



GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MUTLULUK DÜZEYLERİNİN
ÖZ-YETERLİKLERİYLE İLİŞKİSİ
(AMASYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali DURAN

TOKAT

Haziran, 2016



GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MUTLULUK DÜZEYLERİNİN
ÖZ-YETERLİKLERİYLE İLİŞKİSİ
(AMASYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali DURAN

Danışman: Doç. Dr. Nail YILDIRIM

TOKAT

Haziran, 2016

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdaki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 02/06/2016
Tezi hazırlayan Öğrenci
Ali DURAN
İmza

JÜRİ ONAY SAYFASI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MUTLULUK DÜZEYLERİNİN ÖZ YETERLİKLERİYLE İLİŞKİSİ (AMASYA İLİ ÖRNEĞİ)

Yukarıda başlığı verilen Yüksek Lisans tezi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve Sayılı yazısı ile tarihinde toplanan jüri tarafından kabul edilerek başarılı bulunmuştur.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Yrd.Doç.Dr. Soner DOĞAN

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Nail YILDIRIM

Üye: Yrd. Doç.Dr. Emel TÜZEL

İmzası

.....
.....
.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2016

Mühür

İmza

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimin boyunca bana yol gösteren, çalışmalarında büyük destek olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Nail YILDIRIM'a, bu süreçte beni motive eden ve zor anlarda yanımda olan değerli öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

Büyük emeklerle beni bugünlere getiren, hayatımın her döneminde destekleriyle benimle olan sevgili aileme, desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili eşime teşekkürlerimi sunuyorum.

Ali DURAN

Haziran, 2016

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MUTLULUK DÜZEYLERİNİN ÖZ YETERLİKLERİYLE İLİŞKİSİ (AMASYA İLİ ÖRNEĞİ)

DURAN, Ali

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nail YILDIRIM

Haziran, 2016, xiv + 163sayfa

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleriyle özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Betimsel nitelikteki ilişkiyel tarama modelinde olan bu çalışmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Amasya ili merkez ve tüm ilçelerinde görev yapan okul müdürü, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Evren birimi olarak okul yöneticileri alınmıştır, tüm okul yöneticilerine ulaşıldığı için örnekleme ihtiyacı duyulmamıştır. Bu araştırma için uygun görülen ölçme araçları uygulanarak elde edilen veriler; araştırmanın temel problemi için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış, Regresyon analizi, alt problemler için ise One-Way ANOVA, *t*-testi ve Kruskal-Wallis *H* testi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde; okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk ve öz yeterlik düzeylerinin “iyi” düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Okul yöneticilerinin mutluluk ve öz yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri meslekteki kıdem gruplarına göre değişmektedir. Mutluluk düzeyinde en yüksek puana 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin sahip olduğu, bunu 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri, son olarak da 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin takip ettiği görülmektedir. Öz yeterlik düzeyinde en yüksek puana 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin sahip olduğu, bunu 16-20 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, son olarak da 1-5 yıl arası mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin takip ettiği görülmektedir. Öz yeterlik düzeyleri ayrıca yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, Okul Yöneticisi, Mutluluk, Yeterlik, Öz yeterlik.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' HAPPINESS LEVEL AND THEIR SELF-EFFICACY LEVELS (AMASYA SAMPLE)

DURAN, Ali

Master of Science, Department of Educational Administration, Supervision, Planning
and Economics

Supervisor: Doç. Dr. Nail YILDIRIM

June, 2016, xiv + 163 pages

The aim of this research is to specify the interrelation between the happiness and self-efficacy levels of the school administrators. This study is a descriptive survey model, and its population consists of the school principals, deputy principals and other school administrators from the schools in Amasya Province which are the subsidiaries of the Ministry of National Education. The Correlation Coefficient is calculated and the methods of One-Way ANOVA, t-test, and Kruskal-Wallis H tests are used for the sub-problems. Once the findings of the research are analysed, a positive and mid-level significant interrelation is discovered between the happiness and the self-efficacy levels of the administrators about school administration. The results of the analysis suggest that, happiness and self-efficacy levels of the school administrators according to their perceptions can be observed as “fine”. Furthermore, their perceptions about happiness and self-efficacy levels differ according to the vocational experience groups they belong to. This is evident from the finding that the vocational experience group of 1-5 years has highest score of happiness level, and the experience groups of 6-10, 16-20, 21 and above, and 11-15 years follow them respectively. The highest score of self-efficacy level, at the same time, is owned by the ones who have vocational experience of 21 years and above, and the experience groups of 16-20, 6-10, 11-15, and 1-5 years follow them respectively. The self-efficacy levels also show significant difference regarding the variable of age.

Key words: Administration, School Directors, Happiness, Competence, Self-efficacy.

İÇİNDEKİLER TABLOSU

ETİK SÖZLEŞME.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER TABLOSU.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	7
Alt Problemler	8
Araştırmanın Önemi.....	8
Sayılılar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	9
BÖLÜM II	11
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Yönetim	11
Eğitim Yönetimi.....	13
Okul ve Okul Yönetimi	19
Okul.....	19
Okulun Görevleri	19
Okul Yönetimi.....	20
Okul Yönetiminin Amaçları.....	26
Okul Yönetimde Rol Oynayan Öğeler	27
Okul Yönetimi'nin Kendine Özgü Yönleri.....	28
Okul Yöneticisi	29
Mutluluk.....	31
Bilime Göre Mutluluk	33
Dinlerde Mutluluk	34
Felsefede Mutluluk.....	35

Psikolojide Mutluluk.....	37
Yeterlik.....	40
Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı	41
Öz Yeterlik.....	44
Yüksek ve Düşük Öz Yeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri	53
Yüksek Öz Yeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri.....	53
Düşük Öz Yeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri	54
Öz yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi	55
Öz-Yeterliğin Boyutları	58
Öz-Yeterliğin Özellikleri	59
Yöneticide ve Yönetimsel Karar Vermede Öz Yeterlik.....	60
Yönetici Öz yeterlikleri.....	64
Yönetici Öz yeterliklerinin Boyutları.....	66
Okul Müdürlerinde Öz yeterlik.....	70
BÖLÜM III.....	75
YÖNTEM	75
Araştırma Modeli	75
Evren	75
Veri Toplama Araçları	78
Kişisel Bilgi Formu	79
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ).....	79
Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği (OMYAÖ) (Principal Sense of Efficacy Scale [PSES])	80
Verilerin Toplanması	80
Verilerin Analizi.....	81
BÖLÜM IV	84
BULGULAR.....	84
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Mutluluk Düzeyleri Nedir?	84
a) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	87
b) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	87

c) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Medeni Durum Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	89
d) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Yönetim Görevi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	89
e) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	90
f) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Yöneticilikteki Kıdem Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	92
g) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Öğretmenlikteki Branş Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	94
h) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	95
i) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	96
j) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	96
k) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	97
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	98
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	100
a) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	101
b) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Yaş Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	102
c) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Medeni Durum Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	104
d) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Yönetim Görevi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	105
e) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	106
f) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Yöneticilikteki Kıdem Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	108
g) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Öğretmenlikteki Branş Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	109

h) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	111
i) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	112
j) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	113
k) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?..	114
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	116
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	117
BÖLÜM V	119
TARTIŞMA	119
Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeylerinin Kişisel (Demografik) Değişkenlere Göre Tartışılması.....	119
Okul Yöneticilerinin Öz yeterlik Düzeylerinin Kişisel (Demografik) Değişkenlere Göre Tartışılması.....	126
Okul Yöneticilerinin Öz yeterlik Düzeyleri ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tartışılması	133
BÖLÜM VI.....	135
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	135
Sonuçlar.....	135
Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin kişisel (demografik) değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar:	135
Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin kişisel (demografik) değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar:	136
Araştırmanın problem durumu olan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki durumunun sonuçları:	138
Öneriler	138
Uygulayıcılar için Öneriler	139
Araştırmacılar için Öneriler.....	139
BÖLÜM VII	141
KAYNAKÇA.....	141
BÖLÜM VIII.....	155
EKLER.....	155
EK 1- Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzni.....	155

EK 2- Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü I. Acil Duyuru Metni.....	156
EK 3- Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü II. Acil Duyuru Metni	157
EK 4- Kişisel Bilgi Formu	158
EK 5- Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ).....	159
EK 6- Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği (OMYAÖ) (Principal Sense of Efficacy Scale [PSES])	160
EK 7-Mutluluk Ölçeğinin Kullanılması için Yapılan İzin Yazışması	161
EK 8- Öz Yeterlik Ölçeğinin Kullanılması için Yapılan İzin Yazışması	162
EK 9- Özgeçmiş	163



