelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Aynı müdürle çalışma süreleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, A - C (5 ay – 1 yıl ile 2 – 3 yıl, $p = ,008$), A – E (5 ay – 1 yıl ile 4 yıl ve üzeri, $p = ,010$), B – C (1 – 2 yıl ile 2 – 3 yıl, $p = ,022$), B – E (1 – 2 yıl ile 4 yıl ve üzeri, $p = ,041$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

4.2.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterliklerine Yönelik Tutumları Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, özyeterliklerine yönelik tutumlarının betimsel istatistikleri ve özyeterlik tutum ölçeği puan ortalamalarının kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin t testi analizi sonuçları Tablo 4.11' de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Özyeterliklerine Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları Ve T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	309	1,29	14,19	650	1,27	,874
Erkek	343	1,28	14,79			

Tablo 4.11' de görüldüğü gibi örnekleme giren öğretmenlerin cinsiyetleri, özyeterliklerini değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır, $t(650) = 1,27$ ve $p > ,05$. Öğretmenlerin özyeterliklerine ilişkin maddelere verdikleri

puanların ortalamaları da birbirine oldukça yakındır. Bu durumda öğretmenlerin özyeterliklerini değerlendirirken cinsiyetten kaynaklanan algı farkının önemli düzeyde olmadığı söylenebilir.

4.2.7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterliklerine Yönelik Tutumları Branşlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre, özyeterliklerine yönelik tutumlarının betimsel istatistikleri ve özyeterlik tutum ölçeği puan ortalamalarının sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin t testi analizi sonuçları Tablo 4.12’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Özyeterliklerine Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları Ve T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	355	1,30	14,30	650	2,91	,601
Branş Öğretmeni	297	1,27	14,59			

Tablo 4.12. incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin özyeterliklerine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=1,30$) ile branş öğretmenlerinin özyeterliklerine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=1,27$) arasındaki farkın p değeri ,601 olarak bulunmuştur. $P>.05$ olduğu için sınıf öğretmenlerinin özyeterliklerine yönelik tutumları ile branş öğretmenlerinin özyeterliklerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

4.2.8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterliklerine Yönelik Tutumları Kıdemlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerine yönelik tutum ölçeği puanlarının kıdemleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.13’ te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterliklerine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Kıdemlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması ¹	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4864,470	4	1216,118	5,941	,000	A-D A-E
Gruplariçi	132430,174	647	204,683			B-D B-E
Toplam	137294,644	651				C-E

Analiz sonuçları, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerine yönelik tutumları ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $p(,000) < ,05$. Bu sonuca göre, öğretmenlerin özyeterlikleri, kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kıdemler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre A – D (0 – 5 yıl ile 16 – 20 yıl, $p=,003$), A – E (0 – 5 yıl ile 21 yıldan fazla, $p=,000$), B – D (6 – 10 yıl ile 16 – 20 yıl, $p=,013$), B – E (6 - 10 yıl ile 21 yıldan fazla, $p=000$) ve C – E (11 – 15 yıl ile 21 yıldan fazla, $p=,003$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

4.2.9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterliklerine Yönelik Tutumları Aynı Müdürle Çalışma Sürelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, özyeterliklerine yönelik tutum ölçeği puanlarının aynı müdürle çalışma süreleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.14’ te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterliklerine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Aynı Müdürle Çalışma Sürelerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1666,583	4	416,646	1,988	,095	A-D A-E
Gruplariçi	135628,061	647	209,626			
Toplam	137294,644	651				

Tablo 4.14’ e göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin

özyeterliklerine yönelik tutumları ile aynı müdürle çalışma süreleri arasında toplamda anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, $p>,05$. Aynı müdürle çalışma süreleri bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre A – D (5 ay – 1 yıl ile 3 – 4 yıl, $p=,042$) ve A – E (5 ay – 1 yıl ile 4 yıl ve üzeri, $p=,025$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

4.2.10. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Karar Alma Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

‘İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin karar alma sürecindeki yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ alt problemine ilişkin değerlendirmeler ve istatistiksel çözümlenmeler, öğretmen özyeterliğini etkileyen müdürlerin karar alma sürecindeki yönetim becerilerine göre analiz edilerek Tablo 4.15’ te verilmiştir.

Tablo 4.15. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Karar Alma Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul Müdürlerinin Karar Alma Sürecindeki Yönetim Becerisi	Öğretmen Özyeterliği
Okul Müdürlerinin Karar Alma Sürecindeki Yönetim Becerisi	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	,149
	P (Anlamlılık)	-	,000
	N	652	652
Öğretmen Özyeterliği	Pearson Korelasyon Katsayısı	,149	1
	P (Anlamlılık)	,000	-
	N	652	652

Tablo 4.15’ te görüldüğü gibi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin karar alma sürecindeki yönetim becerileri arasında düşük düzeyde, anlamlı, pozitif ($p< 0.01$) yönde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin karar alma sürecindeki yönetim becerilerine ilişkin algıları olumlu oldukça özyeterlikleri de artacaktır.

4.2.11. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Planlama Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Araştırmanın 2. alt problemi olan ‘İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin planlama sürecindeki yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 4.16. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Planlama Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul Müdürlerinin Planlama Sürecindeki Yönetim Becerisi	Öğretmen Özyeterliği
Okul Müdürlerinin Planlama Sürecindeki Yönetim Becerisi	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	,139
	P (Anlamlılık)	-	,000
	N	652	652
Öğretmen Özyeterliği	Pearson Korelasyon Katsayısı	,139	1
	P (Anlamlılık)	,000	-
	N	652	652

Tablo 4.16’ ya baktığımızda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin planlama sürecindeki yönetim becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif, anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre; okul müdürlerinin planlama sürecindeki yönetim becerisinin öğretmen özyeterliğini en az etkileyen yönetim becerilerinden biri olduğu görülmektedir.

4.2.12. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Örgütlenme Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Araştırmada cevaplanacak üçüncü alt problem, ‘İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin örgütlenme sürecindeki yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ olarak belirlenmiştir. Bu ilişkinin pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.17’ de verilmiştir.

Tablo 4.17. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Örgütlenme Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul Müdürlerinin Örgütlenme Sürecindeki Yönetim Becerisi	Öğretmen Özyeterliği
Okul Müdürlerinin Örgütlenme Sürecindeki Yönetim Becerisi	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	,156
	P (Anlamlılık)	-	,000
	N	652	652
Öğretmen Özyeterliği	Pearson Korelasyon Katsayısı	,156	1
	P (Anlamlılık)	,000	-
	N	652	652

Tablo 4.17 incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin örgütlenme sürecindeki yönetim becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif, anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütlenme sürecindeki yönetim becerilerine ilişkin algıları olumlu oldukça özyeterliklerinin de aynı oranda artacağı söylenebilir.

4.2.13. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Araştırmanın 4. alt problemi olan ‘İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin iletişim sürecindeki yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ sorusuna yönelik pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.18’ de verilmiştir.

Tablo 4.18. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Yönetim Becerisi	Öğretmen Özyeterliği
Okul Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Yönetim Becerisi	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	,178
	P (Anlamlılık)	-	,000
	N	652	652
Öğretmen Özyeterliği	Pearson Korelasyon Katsayısı	,178	1
	P (Anlamlılık)	,000	-
	N	652	652

Tablo 4.18’ de görüldüğü gibi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin iletişim sürecindeki yönetim becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif, anlamlı ve doğrusal yönde bir ilişki bulunmuştur. Diğer alt problemlerle kıyaslandığında, öğretmenlerin özyeterlikleri ile pozitif yönde en yüksek düzeyde ilişkili olan yönetim becerisinin, okul müdürlerinin iletişim sürecindeki yönetim becerisi olduğu görülmektedir.