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Evrenini Oluşturan Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Müdürü, Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yardımcılarına Ait Sayısal Veriler	76
Tablo 2. Araştırma Evrenini Oluşturan Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Müdürü, Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yardımcılarının Demografik Bilgilerine Ait Sayısal Veriler.....	77
Tablo 3. “Oxford Mutluluk Ölçeği” İçin Ortalama Puanlar	83
Tablo 4. “Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği” için Ortalama Puanlar	83
Tablo 5. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri.....	84
Tablo 6. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin, Oxford Mutluluk Ölçeğine Verdikleri Cevaplara Göre Elde Edilen Ortalama Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	85
Tablo 7. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları	87
Tablo 8. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	88
Tablo 9. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	88
Tablo 10. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları	89
Tablo 11. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yönetim Görevlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları.....	90
Tablo 12. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları.....	90
Tablo 13. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Mann Whitney <i>U</i> Testi Sonuçları	91
Tablo 14. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları	92
Tablo 15. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	93
Tablo 16. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	93

Tablo 17. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlikteki Branşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	94
Tablo 18. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlikteki Branşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	94
Tablo 19. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları	95
Tablo 20. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları.....	96
Tablo 21. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Okullarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları.....	97
Tablo 22. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Okullarındaki Öğretmen Sayılarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları	97
Tablo 23. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri	98
Tablo 24. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerin, Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeğine Verdikleri Cevaplara Göre Elde Edilen Ortalama Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	99
Tablo 25. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları.....	101
Tablo 26. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	102
Tablo 27. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	103
Tablo 28. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin <i>Scheffe</i> Testi Sonuçları.....	103
Tablo 29. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları	104
Tablo 30. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yönetim Görevlerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları.....	105
Tablo 31. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları.....	106

Tablo 32. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları	107
Tablo 33. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Mann Whitney <i>U</i> testi Sonuçları	108
Tablo 34. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdemlerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	108
Tablo 35. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdemlerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	109
Tablo 36. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlikteki Branşlarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları	110
Tablo 37. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlikteki Branşlarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	110
Tablo 38. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları	111
Tablo 39. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları.....	112
Tablo 40. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Okullarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları	113
Tablo 41. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Okullarındaki Öğretmen Sayılarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları	114
Tablo 42. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Gruplarına Göre Öz yeterlik Düzeylerinin Yönetsel Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları	115
Tablo 43. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Gruplarına Göre Öz yeterlik Düzeylerinin Yönetsel Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Mann Whitney <i>U</i> testi Sonuçları. 115	
Tablo 44. Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Mutluluk Düzeyleriyle Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	116
Tablo 45. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin Mutluluk Düzeylerini Yordama Durumuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	118

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi.....	34
Şekil 2. Bandura'nın üçlü karşılıklı kavramının üç belirleyicisi arasındaki ilişki modeli.	43
Şekil 3. Öz yeterlik-sonuç beklentisinin birey, davranış ve sonuç süreci üzerindeki etkisi	49
Şekil 4. Öz yeterlik algısının kaynakları ve etkileri.....	50
Şekil 5. Öz yeterlik algısının oluşumu.....	50
Şekil 6. Öz yeterlik gelişimini etkileyen faktörler.....	52
Şekil 7. Birey, davranış ve sonuç süresince öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi.	55
Şekil 8. Öz yeterliğin döngüsü.....	56
Şekil 9. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeylerini Gösteren Histogram Grafiği.....	86
Şekil 10. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeylerini Gösteren Histogram Grafiği	100

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu kısmında; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitimin kişilerin ve toplumların oluşum aşamasında ve ilerlemesinde önemli rol oynaması sebebiyle, insanlık tarihinin ilk yıllarından itibaren eğitim görmeyen ve eğitilmiş bir birey olmanın önemi herkes tarafından kabul edilen bir durum olduğu söylenebilir. Okul örgütleri de eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlı, programlı ve sistem dâhilinde yapıldığı yerler olarak kabul edilmektedir. Bu kurumların ortaya çıkış amacı da öğrencilerin sosyal hayata daha iyi hazırlanmasıdır. Eğitimin; her toplumda varlığını koruması, hatta kurumsallaşmış olması bakımından insanlar için önem arz eden bir husus olduğu söylenebilir. Eğitim gerek sosyal bir olay olarak, gerekse de sosyal bir olgu olarak insanlıkla beraber vardır. Eğitimsiz bir toplumun düşünülmesi imkânsızdır (Çelikkaya, 2013). Okulun amaçlarını gerçekleştirebilecek, kurum kültürünü devam ettirecek olan unsurlar olan öğretmen-öğrenci ve velinin eğitim lideri okul yöneticisidir. Hammaddesi insan olan okul örgütünün sosyal bir varlık olması nedeniyle, okul yöneticisi de sosyal mühendis olarak tanımlanabilir.

Okul, her ülkede toplum içerisinde önemli bir yer olarak görülmektedir. Okul örgütlerinde görev yapan, öğretmen ve okul yöneticilerinin buldukları kuruluşun vizyonunu ve misyonunu özümsemesi ve aynı doğrultuda kendisine uzak-yakın hedefler belirlemesi gerekmektedir. Kuruluşlarının ilk yıllarından itibaren hem fiziki hem de amaç bakımından değişikliklere uğrayan ve sürekli gelişen okul örgütlerinin de gelişen dünyayı takip etmesi gerekmektedir. Ailenin ve dolayısıyla toplumun temelini oluşturan çocukların da bu nedenle iyi ve güncel bilgi ve yöntemlerle eğitilmesi sağlanabilir. Okul örgütlerinde görev yapan yöneticilerin, bu değişim ve gelişim süresince, aktif rol almaları gerektiği söylenebilir.

Mutluluk genelde her insanın peşinden koştuğu, insanlık var oldukça da geçerliliğini koruması kuvvetle muhtemel bir kavramdır. Çünkü her birey mutlu olmak ister ve de her birey mutluluğu bir şekilde hayatında hedef olarak gözetir (Bülbül ve Giray, 2011). Mutluluğun her insanın öyle ya da böyle amacı olması onu insanlığın ana

yaşam gerçeği yapmaktadır. Eğer doğduğunda bir bebeğe ağlamaması için özenle bakılıyor, son nefesindeki bir insana bile çoğu zaman huzura kavuşmak üzere denilebiliyorsa, bu mutluluğu insanlığın en temel ve doğal ihtiyaçlarından birisi yapar. Bu nedenle hayatın amacının mutlu olmak olduğu söylenebilir (Lama, 2000). İnsan hayatının vazgeçilmez bir gerçeği olan mutluluk, insanlık tarihi boyunca ele alınıp değerlendirilmiştir. İnsanlar mutluluğu yaşadıkları yer, zaman, kültür, felsefi veya dini anlayış açısından yorumlamaya, anlamaya çalışmıştır. Aristoteles mutluluğun yönünün ölçülü, iyi ve erdemli olmadan geçtiğini belirtmiştir (Babaoğlu, 2008).

Her insan için bu denli gerçek, ama toplumdan topluma veya insandan insana da çok fazla değişiklik gösterebilir bir kavramı tanımlamak, özellikle de sürekli değişken olduğu düşünüldüğünde, oldukça güçtür. Fakat en azından kelime olarak bakıldığında mutluluk, insanın kendini iyi hissetmesi, mutluluk anında olumsuz duygulardan uzak olması, o anda yaşamdan haz alıyor olması gibi tanımlanabilir. Bireyin kendisi için yaptığı ruh halinin ne kadar olumlu olduğu değerlendirmesi onun mutluluk seviyesiyle ilgili yaptığı en temel değerlendirmedir denilebilir. Konu alanı olarak mutluluk neredeyse tüm sosyal bilimcilerin ele aldığı bir kavramdır. Eğitimden tutun da siyasete, siyasetten felsefeye, sanata, yönetime, hukuka, yani ilk akla gelen alanlara bile hem de birincil bir amaç olarak konu alanı olmuştur. Bireyin mutlu olması demek mutluluğa işaret eden heyecan, sevinç, gurur, güven gibi duyguları yoğun bir şekilde hissetmesi, olumsuz sayılabilecek kaygı, üzüntü, öfke, korku gibi duyguları ise çok daha az hissetmesi olarak değerlendirilebilir (Doğan, Sapmaz ve Çötök, 2012). Bu tür bir tanım mutluluğun bilişsel ve duyuşsal bir değerlendirmesidir denilebilir. Mutluluk, iyi bir yaşamı talep edip ona göre hareket etmektir. Mutluluk, hazdan, ahlâktan ve her şeyin orta noktasında bulunmaktan ibarettir (Kırbıyık, 2012). Mutluluk insanın kendisini iyi hissetmesi, hayattan keyif alması, neşelenme, doyma, ısınma, sağlıklı bir hayat sürme, özgürlük, huzurlu bir aile ortamı, sevmek sevimlik, yaşadığı anın değerini bilme şeklinde tanımlanmaktadır. Birey mutlu ise sevinçli, heyecanlı ve hareketlidir ve bu gülüşü elinden bile belli olur (Dumludağ, 2011).