4.2.14. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Koordinasyon Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Araştırmanın 5. alt problemi olan ‘İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin koordinasyon sürecindeki yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Koordinasyon Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul Müdürlerinin Koordinasyon Sürecindeki Yönetim Becerisi	Öğretmen Özyeterliği
Okul Müdürlerinin Koordinasyon Sürecindeki Yönetim Becerisi	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	,139
	P (Anlamlılık)	-	,000
	N	652	652
Öğretmen Özyeterliği	Pearson Korelasyon Katsayısı	,139	1
	P (Anlamlılık)	,000	-
	N	652	652

Tablo 4.19 incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin koordinasyon sürecindeki yönetim becerileri arasında düşük düzeyde pozitif, anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre okul müdürlerinin koordinasyon sürecindeki yönetim becerisinin, öğretmen özyeterliğini en az etkileyen yönetim becerilerinden biri olduğu görülmektedir.

4.2.15. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Etkileme Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

‘İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin etkileme sürecindeki yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ alt problemine ilişkin değerlendirmeler ve istatistiksel çözümlenmeler, öğretmen özyeterliğini etkileyen müdürlerin etkileme sürecindeki yönetim becerilerine göre analiz edilerek Tablo 4.20’ de verilmiştir.

Tablo 4.20. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Etkileme Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul Müdürlerinin Etkileme Sürecindeki Yönetim Becerisi	Öğretmen Özyeterliği
Okul Müdürlerinin Etkileme Sürecindeki Yönetim Becerisi	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	,141
	P (Anlamlılık)	-	,000
	N	652	652
Öğretmen Özyeterliği	Pearson Korelasyon Katsayısı	,141	1
	P (Anlamlılık)	,000	-
	N	652	652

Tablo 4.20’ de görüldüğü gibi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin etkileme sürecindeki yönetim becerileri arasında düşük düzeyde ($r = .141$) anlamlı, pozitif ($p < 0.01$) yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etkileme sürecindeki yönetim becerilerine ilişkin algıları olumlu oldukça özyeterlikleri de aynı oranda artacaktır.

4.2.16. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Değerlendirme Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Araştırmada cevaplanacak 7. alt problem, ‘İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin değerlendirme sürecindeki yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ olarak belirlenmiştir. Bu ilişkinin pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.21’ de verilmiştir.

Tablo 4.21. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlikleri İle Müdürlerinin Değerlendirme Sürecindeki Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Yönetim Becerisi	Öğretmen Özyeterliği
Okul Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Yönetim Becerisi	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	,145
	P (Anlamlılık)	-	,000
	N	652	652
Öğretmen Özyeterliği	Pearson Korelasyon Katsayısı	,145	1
	P (Anlamlılık)	,000	-
	N	652	652

Tablo 4.21 incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin değerlendirme sürecindeki yönetim becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif, anlamlı ve doğrusal yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul müdürlerinin değerlendirme sürecindeki yönetim becerilerine ilişkin algıları olumlu oldukça özyeterliklerinin de aynı oranda artacağı söylenebilir.

4.3. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak araştırmanın konusu ile ilgili olan bazı karşılaştırma ve tartışmalar yer alacaktır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasında düşük düzeyde, anlamlı, pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Bkz. Tablo: 4.6.). Bu sonuca göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algıları olumlu oldukça özyeterliklerinin de aynı oranda artacağı söylenebilir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutumları cinsiyetlerine ($p=,689$) ve branşlarına ($p=,911$) göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo: 4.7 ve Tablo 4.8.). Bayan ve

erkek öğretmenler ile sınıf ve branş öğretmenlerinin, müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin benzer algılara sahip olduğu görülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutumları, kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,007$) (Bkz. Tablo: 4.9.). Kıdemi 0 – 5 yıl ile 21 yıldan fazla olan öğretmenler ($p=,020$), 6 – 10 yıl ile 21 yıldan fazla olan öğretmenler ($p=,009$), 11 – 15 yıl ile 21 yıldan fazla olan öğretmenler ($p=,001$), 16 – 20 yıl ile 21 yıldan fazla olan öğretmenler ($p=,001$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre kıdemi 21 yıldan fazla olan öğretmenlerin müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algıları, kıdem yılı düşük olan öğretmenlerden daha farklıdır denilebilir.

Yarba (2003)' nin yaptığı “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri” adlı araştırmasında; okul yöneticilerinin genel yönetim, kavramsal, teknik ve insansal becerilerine ilişkin algı ve beklentilerde, öğretmenlerin cinsiyetine, branşına, eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmazken, kıdeme göre anlamlı farklılık ve genel yönetim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik tutumları, öğretmenlerin aynı müdürle çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,012$) (Bkz. Tablo: 4.10.). Buna göre, okul müdürlerinin yönetim becerileri, öğretmenlerin aynı müdürle çalışma sürelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. 5 ay – 1 yıl arasında aynı müdürle çalışan öğretmenler ile 2 – 3 yıl aynı müdürle çalışan öğretmenler ($p=,008$), 5 ay – 1 yıl arasında aynı müdürle çalışan öğretmenler ile 4 yıl ve üzeri aynı müdürle çalışan öğretmenler ($p=,010$), 1 – 2 yıl ile 2 – 3 yıl aynı müdürle çalışan öğretmenler ($p=,022$), 1 – 2 yıl ile 4 yıl ve üzeri aynı müdürle çalışan öğretmenlerin ($p=,041$) müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin farklı algılara sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuca göre aynı müdürle uzun süre beraber çalışan öğretmenlerin müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algıları, müdürleriyle daha az sene beraber çalışan öğretmenlerin algılarından farklıdır denilebilir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin özyeterliklerine yönelik tutumları cinsiyetlerine ($p=,874$) ve branşlarına ($p=,601$) göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo: 4.11 ve Tablo 4.12). Bayan ve erkek öğretmenler ile

sınıf ve branş öğretmenlerinin, özyeterliklerine ilişkin benzer algılara sahip olduğu görülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerine yönelik tutumları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,000$) (Bkz. Tablo: 4.13.). Kıdemi 0 – 5 yıl ile 16 – 20 yıl olan öğretmenler ($p=,003$), 0 – 5 yıl ile 21 yıldan fazla olan öğretmenler ($p=,000$), 6 – 10 yıl ile 16 – 20 yıl olan öğretmenler ($p=,013$), 6 – 10 yıl ile 21 yıldan fazla olan öğretmenler ($p=,000$) ve 11 – 15 yıl ile 21 yıldan fazla olan öğretmenler ($p=,003$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerine yönelik tutumları, aynı müdürle çalışma sürelerine göre toplamda anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=,095$) (Bkz. Tablo: 4.14.). Fakat aynı müdürle çalışma süreleri bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark söz konusudur. 5 ay – 1 yıl arasında aynı müdürle çalışan öğretmenler ile 3 – 4 yıl aynı müdürle çalışan öğretmenler ($p=,042$) ve 5 ay – 1 yıl arasında aynı müdürle çalışan öğretmenler ile 4 yıl ve üzeri aynı müdürle çalışan öğretmenler ($p=,025$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin özyeterlikleri ile okul müdürlerinin yönetim becerilerinin alt boyutlarına (karar alma süreci, planlama süreci, örgütleme süreci, iletişim süreci, koordinasyon süreci, etkileme süreci, değerlendirme süreci) ilişkin algıları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, anlamlı, pozitif yönde olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo: 4.15., Tablo: 4.16., Tablo: 4.17., Tablo: 4.18., Tablo: 4.19., Tablo: 4.20., Tablo: 4.21.).

Yapılan çeşitli çalışmalar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Giray (2006), yaptığı çalışmada, “Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme - Problem Çözme Yeterliliği” ni incelemiştir. Araştırma sonucunda, karar verme - sorun çözme sürecine ilişkin bütün boyutlarda ele alınan davranışları, yöneticiler “çoğunlukla” ve “tam” olarak yerine getirdiklerini belirtirlerken, öğretmenler bu boyutlarda yer alan davranışları yöneticilerin “orta” derecede yerine getirdiklerini işaret ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri karşılaştırıldığında, ankette yer alan maddelerin tümünde de manidar düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır.

Sevgi'nin (1998) yaptığı “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yeterlilikleri” konulu çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin “etki” süreci ile ilgili olarak tespit edilen davranışlarına ilişkin elde edilen

bulgularda, “personelin çalışmasını sağlamada yetkiden ziyade etkileme yollarını kullanma” davranışını göstermede yöneticiler kendilerini “çok”, öğretmenler ise yöneticileri “orta” düzeyde yeterli bulmaktadır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerin yönetim becerilerinin alt boyutlarıyla pozitif yönde en yüksek düzeyde ilişkili olan yönetim becerisinin, okul müdürlerinin iletişim sürecindeki yönetim becerisi olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo: 4.18.). Tüm yönetim süreçlerinin temelini iletişim süreci oluşturur. İletişim olmadan herhangi bir örgütsel eylemin ya da yönetim sürecinin başarıya ulaşması beklenemez. Etkili bir iletişime dayanan eş güdümlene yoluyla, ortak bir anlayış geliştirilerek tüm birimler birbirine bağlanır (Kaya, 1996: 107). Bu yüzden eğitim örgütleri için iletişim hem eğitim yöneticisi hem de eğitim için temel bir gereklilik olmuştur (Başaran, 1992: 63). Erdoğan (2003: 62)’in da belirttiği gibi planlama, karar verme, örgütlenme, eş güdümlene ve denetim değerlendirme gibi temel yönetim süreçlerinin başarısı etkili bir iletişime bağlıdır. Ekip çalışmasına inanmayan, ekibini motive etmeyen, onlarla iyi bir iletişim içinde olmayan yöneticinin performansı düşmeye başlar ve bu da kurumun performansını düşürür (Argun, 1997: 7).

Çubukçu ve Dünder (2003)’ in “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri” konusunda yaptığı bir araştırmada, 2001 – 2002 Eğitim - Öğretim yılında Eskişehir ili belediye sınırları içerisindeki 10 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 255 öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmada, okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri karşılaştırılmış ve öğretmenlerin beklentilerinin algılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından bu sonuç, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim ve iletişim becerilerinin istenen düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasında düşük düzeyde pozitif, anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunmuştur.
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algıları, branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algıları, kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık, 0 – 5, 6 – 10, 11–15 ve 16 – 20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında görülmektedir.
5. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algıları, aynı müdürle çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık, 5 ay – 1 yıl ile 2 – 3 yıl, 5 ay – 1 yıl ile 4 yıl ve üzeri, 1 – 2 yıl ile 2 – 3 yıl, 1 – 2 yıl ile 4 yıl ve üzeri aynı müdürle çalışan öğretmenler arasında görülmektedir.

6. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
7. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerine ilişkin algıları, branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
8. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerine ilişkin algıları, kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık, 0 - 5 yıl ile 16 - 20 yıl, 0 - 5 yıl ile 21 yıldan fazla, 6 - 10 yıl ile 16 - 20 yıl, 6 - 10 yıl ile 21 yıldan fazla, 11-15 yıl ile 21 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında görülmektedir.
9. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerine ilişkin algıları, aynı müdürle çalışma süresi değişkenine istatistiksel olarak toplamda anlamlı bir farklılık göstermezken gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık 5 ay – 1 yıl aynı müdürle çalışan öğretmenlerle 3 – 4 yıl ve 4 yıl ve üzeri aynı müdürle çalışan öğretmenler arasında görülmektedir.
10. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin karar alma sürecindeki yönetim becerileri arasında düşük düzeyde anlamlı, pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.
11. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin planlama sürecindeki yönetim becerileri arasında düşük düzeyde pozitif, anlamlı ve doğrusal bir ilişki
12. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin örgütleme sürecindeki yönetim becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif, anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunmuştur.
13. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin iletişim sürecindeki yönetim becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif, anlamlı ve doğrusal yönde bir ilişki bulunmuştur.
14. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin koordinasyon sürecindeki yönetim becerileri arasında düşük düzeyde pozitif, anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

15. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin etkileme sürecindeki yönetim becerileri arasında düşük düzeyde pozitif, anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunmuştur.
16. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin değerlendirme sürecindeki yönetim becerileri arasında düşük düzeyde pozitif, anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından yararlanılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Alanda Çalışanlar İçin Öneriler

1. Okul müdürlerinin yönetim becerilerinin öğretmenlerin özyeterliğini etkilediğini vurgulamak ve önemini belirtmek için okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönetim becerileri ve özyeterlik konulu seminerler düzenlenmelidir.
2. Okullarda yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimi arttırmak amacıyla sık sık toplantılar, faaliyetler ve çalışmalar yapılmalıdır.
3. Okul müdürlerinin yönetim becerilerini tespit etmek amacıyla belli aralıklarla yönetim becerini ölçen anketler uygulanmalıdır.
4. Okul yöneticileri, öğretmenlerin özyeterliğini artırıcı yönde liderlik özelliğini yerine getirmeye çalışmalıdır.
5. Öğretmenlerin özyeterliklerini tespit etmek amacıyla belli aralıklarla özyeterliğini ölçen anketler uygulanmalıdır.
6. Okul yöneticileri ve öğretmenler, birbirlerinin görüşlerini, isteklerini ve eleştirilerini almalı ve bunları dikkatle değerlendirmelidirler.
7. Okul yöneticileri, yönetim becerileri ve yönetim becerilerinin etkileri konularında tezli veya tezsiz yüksek lisans programlarına katılmaları için teşvik edilmelidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma Gaziantep ilindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi ölçmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar tüm okul düzeylerinde ve Türkiye'deki başka illerde de yapılabilir.