Yüzyıllar boyu mutluluk kavramı üzerine düşünülmüş, mutluluk kavramı sorgulanarak, insanlar mutlu olmanın yollarını aramışlardır. Mutluluk, M.Ö. 300'lü yıllardan bu yana araştırılmaktadır. Felsefi açıdan bakıldığında; mutluluğun, -ahlâk bağlamında- iyi insan - kötü insan ayrımı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Çağımızda insanlar günlük zamanının büyük bir kısmını iş yerlerinde geçirmektedirler.

Eğitim kurumlarının toplumun gelişmesinde büyük bir rol oynaması nedeniyle, bu kuruluşlarda görev yapan başta okul yöneticileri olmak üzere, ğretmen ve öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin incelenmesi gerekmektedir nk insan kendisini mutlu hissettiği zaman daha başarılı performans sergileyen bir varlıktır. Dolayısıyla alışma ortamlarında kendilerini mutlu hissetmeleri mesleklerini başarılı bir şekilde icra etmeleri bakımından önem arz ettiği söylenbilir.

Crawford (2007, s. 524) duyguların, insan yaşantısında önemli bir yeri olduğunu vurgulayarak, liderlik davranışlarının okul iklimine yansıtılması sresinde okul yöneticilerinin duygusal durumlarının okul örgütünü yönetme süresine etki yaptığını belirtmektedir. Bu tanımdan hareketle duyguları yönetmeyi günümüzde okul liderliğinin ve kültürünün en çekirdek yeterliklerinin merkezinde olduğu söylenbilir. Okul yöneticilerinin etkili liderler olabilmeleri için “olmak, bilmek ve yapmak” sözcükleriyle tanımlanan birtakım özelliklere sahip olmaları gerektiğini ve özellikle de “kendini bilmek ve kendini kontrol etmek” yeterliklerinin önemli olduğunu belirtmiştir (zmen, 2002). Okul yöneticileri hızla gelişen ve değişen dünyada okulun gelişiminde, öğrencilerin başarisında, yönlendirilmesinde önemli rollere sahiptirler (Balcı, 2007; elikten, 2004; Gurr, Drysdale ve Mulford, 2006; şişman, 2011).

Bireyin muhtemel sorunlarla veya herhangi bir olayla başa çıkabileceğine veya bu mücadelede ne derece başarılı olabileceğine olan inancı o kişinin öz yeterlik inancıdır. Bireyin belli bir edimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin yargısına öz yeterlik denir (Bandura, 1986, s. 391). z yeterlik bireyin bir çeşit kapasite yorumlama şeklidir de denilebilir. Zira bireyin bir alana ilişkin kendi kapasitesi farklı yönlendirmelerle farklı yerlere gelebilecek iken birey kendi algıları yoluyla bu durumu çok farklı şekilde değiştirmiş olabilir. Bu bakımdan birey açısından öz yeterlik “algılanan” bir kavram olarak değendirilebilir (Senemoğlu, 2010, s. 230). z yeterlik, Bandura’nın Sosyal ğrenme Kuramı’na dayanır. Bandura’nın bu Kuramı’na göre, bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanmaları kendilerine duydukları güvenle doğrudan ilgilidir (Pajares, 1996). z yeterlik, bir kişinin belli bir kapasitede göstermesi gereken davranış düzeyini başarılı bir şekilde gösterebileceğine dair kendine ilişkin yargısıdır (Lee, 2005). Bu noktadan hareketle, öz yeterlik bireyin yapabildiklerine dair sahip olduğu inançlar şeklinde tanımlanabilir. (Dembo, 2004). Özyeterlik kavramını, gözlemlenebilen bir beceri olmadığını, belirli değişkenler altında bireyin kendi öz becerileri ne “hangi görevleri gerçekleştirebilirim” sorusuna ilişkin

kendi içinde vereceği cevaba bulacağı içsel inançlar olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan, öz yeterlik bir tür kişisel beceri algısı anlamına da gelmemektedir (Bandura, 1997). Aksine, öz yeterlik, kapasite ve özel performans hakkındaki inançları içermektedir. Belirli durumlar içerisinde, bireyin özel görevler ile karşılaştığında, yeteneklerini koordine edebilmesidir (Dembo, 2004). Öz yeterlik inancı, insanların deneyimler aracılığı ile geliştirdiği bir inançtır. Bu tecrübeyi, yani bireylerin kendilerine ait “ne yapabilirim sorusuna” ilişkin verebileceği cevaplar, doğrudan deneyim, diğer kişileri gözlemlene veya diğer insanların deneyimlerini dinleme yoluyla elde edilebilir (Lee, 2005). Öz yeterlik, bireyin kendisine duyduğu öz güven olarak da tanımlanabilir. Öz yeterlik kelimesini oluşturan öz kavramı bireyin kendine ait duyguları ifade etmektedir. Öz yeterlik daha çok “-e bilmek” fiili ile ilişkilendirilirken, öz kavramı “olmak” ve “hissetmek” gibi yargıları ifade etmektedir (Schunk, 1996). Öz yeterlik kavramı, bir bireyin kendisine atfedilen bir performansı başarmak için yeteneğine olan güveni hakkındaki yargısı olarak da tanımlanabilir (Dembo, 2004).

Bandura (1997)'ya göre öz yeterlik inancı öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını etkilemektedir. Öz yeterlik inancı zayıf olan öğrencilerin öğrenme isteği daha az olup, bu öğrenciler öğretimsel işlere kendilerini tam olarak veremezler, zorluklarla karşılaştıklarında yüzleşmek istemezler veya bu durumun üstesinden gelebilmek için çaba sarf etmezler. Bu noktadan hareketle, öz yeterlik inancı okul yöneticilerinin yönetim becerilerini de etkilediği söylenebilir. Öz yeterlik inancı zayıf olan okul yöneticilerinin yönetme kapasitesi düşük olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, öz yeterlik inancı yüksek olan okul yöneticilerinin yönetim kapasitelerinin yüksek olduğu söylenebilir. O halde, okul yöneticilerinin öz yeterlik inançlarını arttırmak okul yöneticisi yetiştiren kurumların temel amaçlarından biri olmalıdır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin de özyeterliliğin yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Öz yeterlik algısı bireylerde genelden ziyade belli bir alana özgüdür. Yani, birey bir alanda güçlü öz yeterlik algısına sahipken başka bir alanda çok daha düşük öz yeterlik algısına sahip olabilir. Bu anlamda özgüven ile karıştırılmamalıdır. Burada kastedilen, daha çok bireyin yeterlik durumundan ziyade o yeterliğe ilişkin algısı öz yeterlik algısını oluşturur (Pajares ve Schunk, 2001). Öz yeterlik açısından bireylerin genel benlik algıları daha çok öz yeterlik algılarını etkileyici faktörler olabilirler. Genel benlik algısı bireyin kendisini çevresiyle kıyaslandığında o çevreye göre kendisini nerede gördüğüyle ilgili iken, öz yeterlik onun belli bir alandaki algılarıyla ilgilidir

(Schunk, 2007). Öz yeterlik duygusu sosyal bilişsel kuramda, yapılan işe ve içinde bulunulan duruma özgü bir inançtır; bu nedenle bireyin kendi becerilerine dair düşünceleri bulunulan duruma özgü değerlendirilmelidir. Bandura (1981, 1984, 1997) gibi bu alanda çalışma yapan bilim insanlarının da ortak görüşü öz yeterlik inancının hem duruma özgü hem de genel bir öz inanç olabileceği düşünülebilir (Bolat, 2011, s. 5; Işık, 2001). Bal (2008), bireylerin öz yeterlik inancını değişik düşünce, ruh hali ve etkinliklerle gösterebileceğine dikkat çekerek yetersiz öz yeterlik duygusunun bireyde mutsuzluk, korku ve isteksizlik oluştururken yüksek düzeyde öz yeterlik bireylerin ise daha mutlu olduklarını belirtmektedir. Ona göre düşük öz yeterlik düzeyi bireyler kötümser davranırken, yüksek öz yeterlik düzeyine sahip bireyler daha fazla çaba harcama eğilimindedirler.