2. Resmi ilköğretim okullarında çalışan müdürlerin yönetim becerileri ile özel okullarda çalışan müdürlerin yönetim becerilerinin karşılaştırıldığı bir araştırma yapılabilir.
3. Öğretmenlerin özyeterlikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.
4. Okul müdürlerinin yönetim becerilerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla araştırmalar yapılabilir.
5. Bu araştırmanın sınırlılıklarından dolayı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma lise ve üniversitelerde yapılamamıştır. Bu kurumlarda benzer bir araştırma yapılabilir.
6. Etkili yönetim becerilerine sahip okul müdürleriyle diğer okul müdürleri arasındaki farklılıkların ortaya konulduğu bir araştırma yapılabilir.
7. Öğretmenlerin özyeterliklerini belirleyen faktörler ile verimlilik arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1998). *Okul Yöneticiliği*. 4.Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Akar, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akat, İ. ve Budak, G. (1994). *İşletme Yönetimi*. Beta Yayınevi, İstanbul.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2): 24 – 33.
- Akingüç, B. ve Fındıkçı, İ. (1993). Eğitim Yöneticilerinin Yönetim ve İnsan İlişkileri Açısından Kendilerini Geliştirme İhtiyacı ve Bu İhtiyacı Gidermeye Yönelik Bir Uygulama Örneği, Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, 1. *Eğitim Kongresi Bildirileri, 25–26–27 Kasım 1991*. İzmir.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27: 11 – 20.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 1 – 10.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin “Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği” Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 1 – 8.
- Aktağ, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, III (4): 127 – 131.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1): 93 – 102.
- Ar, F. (1992). *Büro Yönetimi Teknikleri*, İlksan Matbaası, Ankara.
- Aras G. (1999). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik, Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Argun, T. (1997). Daha İyi Bir Performans İçin Kıyaslama Şarttır. *Executive Excellence*, 4: 7.

- Ashton, P., Webb, R. and Doda, N. (1983). A study of teachers' sense of efficacy. *Final report, Executive summary*. Florida University, Gainesville. (ERIC Document Reproduction Service No. ED231835).
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5): 28 – 32.
- Ashton, P. T. and Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman. <http://www.des.emory.edu/mfp/effquotes.html> (17.01.2012).
- Aslan, A. (2005). *Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Sınav Kazanarak Atanan İlköğretim Okul Müdürleri ile Sınavsız Atanan İlköğretim Müdürlerinin Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşkar, P. ve Işıksal, M. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz-Yeterlilik Algısı Ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 109 – 118.
- Atay, K. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel ve İş Tutum ve Davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28: 471 – 482.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Balcı A. ve Diğerleri, (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul, Okul Geliştirme Kuram , Uygulama ve Araştırma*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Baltaş, A. ve Baltaş Z. (1995). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Bandura, A. (1977), *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1980). *Self-Referent Thought: The Development of Self-Efficacy. Cognitive Social Development: Frontiers and Possible Futures*. Ed: J.Flavell ve L.D. Ross, New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Process Through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5): 729 - 735
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28: 117 - 148.
- Bandura, A. (1994). Self Efficacy. In V.S.Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, (Volume. 4, pp.71–81), New York: Academic Pres, (Reprinted in H.Friedman.(Ed.), *Encyclopedia of mental health*, San Diego, Academic Pres. <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1994EHB.pdf> (11.01.2012).
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company. <http://www.des.emory.edu/mfp/effquotes.html> (17.01.2012).
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic. *Department of Psychology, Stanford University, Annual Rev. Psychol.* 52: 1 – 26, Stanford, California.
- Bandura, A. (2004). Swimming Against the Mainstream: The Early Years from Chilly Tributary to Transformative Mainstream. *Behavior Research and Therapy*, 42: 613 – 630.

- Barutçugil, İ. (2006). *Yöneticinin Yönetimi*. 1. Baskı, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Gül Yayınevi, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1999). *Eğitime Giriş*. Umut Yayım, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Feryal Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2008). *Yönetim*. Ekinoks Yayınevi, Ankara.
- Başpınar, N.Ö ve Bayramlı, Ü.Ü. (2003). *Büro Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bayrakgeçen H., Kuş R. ve Türkgülü M. (2006). Meslek Liselerinde Okul İdarecilerinin Mesleki Yıpranmışlık Düzeyinin Tespiti (Afyonkarahisar, Bursa Ve Konya İlleri Örneği). *1. Uluslar Arası Mesleki ve Teknik Eğitim Teknolojileri Kongresi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, Bildiri Dizisi, c.I, s. 623.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, S.161: 199.
- Billingsley, B.W. and Cross, L.H. (1992). Predictors of Commitment, Job Satisfaction, and Intent to Stay in Teaching: A Comparison of General and Special Educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), pp. 453.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim Yöneticiliği*. Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Brunning, R. H., Schraw, G. J., and Ronning, R. R. (1995). *Cognitive Psychology and Instruction*. USA New Jersey: Prentice Hall.
- Bursalıoğlu, Z. (1975). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/496/5881.pdf> (20.12.2011)
- Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, No:93. Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2005a). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2005b). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, 8. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*, 7. Baskı, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Türkiye'de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/11.htm> (21.12.2011).
- Cerit, Y. (2001). *Bilgi Toplumunda İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rollerini*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Cerit, Y. (2004). Küreselleşme Sürecinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Nitelikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8).
- Çakallı M. (2001). *Orta Dereceli Bir Askeri Okulda Eğitim Yönetimi Süreçlerinin İşlevselliğinin İncelenmesi ve Bir Model Önerisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1): 36 - 47
- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlilikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Yıl:35, 170: 94 – 110.

- Çapa, Y. (2005). *Factors Influencing First-Year Teacher'Sense Of Efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Ohio State University.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmeliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15): 33 – 53.
- Çelik, K. (2000). Örgütsel Kontrol. *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Elma, C. ve Demir, K. (Ed.). Anı Yayıncılık, Ankara, ss. 63 – 85.
- Çelik, V. (1996). *Eğitimsel Reform İçin Yeni Bir Okul Müdürü. Eğitimimize Bakışlar*, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çelikten, M. (2002). Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Becerileri. <http://meb.gov.tr/yayimler/155-156/celikten.htm> (28.12.2011)
- Çetin, B. (2008). Fen Bilgisi Öğretimi Dersinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3.Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretimindeki Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2): 55 – 71.
- Çoban H. (1997). *Bilgi Toplumuna Planlı Geçiş*. İnkılap Kitapevi, İstanbul.
- Çubukçu Z. ve Dündar, İ. (2003). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Kış 2003, 157: 226 – 236.
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan Davranışı Örgütsel Davranış*. Tosun, K. (Çev.). Yön Ajans, İstanbul.
- Dede, Y. (2008). Matematik Öğretmenlerinin Öğretimlerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4): 741 – 757.
- Dembo M.H. (2004). *Motivation and Learning Strategies for College Success: A Self Management Approach*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirtaş, H. (1997). Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları. <http://inonu.edu.tr/~hdemirtas/TEFTIS.htm> - 32k (19.12.2011).
- Dereli, T. (1995). *Örgütsel Davranış*. Menteş Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Diñer, Ö. ve Fidan, Y. (1996). *İşletme Yönetimi*. Beta Yayınları, İstanbul.
- Donald M.G. (2003). *Handbook of Self and Identity*. Guilford Press
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(29): 27 - 45.
- Drucher, P. F. (1994). *Etkin Yöneticilik*. Özden, A. ve Tunalı, N. (Çev.). 2. Baskı, Eti Kiapları, İstanbul.
- Drucker, P. F. (2000). *21. Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları*. Bahçivangil, İ. ve Gorbon, G. (Çev.). Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Duman, B. (2007). *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz-Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Efil, İ. (1998). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. 5. Baskı, Vipaş Yayınları, Bursa.
- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24: 87 -96.
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Enochs L. G., and Riggs, I. M. (1990). Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale. *School Science and Mathematics*, 90 (8), 694-706.
- Erçetin, Ş. (1995). *Ast Üst İlişkileri*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2003). *Okul Yönetimi Öğretim Liderliği*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon*. Beta yayınları, İstanbul.
- Eren, M. A. (1991). *Türk Eğitim Sistemi Yönetim Teşkilatındaki Yenileşmeler ve Yönetici Yetiştirme Politikasının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ersan, N. (1987). *Yönetim Süreçleri ve Teorileri*. Semih Matbaacılık, Ankara.
- Ertürk, M. (1998). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Gedikoğlu, T. (1997). Eğitim Yönetimi Dün Bugün ve 2000'li Yıllara Doğru. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(3): 298 -308.
- Genç N. (1997). *Zirveye Götüren Yol Yönetimi*. Timaş Yayınları, İstanbul.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve Organizasyon*. Seçkin Yayınları, Ankara.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1): 57 - 73.
- Gibson, S. and Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4): 569 - 582.
- Giray, N. (2006). *Okul Yöneticilerinin Karar Verme / Problem Çözme Yeterliliği*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D. ve Nkala, F. (1998). Learning approach, control orientation and self-efficacy of beginning teacher education students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 1(1): 53 - 63.
- Gökçe, E. (2000). Yirmibirinci Yüzyılın Öğretmeni. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 270: 21 - 26.
- Gresham, D.E. (2001). *The Relationships Between Teacher Self Efficacy Beliefs, Teacher Job Satisfaction, Socioeconomic Status and Student Academic Success*. Unpublished Doctoral Dissertation, The College of William and Mary in Virginia, USA.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar Özyeterliliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(19): 179 – 193.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. Der Yayınları, İstanbul.
- Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi*. Mikro Yayınları, Konya.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Annual Meeting of the Educational Research Exchange*, January 26, Texas A & M University.
- Hickman, M. W. (1999). *The International Social Studies Project: Teachers' Perceptions of The Impact of Materials and Training on Teacher Self-Efficacy, Teaching Behaviors, and Student Performance*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Carolina, USA.

- Hoşgörür V. ve Yoncalık T. M. (2004). Bilgi Toplumunda Eğitim Yönetimi. *Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar Bilgi Şöleni-2*, Birmat Matbaacılık, Samsun.
- Howell M.,D. (2006). *A Comperative Anaylsis of Self Reported Teacher Self Efficacy and Student Performance In The Elementary Classroom*. Ohio State University.
- Işıksal, M. ve Aşkar P. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 109 – 118.
- İlgar L. (1996). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1): 73 – 84.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Bilim Yayınları, Ankara.
- Karslı, M. D. (2004). *Yönetmel Etkililik*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Kasım, A. (2008). *Meslek Lisesi Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine Göre Okul Yönetme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, A. (2000). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Yönetmel İşlevlerin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kaya, Y.K. (1996). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Bilim Yayınları, Ankara.
- Kayıkçı, K. (1999). Toplam Kalite Yönetiminde Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20: 577 – 595.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici Yetiştirme Sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*. 150.
- Keskinkılıç, K., Dilaver, H., Can, N., Sarıtaş, M., Helvacı, A., Keskinkılıç, B. ve Yücel, F. (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Kısa, G. D. (2009). *İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Yönetim Biçimlerine İlişkin Amprik Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği*. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Kombıçak, M. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Komlodi C. (2007). *Perceived Self Efficacy of Preschool Teachers In Early Reading Instruction*. Northern Arizona University.
- Küçükali, R. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Becerilerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Algı ve Beklentileri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Küçükali, R. (2002). Bazı Yöneticilik Davranışları Açısından Öğretmenlerin Yöneticileri Algılama Düzeyi <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/30/18> (21.12.2011).
- Leithwood, K. A. and Montgomery, D. J. (1982). The role the elementary school principal in program improvement. www.tojet.net/articles/428.htm - 259k (20.12.2011).

- Linnenrink, E. A.; Pintrich, P. R.(2003). The Role Of Self-Efficacy Beliefs In Student Engagement And Learning In The Classroom. (Ebsco Host Research Databases *Academic Search Premier, Reading & Writing Quarterly*, Apr-Jun., Vol. 19 Issue 2, p119, 19p; AN 9515902).
- Maccabe, P. P.(2003). Enhancing Self-Efficacy For High Stakes Reading Tests. (Ebsco Host Research Databases *Academic Search Premier, Reading Teacher*, Sep., Vol. 57 Issue 1, p12–20, 9p; AN 10.804.070).
- Martocchio, J. J. (1994). Effects of Conceptions of Ability on Anxiety, Self-Efficacy, and Learning in Training. *Journal of Applied Psychology*. 9(6): 819 – 825.
- Mc Guinness S. (2005).The Recruitment And Retention Of School Principals: The View From Research Dublin <http://www.tcd.ie/Education/Staff.htm-11k> (21.12.2011).
- Mcmaster, P. B. (2005). *The Develoment Of Self-Efficacy In The Teaching Of Reading*. Unpublished PhD Thesis, The College of William and Mary in Virginia.
- MEB, (2002). *Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Kılavuzu*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB, Öğretmen Yeterlikleri Kitabı, <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> (15.01.1012).
- Milner, H. R. & Hoy, A. W. (2002). Respect, Social Support, and Teacher Efficacy: A Case Study. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Mirzeoğlu, D., Aktağ, I. ve Boşnak, M. (2007). Beden Eğitimi Öğretmeni, Öğretmen Adayı ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlik Duygusunun Karşılaştırılması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3): 109 - 125.
- Montolbano, J. (2001). *Utilizing Action Research to Enhance Self-Efficacy Beliefs of Elementary School Students*. Unpublished PhD Thesis, Hofstra University.
- Moore, W. E., Mary E. (1992): Teacher Efficacy, Empowerment, and a Focused Instructional Climate: Does Student Achievement Benefit?. *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A.S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*, 6(1).
- Mucuk, İ. (2000). *Pazarlama İlkeleri*. Türkmen Kitapevi, İstanbul.
- Mucuk, İ. (2005). *Modern İşletmecilik*. Türkmen Kitabevi, İstanbul.
- Mutlu, S. (2003). *Özyeterlik, Eşitlik Duyarlılığı ve Çalışma Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine ilişkin Öz-yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30): 18 - 42.
- Okçu, V. (2006). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Yönelimler.*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Okutan, M. (2003). Okul Müdürlerinin İdari Davranışları. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/okutan.htm> (21.12.2011).
- Onal G. (1998). *İşletme Yönetimi ve Organizasyonu*. Türkmen Kitapevi, İstanbul.