Bireyler öz yeterlik algılarının doğurduğu etkilerden bilişsel anlamda da paylarını alırlar. Bandura (1986)'ya göre bireyin davranışlarının ve davranış değişikliklerinin ana belirleyicilerinden biri de öz yeterlik algısıdır. Bireyin becerileri konusundaki inançlarının, sadece davranışlarını değil, düşünme süreçlerini ve güdüsünü de etkilediğini ortaya konulmuştur (Bandura, 1997). Araştırmalar (Ata, 2015; Bandura, 1981, 1982, 1984, 1986, 1989, 2000; Diamond, 1997; Kiefert, 2007) bireylerin bir işte kendilerini yeterli görüyorlar ise o işe ilişkin davranışları sergileme, kendilerini yetersiz görüyorlar ise de o işten kaçınma eğilimi içinde olduklarını göstermektedirler. Ayrıca bireyler olumlu yeterlik algısına sahipse genelde başarıya ulaşmak için doğru adımları atma eğilimindedirler.

Yeterlik algısı olumlu olduğunda bireyler daha bilinçli ve istekli bir şekilde hareket etmekte, ayrıca karşılaştıkları sıkıntılar karşısında daha dirençli olmaktadır (Pajares, 1996; Pajares ve Schunk, 2004; Bandura, 1997). Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi yeterlik algısı oldukça bireye özgü, yani objektif olduğu söylenebilir. Bu da problemleri çözmede bazen işe yarar bazen de olumsuz sonuçlar doğurabilir. Diğer taraftan, bireylerin kendi yeterliklerine gerçek olandan biraz daha yüksek algılamaları onların başarıya ulaşma ihtimallerini artırmaktadır. Kendi yeterliklerini normalde olduğundan yetersiz görmeleri ise genelde bireyleri kısıtlayıcı etkiye sahiptir (Hoy, 2000, s. 344). Bireylerin kendi kapasitelerini farklı yorumlamaları, yani kendilerini yetersiz veya abartılı bir şekilde yeterli görmeleri insanların sıklıkla yaşadığı durumlardır (Bandura, 1997). Bireyin bir işte başarılı olmak için yüksek öz yeterlik inancına sahip olması sınırlı anlamda işe yarayacak bir durumdur. Bu durum

her zaman başarıyı getiren bir sonuç doğurmaz çünkü başarı başka faktörlere de bağlı olabilir. Yapılacak işte gerekli olacak bilgi ve beceriler burada ana belirleyici olacaktır. Mesela bazı işlerin fazlaca teknik bilgi ve beceri gerektirmesi buna en güzel örnektir. Unutulmamalıdır ki bireylerin bir davranışı sergilemesi sadece öz-yeterliğe bağlanacak bir durum da değildir. İnsanlar, gerçekleştirmeyi istemedikleri ya da gerekli kaynaklardan yoksun oldukları için veya başka herhangi bir nedenden dolayı, çeşitli davranışları sergilememe yolunu seçebilirler (Pajares, 1996). Bandura (1984, 1997, 2001)'ya göre öz yeterliğin öncesi başarılar ile ilgili kişisel geri bildirim, diğer kişilerin başarılı uygulamalarını gözleme, diğer kişilerden sözel ikna, bedensel ve duygusal durumun değerlendirilmesi olmak üzere dört temel kaynağı vardır. Bu beceriler şu şekilde ifade edilebilir;

1-Performans Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler): İnsanların daha önce karşılaştıkları problemlerde elde ettikleri başarılar daha sonra benzer durumlarda başarılı olabileceklerinin göstergesidir.

2- Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri): İnsanların hayatında birçok başarı beklentisi başkalarının deneyimlerinin gözlemlenmesine dayanır. Bir işte daha önce başka bir bireyin gösterdiği başarı ya da başarısızlık bireyin o işe bakışını da benzer doğrultuda etkiler.

3- Sözel İkna: İnsanların öz yeterlik algısı başkalarının tavsiye, uyarı ve öğütleriyle de değişebilir. Bir işle ilgili tehlikeler konusunda söylenenler bireyin olumsuz düşünmesine sebep olabilir.

4- Duygusal Durum: İnsanların bir davranışı sergilemeleri sırasındaki duygusal durumları da onların o işteki başarılarına olan inancını etkileyebilir.

Değişimin ve gelişimin çok hızlı ortaya çıktığı günümüz dünyasında, okul yöneticilerinin rolleri, görevleri ve kendilerinden beklentiler daha da artmaktadır. Okul yöneticilerinin toplumu daha iyi anlayan, okul örgütünde etkin bir liderlik yapabilen ve kendisini sürekli yenileyen bireyler olmaları beklenmektedir. Diğer yandan, mevcut durum ise, yöneticiler bürokratik yapı içine hapsedilmiş, okulların mevcut durumunu kabullenmiş ve öğretmenlerle işbirliği yapmaya isteksiz bir görünüm sergilemektedirler. (Karip ve Köksal, 1999). Okul yöneticilerinin görevlerine genel olarak bakıldığında, görevlerinin, eğitimin iki ana unsuru öğrenci ve öğretmenleri yönetme ve güdüleme,

yenilikçi eğitim politikaları geliştirme, liderlik etme, performans değerlendirme, okulun çevresi ve velilerle ilişkileri sağlıklı olarak sürdürme gibi temel görevleri içerdiği görülmektedir (Bayler ve Gündüz, 2011). Eğitim sistemi açısından da bireyin mutluluğu temel olduğuna göre okul da buna göre yapılanmalıdır. En başta okul müdürü olmak üzere bireyin mutluluğunu temel alan kurumda herkes öğrencilerin mutluluğunu temin edecek şekilde hareket etmelidir. Okul müdürü sahada öğrencilerle birlikte olmalı, onların mutluluğuna giden yolda uygulamaları yerinde görmeli, etkinliklere direk olarak katılmalıdır. Sosyal faaliyetlere ağırlık vermeli, onları rahatlatarak, kendi sorunlarının yaratacağı olumsuzluklardan uzak tutacak bir ortam oluşmasına imkân sağlamalıdır. Müdürün yanında öğretmen de öğrencilerle yakın iletişim halinde olmalı, bu sayede öğrenciler öğretmenlerine içtenlikle sorunlarını dile getirebilmelidir. Oluşacak samimi ortamda sorunların çözümü hızlı olacak, daha mutlu ve huzurlu bir ortam oluşacaktır. Herkesin mutlu olduğu bir okulda istenen yöntem ve teknikler kolaylıkla uygulanırken öğrenciler de etkinliklerin merkezine kolayca taşınabilecektir. Öğretmenler öğrencilerle birlikte katıldıkları sosyal faaliyetlerde onlara liderlik ederek bu faaliyetleri ve devamını onlarla birlikte planlayıp uygularlar (Döş, 2013). Başta okul müdürü olmak üzere, tüm okul yöneticilerinin okul kültürünün oluşturulmasında ve yönetilmesinde de etkin bir rolü vardır (Çelik, 2012, s. 67).

Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması, kendilerine daha fazla güvenmelerinin ve kendilerini mutlu hissetmelerinin okul örgütleride öncelikle öğretmenler ve ayrıca öğrenciler açısından önemli bir konu olduğu söylenebilir. Çünkü okul müdürlerinin mutluluk düzeylerinin yüksek bir öz yeterlik düzeyi ile okul örgütüne yansımalarının örgütsel iklime etkilerinin pozitif yönde olması belkenmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile öz yeterlik seviyeleri arasındaki ilişki araştırılması gereken bir konu olarak ön plana çıkmaktadır ve bu sebepler bu araştırmayı yapma ihtiyacını ortaya çıkartmıştır. Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin mutluluk düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin mutluluk düzeyi ve öz yeterlik düzeyini belirlemek ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Alt Problemler

1. Okul yöneticilerinin algılarına göre mutluluk düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri; cinsiyet, yaş, medeni durum, yönetim görevi, meslekteki kıdem, yöneticilikteki kıdem, öğretmenlikteki branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticileri okul yönetimine ilişkin öz yeterliklerini ne düzeyde görmektedir?
4. Okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri; cinsiyet, yaş, medeni durum, yönetim görevi, meslekteki kıdem, yöneticilikteki kıdem, öğretmenlikteki branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleriyle okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri mutluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bir toplumda yeni neslin en iyi şekilde geleceğe hazırlanması, tüm eğitimcilerin görevi olmakla birlikte okul yöneticilerinin de öğretmenlerle birlikte bu hususta önemli bir rolü vardır. Çağımızda insanlar günlük zamanının büyük bir kısmını iş yerlerinde geçirmektedirler. Dolayısıyla çalışma ortamlarında kendilerini mutlu hissetmeleri mesleklerini başarılı bir şekilde icra etmeleri bakımından önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerini mutlu hissetmeleri öncelikle öğretmenler ve ayrıca öğrenciler açısından önemli bir konu olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin mutluluk düzeylerinin okul örgütüne yansımaları, örgütsel iklime etkileri araştırılması gereken bir konu olarak ön plana çıkmaktadır. Bu araştırma böyle bir ihtiyaçtan doğmuştur. Okul yöneticilerinin geleceğe yön vermesi, eğitim kurumlarının yeni stratejiler geliştirmesi, görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesi bakımından bu araştırma önemlidir. Diğer taraftan okul yöneticilerinin mutlu olanlarının okul yönetiminde daha doğru davranışlar

sergileyecekleri, bu nedenle öğretmenler için daha rahat çalışma ortamı ve daha kaliteli eğitim ortamı oluşturmaları açısından da önemlidir.

Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde okul müdürlerinin öz yeterlik ve mutluluk konusunda ayrı ayrı yapılmış çalışmalar mevcuttur. Ancak öz yeterlik ve mutluluk konusunu birlikte inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan alan yazına faydalı bir çalışma olacağı söylenebilir. Bu çalışma yapıldığında okul örgütünde yönetim görevinde bulunan bireylerin mesleki öz yeterlikleriyle mutluluk algıları arasında ilişki kurularak okul ikliminin iyileştirilmesine katkı yapabilir. Bu çalışma, okul yöneticilerinin mutluluklarıyla öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirleme açısından önemli görülmektedir.

Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, güvenli veri elde edilmesi açısından yeterlidir
2. 5'li ve 6'lı likert tipi ölçek yöntemi ile toplanan veriler, çalışmada yer alan okul yöneticilerinin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, okul yöneticilerinin ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
3. Araştırma, evreni temsil etmesi için Amasya ilinde görev yapan okul yöneticileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

1. Yönetim: Örgütün belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirmek üzere örgütteki madde ve insan kaynaklarının örgütlenmesidir.
2. Eğitim yönetimi: Bir ülkenin eğitim sistemini bir bütün olarak analiz ve sentez etmeyi amaçlayan disiplinler arası bir bilim dalıdır (Bursalıoğlu, 1981).
3. Okul Yönetimi: Eğitim yönetiminin bir okula uygulanmasından oluşan okul yönetimi, bir eğitim örgütünün, amaç ve politikalarının gerçekleştirilmesidir.
4. Okul Yöneticisi: Okul örgütünde, hem işlenen insangücü kaynağı olarak öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi hem de işleyen insangücü kaynağı

olarak öğretmenlerin etkili bir şekilde çalıştırılması ve hizmet içinde yetiştirilmesi için uygun bir örgütsel iklimi sağlaması beklenen kişidir (Çelik, 2012, s. 23).

5. Mutluluk: En iyi göstergesi yüzdeki gülümseme olan mutluluk, iyi, sevinçli ve halinden memnun olma durumudur (Akınar, 2004, s. 4).
6. Yeterlik: Bir rolü oynayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma becerisidir.
7. Okul Yöneticisi Öz-yeterliği: Okul yöneticinin öz-yeterliği, okul örgütünde bulunan yöneticilerin liderlik kapasitesi hakkındaki algısıdır (Akın, 2012).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Yönetim

Yönetim, çok yönlü bir tanımı ortaya koyacak şekilde, farklı bilim dallarında çözüme yönelik geliştirilen uygulamalardan yararlanacak yeni yaklaşımların geliştirildiği ve uygulandığı, bu nedenle de geniş kapsamlı bir bilim alanıdır denilebilir. Bir sorunun farklı yaklaşımlara göre birden fazla çözümü olabilir. Bu çözümlerden birini seçmek durumunda olan kişi genelde karar verici olan yöneticidir. Yönetici bu farklı görüşleri kendi bilgi ve deneyimlerinin ışığında birleştirme ve edindiği sonuçları özel sorunların çözümü için uygulama durumuyla karşı karşıya olan insandır (Taymaz, 2003, s. 19).

Yönetimin varoluşu belki de, sistemli ve ortak hareket eden ve de bu yolla istendik sonuçlar elde ederek yaşamını sürdüren sosyal canlıların varoluş tarihi kadar eskidir denilebilir. İnsanlık açısından düşünüldüğünde; yönetim de insanın, diğer alanlarda olduğu gibi, geliştirerek daha sistemli hale getirerek, tarih içinde bilim haline getirdiği konulardan biridir. Yönetimle ilgili geçmişe dönük birçok efsane ve efsanevi olay ile kayda değer örnekler olabileceği gibi, bizzat yöneticilere veya yönetilenlere yazılan öğüt niteliğindeki hitabetler ve uzun soluklu kitaplar da yönetimi anlatmaya çalışan öncü örnekler olarak değerlendirilebilir. Eski kitapların özelliklerinden biri de hükümdar ve yöneticilere işlerin nasıl yürütüleceği konusunda verdikleri öğütler olmuştur (Bursalıoğlu, 2012a, s. 1).

Yönetim, yöneticilerin sahip olması gereken fiziksel ve zihni nitelikler ile yöneticiliğe ilgi duyması, istemesi ve algılaması bakımından bir sanat; yöneticilik görevini tam olarak yerine getirebilmesi için gerekli olan kurallar ve ilkeler ve teknikler bakımından bir bilim olduğu söylenebilir (Taymaz, 2011, s. 20). Bu tanımdan yola çıkarak yönetimle ilgili akla gelen bilim mi, sanat mı sorusuna en iyi cevabı bu işi en iyi yapmış ve bu sayede insanlık tarafından tanına gelmiş yöneticiler vermiştir. Onlar kişisel becerilerini yönetimsel uygulamalarda ustaca kullanarak yönetim alanının usta sanatçıları ve bilim insanları olmuştur. İşin bilimsel boyutuna baktığımızda uygulamalar açısından yönetim, pek çok etkinliği içeren bir bilimdir. Bunlar aslında bir örgütlenme, teşkilatlandırma, organizasyon; yapılan işin bölümlere ayrılması ve çeşitli bölümler

arasındaki ilişkilerin saptaması ile çeşitli bölümlere gerekli personelin yerleştirilmesi etkinliklerini içerir (Ada ve Baysal, 2010, s. 66).

Bir süreç olarak yönetim; eldeki kaynakların örgütlenme, yönlendirme, koordinasyon ve değerlendirme işlemlerinin uygulanması yoluyla bir örgütü canlandırma ve harekete geçirme işidir. Örgütü hedeflerine ulaştırma ve çalışanlarının yaptıkları işten doyum sağlaması da bu sürecin ana temellerindedir. Bu bağlamda örgütün hedeflerini gerçekleştirmesini sağlayacak en uygun yönetim biçiminin seçilmesi önemli bir nokta olarak görülmektedir (Balcı, 2006, s. 251). İyi bir yöneticinin nitelikleri, seçilen yönetim tarzını uygulamada hayati önem taşımaktadır. İyi bir yönetici, örgütteki yaşantılara yön verirken bilimsel ve toplumsal değerler ışığında içinde bulunduğu örgütü geliştirir. Yönetici tüm bu sorumlulukları üzerinde taşıırken hedefleri, çıkarları, verimlilikleri ve kişilik özellikleri birbirinden farklı kişileri uyum içinde; huzurlu ve aynı örgüt çatısı altında, azami verimlilikle, çalıştırmak durumunda olan kişidir. Bu açıdan iyi yönetim ancak iyi yöneticilerle gerçekleştirilebilir (Acar, 2002). Bir örgüt çatısı altında bu gereksinimleri karşılayabilecek iyi bir yöneticinin özelliklerini anlatan Erdoğan (2010)'ın "üç özellik" yaklaşımına göre:

- Entelektüel Özellikler: Genel kültür, mantıklı olma, analiz yapabilme, sentez yapabilme, sezgi gücü, hayal kurabilme, muhakeme yapabilme, odaklanabilme, açık olma gibi özellikler.
- Karakter Özellikleri: Dengeli olma, uyum, dikkat, ihtiyaç, girişkenlik, hafıza gücü, dinamiklik, kararlılık, düzenlilik, yöntemli çalışma, çabukluk, ciddi olma gibi özellikler.
- Sosyal Özellikler: Dış görünüm, hitap edebilme, grubu anlayabilme, iş disiplini, işbirliği, kendini ayarlayabilme gibi özelliklerdir.