- Ortaçtepe, D. (2006). *Bir Hizmet-İçi Eğitim Programı Çerçevesinde Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı ve Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005). Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Özyeterlik Duygusunun Belirlenmesi.
http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt+1+sayi+1%2Fmakale2_doc (17.01.2012).
- Özalp, İ. (2004). *Yönetim Organizasyon*. Koparal, C. (Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Özçalı, S. (2007). *Öz-Yeterlik İnancı (Teacher Efficacy) ve Yansıtıcı Düşünce Yetkinliği (Reflective Thinking) Açısından Hizmet-İçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerindeki Olası Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özçelik, H. ve Kurt, A. A. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlikleri: Balıkesir İli Örneği. *İlköğretim Online*, 6(3): 441 – 451.
<http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m34.pdf> (11/01/2012)
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar*. Önder Matbaası, Ankara.
- Özenoğlu, H. K. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-yeterlik İnançları. *V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.
- Öztürk, A., Özgen, H. (1994). Devlet Hastanelerinde Karşılaşılan Yönetim Sorunları ve Bir Model Önerisi. *Verimlilik Dergisi*, 23(1): 16.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. Review of Educational Research, 66 (4): 543 – 578.
<http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSE1996.html> (10/01/2012).
- Pajares, F., Miller, M. D. (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: Implications of using different forms (Ebsco Host Research Databases Academic Search Premier, *Journal of Experimental Education*, Spring, Vol. 65 Issue 3, p213, 16p, 4 charts, 1 graph; AN 9708291277).
- Papaioannou, A., and Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals'. *Educational Psychology*, 27(3): 349 – 361.
- Pehlivan, İ. (1999). Eğitim Yöneticilerinin Etik davranışları Üzerine Bir Araştırma. Anadolu Üniversitesi Yayınları, *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler*, Eskişehir, ss. 141 – 157.
- Pehlivan, İ. A. (2002). *İş Yaşamında Stres*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Quast, L. N. and Hazucha, J. F. (1992). The Relationship Between Leaders' Management Skills And Their Groups Effectiveness. Campbell, D. P., Clark, K. E., Clark, M. B. (Ed.). *Impact of Leadership*, Greensboro, NC : USA., p. 203 – 207.
- Quigney, T. A. (2000). Effective School Administration in an Age of Educational Reform. *Mid-Western Educational Researcher*, 13(4): 21 – 27.
- Rios, R. J. (2002). *Exploring The Relationship Between The Reception Of Instruction In Time Management Skills And The Levels Of Academic Self-Efficacy Among At-Risk High School Students*. Unpublished PhD Thesis, The University Of Texas.

- Rizvi, M. and Elliot, B. (2005). Teachers' perceptions of their professionalism in government primary schools in Karachi, Pakistan. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1): 35 – 52.
- Rouss, E. G. (1993). Essential Competencies for Independent School Leaders. *Dissertation Abstract International*, 54(5) 1623A Ph. D. University of Virginia.
- Rummel N.P. (2007). *Teacher Self Efficacy Beliefs and Their Impact on Recommendations For Student Retention At Grades. K-2*, The College of William and Mary in Virginia.
- Sadıkoğlu, P. (2007). *Endüstri Meslek Lisesi Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterlilikleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz-Yeterlilikleri ve Etki Algılarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıtaş, M. (1991). *İlkokul Müdürlerinin Etki Sürecine İlişkin Yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schmitz, G. S. and Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längs-schnittbefunde mit einem neuen Instrument [Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal data using a new instrument]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (German Journal of Educational Psychology)*. 14(1): 12 - 25.
- Schrifer, M. and Czerniak, C. M. (1999). A Comparison of Middle And Junior High Science Teachers Levels of Efficacy And Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum And Instruction. *Journal of ScienceTeacher Education*, 10(1).
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and Attributional Effects on Children's Achievement: A self-efficacy Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73: 93 – 105.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and school learning. *Psychology in the Schools*, 22: 208 - 223.
- Schunk, D. H. (2003). Self-Efficacy For Reading And Writing: Influence Of Modeling, Goal Setting, And Self-Evaluation. (Ebsco Host Research Databases *Academic Search Premier, Reading & Writing Quarterly*, Apr-Jun., Vol. 19 Issue 2, p159, 14p; AN 9515906).
- Seçkin, G. (2003). İlköğretim Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Süreçlerine İlişkin Yeterliliklerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri Ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/seferoglu.htm> (15.01.2012).
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2006). İlköğretimin İlk Yıllarında Eğitim Durumlarının Betimlenmesine İlişkin Bir Çalışma. *04A704003 No.' lu Proje Raporu*, Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi, Ankara.
- Sergiovanni, T. J. ve R. J. (1988). *Starratt Supervision: Human Perspectives*. McGraw Hill Book Company, New York.

- Sevgi, H. (1998). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine ilişkin Yeterlikleri, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Smylie, M. (1990). Teacher efficacy at work. *In: Teachers and their workplace*, P. Reyes (Ed.). Newbury Park, Cal.: Sage Pub., pp.48 - 66.
- Snyder C. R. and Lopez S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, US.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şahin, S. (1998). *Evaluation of educational system with regard to educational programs and educational administration in Southeastern Anatolia (Research conducted in Gaziantep, Şanlıurfa, Mardin and Adıyaman)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Şimşek, Ş. (2002). *Yönetim ve Organizasyon*. Günay Ofset Yayınları, Konya.
- Şişman, M. ve S. Turan. (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Özden, Y. (Ed.). Pegem A Yayıncılık, Ankara, ss.99 – 146.
- Tanrıoğen, A. (1988). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Toprakçı, E. (2001). Okul Müdürlerinin Örgütlenme Yeterliliği. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3).
- Toprakçı, E. (2000). Geleceğin Müdürleri Açısından Okul Müdürlerinin Liderlik Yeterliliği. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24.
- Tosun, K. (1978). *İşletme Yönetimi*. Fatih Yayınevi, İstanbul.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17: 783 - 805.
- Türk Dil Kurumu, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.4f0689757cf2a3.51684874 (06.01.2012).
- Türkmen, Ş. (2003). *Okullarda Yönetim Etkinlikleri*. Alp Yayınları, Ankara.
- Uygur, A. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Uysal, A. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal K. G. ve Orgun, F. (2006). Öğrencilerin Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeyleri İle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7: 92 – 99.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17): 1 – 16.
- Vatan, F. (1996). *Yönetici Hemşireliğin Gerektirdiği Yönetim Becerilerine İlişkin Bir Çalışma*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Wax, A. S., and Dutton, M. M. (1991): The Relationship between Teacher Use of Cooperative Learning and Teacher Efficacy. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Woolfolk, A. E. and Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82: 81 – 91.
- Woolfolk-Hoy, A. ve Spero R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21: 343 – 356.
- Yaman, S., Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3): 355 – 366.
- Yarba, M. M. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yardibi, N. (1991). *Okul Müdürünün Yönetimsel Davranışı ve Öğretmen Bağlılığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (1): 35 – 43.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 41(2): 148.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27: 260 - 267.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen Öz Yeterlik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
- Zengin, U. K. (2003). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Alguları ve Sınıf-İçi İletişim Ötütüleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

EKLER

EK A. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

EK A.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğretmenler;

“İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim Becerileriyle Öğretmenlerin Özyeterlikleri Arasındaki İlişki” konulu yüksek lisans tezi yapmaktayım. Sizlerden elde edilecek bulgularla bu konuda değerlendirmeler yapacak, eğitim kurumlarındaki yöneticilere olumlu önerilerde bulunulacak, kurumların gelişimine katkı sağlanacaktır.

Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlarla ve topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle ankete adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün cümleleri cevaplandırınız. Sizce en doğru olan seçeneği işaretlemeye dikkat ediniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN (KILIÇ)
Yüksek Lisans Öğr. Hatice SÖYLEMEZ

1. BÖLÜM

(Cevaplamayı parantez içine çarpı(x) işareti koyarak yapınız.)