Yönetimin odağında örgüt bulunur. Örgütü amaçlarına uygun yaşatmak yönetimin temel görevidir. Okulları yönetenler kurumlarını bir sistem bütünlüğü içinde değerlendirip, aldıkları kararları eğitimin genel amaçları ile örtüştürmelidirler. Bir örgütü hedeflerine uygun şekilde ayakta ve faal tutmak yönetimin ana görevi olduğuna göre, okul yöneticileri de kurumlarını mevcut sistemle uyumlu ve ülke eğitiminin genel amaçlarına hizmet edecek şekilde yönetmelidirler. Genel amaçlar eğitim ve öğretimin yol haritasını belirler (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009, s. 187). Çağımızda, gelişmiş ülkeler araştırma ve geliştirme faaliyetlerine çok ciddi kaynaklar ayırmakta, sorunlarını

çözmek için araştırmalar yapmaktadırlar. Yönetimin evrensel ilke ve kuralları vardır. Ancak her ülkenin sorunları kendine özgüdür. Çünkü her toplumun kendine özgü yapısı vardır. Haliyle yönetimde karşılaşılan sorunlarda da birtakım farklılıklar olacaktır. Dolayısıyla bu sorunları çözmek için ülkelere özgü reçetelere ihtiyaç duyulacaktır (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009, s. 187).

Yönetimde yeterlik, uzmanlık erki yarattığı için, yönetimin yönetsel erkini yasal ve makam erkinden daha fazla artırır (Başaran ve Çinkır, 2011). Yönetimde insan ilişkileri yaklaşımı örgütün amaçları ile iş görenlerin beklentilerini birleştirmeyi ilke edinir. İş görenlerin beklentileri bilinir ve örgütün amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlayacak şekilde karşılanırsa örgütün yararları ile iş görenlerin yaraları bütünleştirilmiş olur (Bursalıoğlu, 2012a, s. 138). Bu bağlamda günümüzde örgütler iş hayatının düzenlenmesinde koordinasyon sağlamayı, haberleşme ve iletişimi geliştirici programlar uygulayarak iş görenleri örgüt ile bütünleştirmeyi amaçlamaktadırlar. Ancak çağımızda meydana gelen hızlı değişim ve dönüşüm, çalışanların yeteneklerinin ortaya çıkmasını ve bunun yönetime yansımaları zorlaştırmaktadır. Bu değişim zamanla yöneticilerde yıpranmayı da beraberinde getirmektedir. Yöneticilerin yetki ve sınırlarının iyi belirlenmesi örgütsel gelişim açısından çok önemlidir (Özdayı, 2001, s. 152).

Eğitim Yönetimi

Yönetim biliminin ilkelerinden yola çıkarak eğitim yönetimi, eğitimde hedeflenen amaçlara ulaşmak için eldeki kaynakların etkili ve verimli kullanılması yönünde çalışmalar yapan bir alandır diyebiliriz. Ayrıca, eğitim yönetimi; eğitim hizmetlerinin en iyi şekilde yürütülmesine yönelik yöntem, teknik, kuram, ilke ve modellerin geliştirildiği bir alandır. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir alt alanı, daha özelden de kamu yönetiminin bir alt alanı olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002).

Eğitim yönetimi, “Eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır” (Erdoğan, 2000). Zamanın getirdiği değişim ve gelişimler ışığında toplumlar eğitim sistemlerini yenileme, ufak veya büyük çaplı değişiklikler yapma, yeni kural ve yöntemler belirleme ihtiyaçları duyarlar. Toplumlar belirlemeye çalıştıkları politikalarda geleceğe yönelik başarılı ve istendik adımlar atmaya hedeflerken geleceğe yönelik nasıl bireyler yetiştireceklerine de karar

vermeye çalışır ve bu amaçlar doğrultusunda eğitime yön vermeye çalışırlar (Çelikkaya, 2013).

Eğitim yönetimi okullarda görev alan yöneticilerin tatbik etmesi gereken kuralları da hedefler doğrultusunda tanımlar. Bu bağlamda okul müdürleri ülkenin eğitimde belirlediği hedefleri gerçekleştirecek şekilde eğitim uygulamalarında belirlenen kuralları, yöntem ve teknikleri koordine etmek durumundadırlar. Bunun yanında okul müdürleri sistemin gerektirdiği yazılı kurallar bütününe uygularken yazılı olmayan fakat insanlar arası ilişkilerde gereksinim duyulan yaklaşımlardan da faydalanmak durumundadır. Sonuçta, eğitim sistemin ürünüdür; sistemin uygulayıcı ve karar vericileri de insandır (Şişman, 2002; Çelik, 1999, 2012,).Eğitim yönetimi; eğitim biliminin gelişmesi ve daha sistemli hale gelmesine paralel olarak, gelişimini sürdüren ve kapsamını genişleten bir uzmanlık alanıdır. Eğitim sisteminin merkez ve yerel düzeylerdeki örgütlerinin yönetimi, okulların yönetimi, eğitim hizmetleri sunan birimlerin yönetimi vb. düzeylerde yönetim etkinlikleri gerçekleştirilmektedir (Bursalıoğlu, 2012a, s. 4). Eğitim kurumları özelinde bir değerlendirme yapacak olursak; eğitim yönetimi, eğitim kurumlarındaki araç-gereç, sermaye, zaman, insan kaynakları ve diğer bileşenlerin etkin ve verimli bir şekilde kullanılması ve bunlar yapılırken aynı zamanda da yönetim biliminin gereklerinin eğitime uyarlanmasıdır. Eğitim yönetiminin ilgi alanı eğitime ilişkin politika belirleme yöntemleri, hedeflerin uygulamaya geçirilme şekilleri ve karar verme süreçleridir. Eğitim yöneticileri bu eylemleri gerçekleştirirken yönetim kuram ve ilkelerinden yararlanırlar (Kaya, 1996).

Bir açıdan eğitim yönetimi insan faktörünü yeniden tasarlayarak toplumun geleceğini şekillendirme çabası olarak tanımlanmaktadır. Eğitim yönetimi kendine has özellikleri nedeniyle diğer yönetim alanlarından ayrılır (Başaran ve Çınkır, 2011, s. 195). Ayrıca, 1982 tarihli XI. Milli Eğitim Şurası'nda (ttkb.meb.gov.tr) yapılan öneri niteliğindeki tanımlara göre, eğitim yöneticisi değişik sistem, kurum ve kademelerde eğitim hizmetlerini yönetmeye yeterli olacak nitelikte kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır.

Eğitim yöneticisinin yönetim bilimine hâkim olması gerekir. Bu çerçevede iyi bir eğitim yöneticisinin eğitim bilimine de hâkim olması gerekir. Eğitim yöneticisi açısından sadece iyi bir yönetim uzmanı olmak ya da sadece iyi bir eğitim bilgisine sahip olmak, iyi bir eğitim yöneticisi olmak anlamına gelmez. Dolayısıyla çıkış noktası

eğitim ve ğretim alanı olan yani eğitimcilik olan bir eğitim yönetimi ve yöneticiliğinin, daha verimli ve başarılı olabileceği gerçeği kabul edilmelidir (Erdoğan, 2010, s. 3). Eğitim yöneticisi eğitimin insan kaynağı olan öğrencilerle birlikte, onları eğiten-öğreten konumundaki öğretmenleri yöneten kişidir. Eğitim yöneticisi, hem öğrencilerin en iyi Şekilde yetiştirilmesi hem de öğretmenlerin verimli bir Şekilde alıştırılması ve yetiştirilmesi için uygun iklimi sağlayacak kişidir (elik, 2012, s. 23). Eğitim kurumlarını, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile örgütün özel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumlu olanlar eğitim yöneticileridir (Taymaz, 2011, s. 20). Eğitim yönetimi alanının eğitim sistemini hedeflenen amaçlara ulaştırabilmesi için gerekli olan kaynakları gereken oranda kullanması gerekir. Bunlar; insan gücü, araç-gereç vb. olduğu kadar aynı zamanda kanun, yönetmelik gibi, eğitimde yönetim erkinin kullanımına sunulan araçlardır. Bu tür bir uğraş alanı olarak eğitim yönetiminin, yönetim işini yerine getirebilmesi için bazı glerle/erklerle donanmış olması gerekir. Bu duruma, eğitim yönetiminin g/erk kaynakları diyoruz (Bursalioğlu, 2012a).