1. Branşınız aşağıdakilerden hangisine girer?

- a. () Sınıf Öğretmeni
- b. () Branş Öğretmeni

2. Cinsiyetiniz?

- a. () Bayan
- b. () Bay

3. Meslekteki hizmet yılınız?

- a. () 0 - 5 Yıl
- b. () 6 - 10 Yıl
- c. () 11 - 15 Yıl
- d. () 16-20 Yıl
- e. () 21 Yıldan fazla

4. Aynı müdürle kaç yıldan beri çalışıyorsunuz?

- a. () 5 ay – 1 yıl
- b. () 1–2 yıl
- c. () 2 – 3 yıl
- d. () 3 – 4 yıl
- e. () 4 yıl ve üzeri

EK A.2. YÖNETİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Ankette yer alan her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Her soruya 1-2-3-4-5 ölçekleriyle cevap verilecektir. “1: Hiçbir zaman, 2: Çok az zaman, 3:Bazen, 4: Çoğu zaman, 5: Her zaman” olarak sıralanmıştır. Size hangi ölçek uygun ise o kısmın üstüne çarpı(x) işareti yapınız.						
	Sorular	Hiç bir Zaman (1)	Çok az Zaman (2)	Bazen (3)	Çoğu Zaman (4)	Her Zaman (5)
Yöneticiniz <u>Karar Alma</u> Sürecinde;						
1	Öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların görüşlerini alıyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
2	İnsiyatif kullanabiliyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
3	Karar verme sürecine okul dışından etkileme oluyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
4	Alınacak kararlarla ilgili konularda yeterli araştırma yapıyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
5	Alınan kararları uygulamaya koyar mı?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
Yöneticiniz <u>Planlama</u> Sürecinde;						
6	Planlı çalışmayı ilke olarak benimsemiş midir?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
7	Planlama yaparken okulun imkânlarını dikkate alıyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
8	Planlama yaparken öğretmenlerin görüşlerini alır mı?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
9	Planlanan çalışmaların belirlenen süre içinde bitirilmesini sağlıyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
10	Gerektiğinde planda değişiklikler yapıyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
Yöneticiniz <u>Örgütlenme</u> Sürecinde;						
11	Okulda görevli kişilerin ya da grupların rollerini, statülerini, sorumluluklarını belirliyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
12	Okuldaki işlerin mevzuata göre düzenli yürütülmesini sağlamak için gerekli organizasyonu yapıyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
13	Okulun çevre kaynaklarından yararlanabilecek bir örgütlenmeye yer veriyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
14	Okulda karşılaşılan çatışmaları, okulun verimliliğini artıracak şekilde çözüyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
15	Velilerin örgütlenmesini (Okul –Aile	()	()	()	()	()

	Birliği) sağlayarak okulun g¼c¼lenmesi i¼in ¼alıřmalar yapıyor mu?	Hi¼bir zaman	¼ok az zaman	Bazen	¼ođu zaman	Her zaman
Y¼neticimiz <u>İletişim</u> S¼recinde;						
16	Yazılı, s¼zli iletişimi kullanıp teknolojidenden de yararlanarak ¼alıřanlarla yakınılaşmayı sağlıyor mu?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
17	Okulda ¼alıřanlar arasındaki haberleşmenin ¼nemine inanıyor mu?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
18	Gelen emir, genelge, y¼netmelik v.b. bilgilerden ilgilileri zamanında haberdar ediyor mu?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
19	Okul y¼neticisi ile karşılaştığınız sorunları rahatlıkla paylaşır mısınız?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
20	Haberleşme engellerini giderici ¼nlemleri alabiliyor mu?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
Y¼neticiniz <u>koordinasyon</u> s¼recinde;						
21	Okulun ama¼larını ger¼ekleřtirebilmek i¼in insan ve madde kaynaklarını bir araya getirebiliyor mu?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
22	Okul ¼alıřanlarının yapılan etkinliklerde birbirlerine yardımcı olmalarını sağlıyor mu?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
23	Birbirlerine ters d¼řen g¼r¼ř ve d¼ř¼nceleri okul ama¼ları doğrultusunda uzlaştırabiliyor mu?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
24	Okul ¼evresi ve işletmelerle işbirliği yapıyor mu?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
25	Okulun ama¼larına ve yapısına uygun bir koordinasyon d¼zeni kurabiliyor mu?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
Y¼neticiniz <u>Etkileme</u> S¼recinde;						
26	Personelin kişisel gelişimi konusunda etkileyici oluyor mu?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
27	Okulu etkileyen birey ya da grupları okul yararına y¼neltebiliyor mu?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
28	Liderlik rol¼n¼ oynayarak ¼alıřanları etkiliyor mu?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
29	Okul personelinin kendi aralarında iyi ilişkiler kurmalarını ve okulu benimsemelerini sağlayacak ¼nlemleri alıyor mu?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
30	¼alıřanları heveslendirmede, istekli hale getirmede yetkilerinden ¼ok arkadaşlık ilişkilerini mi kullanıyor?	() Hi¼bir zaman	() ¼ok az zaman	() Bazen	() ¼ođu zaman	() Her zaman
Y¼neticileriniz <u>Değerlendirme</u> S¼recinde;						

31	Çalışanları tarafsız olarak değerlendirir mi?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
32	Öğretmen ve personelin sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini denetleyebiliyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
33	Personelin çalışmalarını istekle yapmaya yönlendirici değerlendirmeler yapabiliyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
34	Öğretmen ve personelin eğitim adına yaptıkları çalışmalarını değerlendirmede dikkate alıyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman
35	Değerlendirme sonuçlarına bakarak gerektiğinde olumsuzlukları ortadan kaldıracak yeni düzenlemelere gidiyor mu?	() Hiçbir zaman	() Çok az zaman	() Bazen	() Çoğu zaman	() Her zaman

EK A.3. ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ					
Aşağıda öğretmenlerin özyeterlilik algılarına ilişkin bazı ifadeler verilmiştir. Maddeleri dikkatle okuyarak her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Çok İyi Düzeyde	İyi Düzeyde	Orta Düzeyde	Zayıf Düzeyde	Yetersiz Düzeyde
1. Öğrencilerimin düşünme becerilerini kazanmaları için çok etkili öğrenme ortamları düzenleyebilirim.					
2. Öğrencilerimin tümünün derse odaklanmasını ve katılmasını sağlayabilirim.					
3. Tüm öğrencilerimin bireysel gelişimini geçerli ve güvenilir yollarla izlerim.					
4. Öğrencilerim derste niçin öğrendiklerini çok iyi anlar ve öğrenmeye heveslenirler.					
5. Öğrencilerimin tüm zeka alanlarını geliştirici etkinlikler düzenleyebilirim.					
6. Derste kazandırılması gereken hedefleri ve kapsamı öğrenci ve çevre özelliklerine uygun olarak belirleyebilirim.					
7. Öğrencilerimin olumlu davranışlarını sürdürmeleri için uygun pekiştireçler veririm.					
8. Dersler için araç-gereçler hazırlayıp etkili bir biçimde kullanabilirim.					
9. Dersleri, hedef davranışları kazandıracak şekilde işleyebilirim.					
10. Derslerin işlenişinde, öğretim programını etkili bir şekilde kullanabiliyorum.					
11. Öğrencilerimin okula severek ve isteyerek gelmelerine önemli bir katkıda bulunuyorum					
12. Dersleri işlerken aldığım zevki öğrencilerime yansıtabiliyorum.					
13. Öğrencilerime ve öğrenilecek davranışlara uygun nitelikte öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerini etkili olarak kullanabiliyorum.					
14. Problemleri öğrencilerimle de etkili iletişim kurabiliyorum.					
15. Öğrencilerimin sınıf kurallarına uygun davranmalarını sağlayabiliyorum.					
16. Gerektiğinde ailelerle etkili iletişim kurabiliyorum.					
17. Öğrencilerimi araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirebiliyorum.					
18. Dersin düzenini bozan hareketlerle karşılaştığımda olumlu bir biçimde çözümleyebilirim.					
19. Dersin bitiminde öğrencilerin kritik davranışları kazanıp kazanmadıklarının belirlenmesini sağlayabilirim.					
20. Uygun olmayan öğretim ortamını olumlu yönde değiştirmede yaratıcı fikirler geliştirebilirim.					