Okul rgtleri dışında kalan Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütleri eğitim yönetimini, bu kurumlarda çalışan yöneticiler de eğitim yöneticisini karşılar (Taymaz, 2011, s. 22). Eğitim yöneticiliği ve okul yöneticiliği birbirinden yeterlik alanları bakımından farklıdır. Her yönetim türünün genel niteliğini yönetim biliminden aldığını söyleyebiliriz. Başka bir deyişle, genel olarak yönetim bilimi ilkeleri her tür yönetimde az ya da çok vardır. Fakat yönetilen çoğu kurum kendine has özelliklerinden dolayı kendine özgü uygulamalar üretir. Eğitim kurumları gibi çok geniş çaplı kurumlar ise kendine has uygulamalar bütününden ve tecrübelerden yeni yönetmelikler, kanunlar ve hatta yeni meslek ve uzmanlık alanları çıkartacak kadar ileri giderler. Dolayısıyla eğitim yönetimi de öz niteliklerini okullardan ve diğer eğitim kurumlarından alır. Buradan da hareketle, okulun örgüt özellikleri ve fonksiyonları hem eğitim yönetimine hem de eğitim yöneticisinin yetiştirilmesine yn verecektir (Bursalioğlu, 1987, s. 120). Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı eğitim yönetimi de toplumsal yaşantılar ve süreçler işledikçe eğitimde yaşanan gelişmeler ışığında büyümüş ve yönetim biliminin alt dallarından biri halini almıştır. Eğitimle ilgili tüm örgütlerin tasarlanan hedeflere ulaşabilmeleri için insan ve madde kaynaklarının en rasyonel ve etkili biçimde kullanılmasını inceleyen bilim dalı, eğitim yönetimidir (ağlar, Yakut ve Karadağ, 2005, s. 63). Bir eğitim yöneticisinin iletişim ağı ğretmen ve öğrencilerden velilere,

bakanlık teşkilatındaki yöneticilere, politikacılara, eğitim kurumlarıyla ilgili beklentileri ve iş ilişkileri olan farklı kişi ve gruplara kadar uzanır. Bu bakımdan eğitim yöneticisi bir yandan idari işlerle ilgilenirken diğer yandan da kişi ve grup çatışmalarında arabulucu olmak ve morali yükseltmek durumundadır (Kaya, 1996, s. 29).

Herhangi bir okulun eğitim programı, o kurumun bir nevi üretim programıdır. Öğrencilerin, eğitimin amaçlarına ulaşmak için okulda yapacakları her etkinlik, eğitim programının bir parçasıdır (Başaran ve Çınkır, 2011, s. 331). Bu etkinliklerin planlı ve düzenli bir şekilde ve yeni etkinlikleri de destekleyecek biçimde uygulanmasını yönetmek gerekmektedir. Bu bakımdan asli görevi eğitim programının uygulanmasını yönetmek olan eğitim yöneticisinin, eğitim bilimi yanında yönetim bilimi alanında da yetişmiş olması şarttır. Asli görevi açısından eğitim yönetmeni; yasa, yönetmelik ve eğitim programlarında gösterilen amaçları yorumlayabildiğinde, açıklayabildiğinde, amaçları somut hedeflere dönüştürebildiğinde; eğitim veya iş görenlerinin önüne ulaşabildikleri hedefleri, öncelikleriyle koyabildiğinde önderliğin birinci özelliğini yerine getirmiş olur (Başaran ve Çınkır, 2011, s. 199).

Eğitim sisteminin temel işlevi bireylerin topluma uyumunu sağlamak, onları işe ve yaşamaya hazırlamak olduğuna göre eğitim, toplumun diğer sistemlerinden ne çok geri ne de çok ileri olabilir (Taymaz, 2011, s. 63). Eğitim sisteminin ürünü insandır. Bu durum bir mal veya hizmet üretmekten veya kârlılıktan oldukça farklı bir tablo ortaya çıkarmaktadır. İçinde yaşadığımız toplumlar zaman içinde değişen ve gelişen bir yapıya sahip olduğu için insanın özellikleri de değişmektedir. Zaten toplumsal değişimi ve hareketleri yaratan insanın kendisidir. Eğitim sistemi; sistemin ürünü ve aynı zamanda kendi yönetim kadrosunun da kaynağı olan insanı, bu bilgiler ışığında tekdüzelikten uzak, gelişim ve değişimlere açık, içinde yaşadığı toplumun değerlerini de yaşatan bir birey olarak yetiştirmek durumundadır. Örgüt kültürü ve ürün farklılığı, eğitim örgütlerini diğer örgütlerin yönetiminden ayırmaktadır (Çelik, 2012, s. 22). Buraya kadar belirttiğimiz sebeplerden dolayı eğitim sistemi; bir bakıma canlı bir yapı olarak düşünebileceğimiz toplumu yaşatma konusunda değişim ve dönüşümlere açık, hatta bunlara yön veren bir kurum olmak durumunda olduğu söylenebilir. Eğitim yöneticileri de bu bağlamda toplumdaki gelişmelere yön veren etkenleri tanıyan, bunları önceden tahmin edebilen bireyler olmaları gerekmektedir (Şişman, 2012). Öyle ki eğitim yöneticilerinin hem evrensel hem de yerel değerlerle değişim süreçlerini yönetebilecek

yeterliklere sahip olmaları gerekir (Özdemir, 2011).

Eğitimle ilgili dünyada sürekli yeni araştırmalar yapılmakta, değişen ve dönüşen toplum beklentilerine cevap verebilecek yeni uygulamalar bu araştırmalar ışığında denenmektedir. Eğitim yöneticileri de bu gelişmeleri takip edip kendi toplumlarında oluşan yeni beklentilere cevap verebilmelidirler. Bu anlamda, eğitim yöneticilerinin toplum gerçeklerinden hareketle ve bu gerçeklerin üzerine yeni ve yararlı uygulamalar koyabilecek şekilde vizyon ve misyon sahibi olmaları gerekmektedir. Vizyon ve misyon sahibi yöneticiler ayakları yere basacak şekilde eldeki mevcut imkanlarla işe başlar ve bunların üstüne koyarak veya bunları dönüştürerek hedeflerine ulaşmayı amaç edinirler. Bu yöneticiler vizyonlarının güçlü bir okul kültürüne sahip örgütlerde ve güçlü liderlik özellikleri sergileyerek gerçekleştirilebileceğinin farkındadırlar (Can, 2002, s. 4). Ülkemizde eğitim yöneticiliği yakın zamana kadar bir uzmanlık alanı olmanın ötesinde öğretmenlerin yapabileceği ikincil bir görev olagelmıştır. Aslında bu durumu saymazsak ülkemizde eğitim yönetimi ile ilgili çalışmalar bu batılı ülkelerin çoğundan daha eskilere dayanır. Fakat bizde bu durum öğretmenliğin eğitimde her görevin üzerinde, asıl görev olarak görülmesinin de etkisiyle, kurumsallaşma ve uzmanlaşma aşamasına geçememiştir. Yakın zamanda okul yöneticilerinin sınavla seçilmesi gibi uygulamalar mevcutsa da bu durum onları uzmanlık alanı olarak eğitim yöneticisi yapmamaktadır. Buna rağmen hâlâ büyük bir başarısızlık mevcuttur (Turan ve Şişman 2000). Politika malzemesi olarak eğitim yönetiminin zaman zaman kullanılması da bu alanın uzmanlık dalı olarak görülmemesine yol açmış ve itibar kaybına neden olduğu söylenebilir.

Ülkemizdeki eğitim sisteminde otoriteye dayalı olan yapı yetkinin büyük oranda merkezde toplanmasına ve merkezden aşağıya doğru bir güç gösterme hissiyatının oluşmasına neden olmuştur. Yetki devrine müsaade etmeyen mevcut durum da yöneticilerin iş yükünün artmasına ve bu durumun doğal sonucu olarak verimlerinin düşmesine sebep olmaktadır. Ülkemizdeki mevcut yapıda yetki ve sorumluluk almada sıkıntılar yaşanmakta, karar alma süreçleri hem uzamakta hem de karar almak zorlaşmaktadır. Sonuç olarak hızlı bir değişim ve dönüşüm içinde olan günümüz dünyasında karar alma süreçleri hızlı ve doğru seçimler yapacak bir şekilde ilerlemelidir. Yetkilerin üst yapılara doğru artarak devam ettiği ve yetki devrine kolay kolay izin vermeyen bir yapıda çağı yakalamak ve gerekli değişiklikleri eğitime

yansıtmak oldukça zordur. Ülkemizde alt makamlarda alınacak birçok karar birçok üst makamda onaylatılmadıkça kabul görmemekte, birçok sorunun çözüm adresi olarak en üst makamlardan görüş alma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu durum eğitim çalışanlarında sorumluluk bilincine zarar vermekte ve örgütsel aidiyeti zayıflatmaktadır. Diğer taraftan, yetki verilen personelin örgütsel bağlılığı da güçlenecektir (Özdayı, 2001, s. 153-154).