Aşağıda öğretmenlerin özyeterlilik algılarına ilişkin bazı ifadeler verilmiştir. Maddeleri dikkatle okuyarak her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. (Devamı)	Çok İyi Düzeyde	İyi Düzeyde	Orta Düzeyde	Zayıf Düzeyde	Yetersiz Düzeyde
21. Öğrencilerimi derse ve çeşitli çalışmalara etkili bir biçimde güdüleyebilirim.					
22. Öğrencilerimin, özgün ürünler üretmelerini sağlayabilirim.					
23. Öğrencilerimin başarısını adil bir şekilde değerlendirebiliyorum.					
24. Dersin süresini etkili bir şekilde kullanabiliyorum.					
25. Dersi öğrencilerimin seveceği biçimde düzenleyebilirim.					
26. Öğretimi, öğrencilerimin okulda öğrendiklerini günlük yaşamlarında etkili olarak kullanabilecekleri şekilde düzenleyebilirim.					
27. Öğrencilerimin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirebilirim.					
28. Sınıfta disiplin problemleri çıkmasını önleyebilirim.					
29. Öğrencilerimin eksiklerini tamamlamaları ve yanlışlarını düzeltmeleri için etkili bir biçimde rehberlik edebilirim.					
30. Düzenlediğim etkinliklerle öğrencilerimi üretici ve yaratıcı olmaya yönlendirebiliyorum.					
31. Her öğrencimin başarılı olması için ek zaman ve öğrenme olanakları sağlayabiliyorum.					
32. Öğrencilerimin bilginin temellerini somut olarak öğrenmelerini sağlayabiliyorum.					

EK B. RESMİ YAZIŞMALAR

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.27.00.11-311/ 03.01.2011* 188
Konu : Araştırma İzin Talebi


GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)



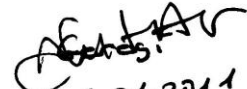
İlgi : 09/12/2010 tarih ve B.30.2.GZP.0.41.00.00.324/340 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Hatice SÖYLEMEZ'in " İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim Becerileri ile Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği)" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçe merkezinde bulunan İlköğretim Okullarında görevli öğretmenlere (Örneklem olarak, araştırmacı tarafından 1 yıldan fazla aynı okulda çalışan okul müdürlerinin görev yaptığı okullar tespit edilecektir.) yönelik anket uygulamak isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 29/12/2010 tarih ve 311/40114 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İbrahim YURDAKUL
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-Valilik Oluru (1 Adet)
2- Değerlendirme Formu (1 Adet)


06.01.2011



Adres : Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Ayrıntılı bilgi için irtibat : Şube Müd.Mehmet YAĞCI-Strateji Geliştirme Şefi S.ÇINAR
Telefon : (0342) 231 10 58 - 232 63 77 Fax: (0342) 232 24 10
Email : gaziantepmem@meb.gov.tr
İnternet : http://gaziantep.meb.gov.tr – www.gaziantep-meb.gov.tr



06.01.2011 (835)

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.27.00.11-311/ 29.12.2010* 40114
Konu : Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 09/12/2010 tarih ve 324/340 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Hatice SÖYLEMEZ'in " İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim Becerileri ile Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği)" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz İlköğretim Okullarında asaleten bir yada bir yıldan fazla aynı okulda çalışan okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda görevli öğretmenlere yönelik anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; İlimiz Şehitkamil ve Şahinbey İlçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere (Örneklem olarak, araştırmacı tarafından 1 yıldan fazla aynı okulda çalışan okul müdürlerinin görev yaptığı okullar tespit edilecektir.) anket uygulanması, Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 28/02/2007 tarih ve 311/1084 sayılı "Bakanlığımıza Bağlı Okul ve Kurumlarda Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesine" göre Müdürlüğümüz Ar-Ge Bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun mütaale edilmiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem ŞEBİN
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
29/12/2010
İbrahim YURDAKUL
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres : Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Ayrıntılı bilgi için irtibat : Şube Müd.Mehmet YAĞCI-Strateji Geliştirme Şefi S.ÇINAR
Telefon : (0342) 231 10 58 - 232 63 77 Fax: (0342) 232 24 10
Email : gaziantepmem@meb.gov.tr
İnternet : http://gaziantep.meb.gov.tr - www.gaziantep-meb.gov.tr



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hatice SÖYLEMEZ
Kurumu / Üniversitesi	Gaziantep Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Şahinbey ve Şehitkamil İlçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görevli öğretmenler. (Not: Örneklem olarak, araştırmacı tarafından 1 yıldan fazla aynı okulda çalışan okul müdürlerinin görev yaptığı okullar tespit edilecektir)
Araştırmanın konusu	İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim Becerileri ile Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği)
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	Anket formu (5 sayfa)
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----

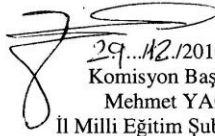
KOMİSYON GÖRÜŞÜ

Bu araştırma, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu yönergede belirtilen şartları taşıdığı tespit edilmiş ve *Gaziantep İli kapsamında adı geçen kurumlarda yapılması uygun görülmüştür.*

İlgili Yönergenin 5.Maddesinin (o) bendi uyarınca; Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmekte yükümlüdür

Ayrıca aynı yönergenin (ğ) bendi uyarınca "Tıbbi konu içeren araştırmanın veri toplama araçları için belirlenen örneklem kişiler reşit yaşta ise yazılı onayları, değilse araştırma konusuna ilişkin olası zararlar hakkında veliler bilgilendirilerek yazılı izinleri alınır" ibaresine dayanak olarak; araştırma öncesinde gerekli izinlerin velilerden alınarak saklanması ve bir kopyasının araştırma bitiminde araştırma sonuçlarıyla birlikte Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir.

Komisyona karar Oybirliği ile alınmıştır.


29...12.12010
Komisyon Başkanı
Mehmet YAĞCI
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

KOMİSYON


Murat BAĞLIBEL
Öğretmen


Mustafa SAMANCIOĞLU
Öğretmen

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1987 yılında Adıyaman'ın Besni ilçesine bağlı Suvarlı kasabasında doğdu. İlk ve orta öğrenimini Suvarlı'da tamamladıktan sonra 2007 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu ve aynı yıl Gaziantep'te öğretmenlik hayatına başladı. 2008 yılında Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi programında yüksek lisansa kabul edildi. Araştırmacı evli ve bir çocuk annesidir.

VITAE

The researcher was born in 1987, in a small town in Suvarlı – Besni, Adıyaman. After she finished of primary and secondary education in Suvarlı, she graduated from Gaziantep University Education Faculty Turkish Language Teaching Department. And she started teaching in Gaziantep in the save year. She was admitted to the MA program “Educational Administration, Supervision Planning and Economics,” in Social Sciences Institute, Gaziantep University in 2008. The researcher is married and has a son.