Eğitim yöneticiliği meslek alanının olmaması öğretmenleri eğitimde hem yönetici hem de eğitimci yapmaktadır. Bu durumda bir öğretmen ne tam bir yönetici ne de tam bir öğretmen olarak kalabilmekte, bu da meslekte verimsizliğe sebep olmaktadır. Böyle bir kişi, hem öğretmenlik hem de yönetmenlik mesleğinde yarım kalacaktır (Başaran ve Çınkır, 2011, s. 193). Özellikle iki uzmanlık alanının çatıştığı noktalarda yöneticiler bu durumdan olumsuz etkilenmiş ve konsantrasyon kaybı yaşamışlardır. Yönetim erkinin tek noktada yoğunlaştığı ve eğitim yöneticisi uzmanlık alanın bulunmadığı bir sistemde yanlışlık ve eksiklikleri düzeltme yönünde gösterilen gayretlerin de hedefe yönelik olumlu sonuçlar verme ihtimali düşmektedir. Sonuçta alınan kararları uygulamak yöneticilerin görevidir ve bu noktada yönetici-öğretmenler bir yerde kendilerine de direktiflerde bulunmak durumunda kalırlar ki bu da sağlıklı işleyecek bir yapı değildir. Eğitim yöneticileri, yöneticiliğin gereklerine göre yetiştirilmedikçe atılan bütün adımlar başarısız olacaktır (Bursalıoğlu, 2012a, s. 14).

Ülkemizin eğitim sisteminde karar alma süreçlerinin merkezden yürütülmesi ve taşra teşkilatının uygulayıcı konumunda kalması bazı sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Yönetici olan kişinin planlama, yönlendirme ve değerlendirme süreçlerinin hepsinde yer alması gerekir. Aksi halde ilgili kişinin yöneticiliği sorgulanmaya başlanır (Balcı, 2006, s. 260). Oysaki Türk Milli Eğitiminin merkeziyetçi yapısı taşradaki yöneticileri sadece uygulayıcı konumuna düşürmekte ve onların yönetim yetkilerini sorgulanır duruma düşürmektedir. Bu durum ayrıca yönetim ile uygulanma sahasını birbirinden kopuk duruma düşürmektedir. Alınan kararların uygulanma ve değerlendirme süreçleri yerinde ve doğrudan yapılamamaktadır (Memduhoğlu, 2007). Eğitim şuraları yukarıdaki ve benzeri sorunların dile getirildiği ve tavsiye niteliğinde de olsa önemli kararların alındığı yerler olmuştur. Bunlardan eğitim yöneticisi meselesi de tartışılmış ve eğitim yöneticisi ile ilgili bir tanımlama da yapılmıştır. XI. Milli Eğitim Şurasında eğitim yöneticisinin görevleri şu şekilde

tanımlanmıştır (Başaran ve Çınkır, 2011, s. 195-196).

- Eğitim yöneticisi farklı eğitim kurumlarında ve kademelerinde eğitim programlarını, öğrenci ve personel hizmetlerini, mali işleri, bina ve ders araç ve gereçlerine dair işleri yönetir. Sorumlu olduğu örgütte; karar, planlama, örgütlenme, koordinasyon, iletişim, denetleme, değerlendirme gibi süreçleri tasarlanan amaçlar doğrultusunda çalıştırır. Bütün alt sistemleri amaçları gerçekleştirecek şekilde çalıştırır.

Okul ve Okul Yönetimi

Okul

Toplumlar eğitim yoluyla kültürlerini, yaşantılarını, değişim ve dönüşüm için aldıkları kararlarını okullar vasıtasıyla planlı, düzenli ve ölçülebilir bir şekilde uygulamaya koyarlar. Bireylerde olmasını arzuladıkları çoğu özelliği okul yaşantılarıyla kazandırmak isterler. Sistemli çalışmasını istedikleri bu kurumları yaşatıp geliştirmek için sürekli çalışmalar yaparlar. Okulların bir ülke için yaşamsal önemi olan işlevlerini istenilen biçimde yerine getirebilmeleri, hiç kuskusuz ki iyi yönetilmelerine bağlıdır (Gümüseli, 2002). O halde, toplum için gerekli özelliklerle donatılmış uyumlu ve nitelikli bireyler çoğunlukla iyi yönetilen okullardan çıkabileceği öngörülebilir.

Okulun Görevleri

Bir birey için toplumsal hayata hazırlık aileden sonra okulda devam eder. Bu bakımdan sistemli bir mekanizma olarak okul kurumunun eğitim, sosyal, politik ve ekonomik olmak üzere toplumlar için çok önemli dört hayati görevi vardır. Eğitim faaliyetlerinin ana uygulama sahası okullardır. Okulların eğitim görevi de toplum için gerekli olacak sosyal, politik ve ekonomik bazı görevleri içerir. Bireylerinin bir arada ve uyumlu yaşadığı, üretken ve aktif olduğu bir toplum eğitim sistemlerinin hedefidir. Okulda bir birey içinde yaşadığı toplumu tanıyacak ve uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmeye çalışılır. Bireylere sosyal hayat tanıtılıp öğretilmeye çalışılırken aslında toplumun kültürü de yeni bireylere aktarılmış olur. Yeni bireylerde yeni gelişmelerin de etkisiyle bir yandan da kültürel dönüşüm gerçekleşir. Her toplum bireylerinin kendisine ve kurumlarına saygılı ve bağlı iyi birer vatandaş olmasını ister. Bu durumun gerçekleşmesi için gerekli tutum ve davranışları kazandırmak için eğitim programlarına gerekli eklemeleri yaparak bunları okullarda uygulamaya koyarlar. Bir toplumun genç bireyleri aynı zamanda onun ekonomik geleceğidir. Geleceğini garanti altına almak,

refah sahibi, mutlu ve üretken bireyler yetiştirmek için her toplum eğitim sistemlerinde bu konuya büyük önem verirler. Hatta bazı toplumlar ekonomik hayata yönelik doğrudan katkısı olacak şekilde özel nitelikli okullar düzenlerler. Özetle okulun ekonomik görevleri, ülke kalkınmasına katkı sağlayacak olan nitelikli insan gücü yetiştirmektir (Ada ve Ünal, 1999, s. 86).

Okul yönetiminin temel amacı; insanları ve toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmek, ilgili olduğu eğitim örgütünü, eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak ve canlı tutmaktır (Eren, 1991, s. 57). Bu sayede bireyden topluma yansiyacak şekilde sistemli, işleyen, üreten, dünya ile bütünleşik ve güçlü bir toplumsal yapı oluşturulabilir (Çelikkaya, 2013). Şişman (2012)'a göre eğitim yöneticisinin hareket alanı eğitim yönetimi tarafından belirlenir. Eğitim yönetimi eğitim felsefesini gözden geçirerek toplumun hedeflerine ve yapısına göre yeniden şekillendirir. Toplumun yapısından yola çıkarak belirlediği değerlere göre eğitim yöneticisinin hareket tarzını belirler. Eğitim yöneticileri kanalıyla da toplum değerlerini ve hedeflerini okul yöneticilerine eğitim hedefleri olarak uygular. Bu noktada okul yöneticisinin kendi toplumunun beklentileri hakkındaki algısı ve bunu yönetsel uygulamalarına yansıtma şekli önem kazanır.

Okul Yönetimi

Yönetim bilimi tarihi gelişimi boyunca eğitimi de etkilemiştir. Eğitimin kalitesinin artırılması için yönetim alanında meydana gelen gelişmeler eğitim örgütlerine de yansımıştır (Summak ve Karadağ, 2009, s. 131). Kapsam olarak okul denilince ilköğretim, ortaöğretim, yüksekokul, üniversite, fakülte, halk eğitim merkezleri, çıraklık eğitim merkezleri, enstitüler gibi eğitim hizmeti sunan kurumları sayabiliriz. Bunlar, eğitim hizmetlerinin uygulama sahalarıdır. Dolayısıyla okul, eğitim yönetiminin ağırlık merkezini teşkil eder (Ada ve Baysal, 2010, s. 71). Eğitim insana dönük bir hizmet; okul, eğitim hizmetini üreten bir örgüt ve yapı; eğitim ve okul yönetimi de uygulamalı ve disiplinler arası insani bir çalışma alanı olarak tanımlanır (Şişman, 2012, s. 200).

Okul yönetimi; eğitim örgütlerindeki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde toplumun yararına kullanmaya çalışan örgüte denir. Eğitim yönetiminin okula uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 2002, s. 5). Eğitim yönetiminin temel uygulama sahası okullardır. Dolayısıyla okul yönetimi de eğitim yönetiminin bir alt dalı gibidir. Eğitim

yönetimi ile okul yönetiminin birbirine göre konumunu belirleyecek bir ifade olarak denilebilir ki; eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır (Erdoğan, 2010, s. 119). Eğitim yönetimi; eğitim programının genel düzeyde yönetimini ve uygulama sahalılarının kontrolünü ele alırken okul yönetimi de programın uygulama sahasında okul için gerekli kaynakları sağlayarak okul bileşenlerinin uyum içinde işlemlerini, dolayısıyla program hedeflerinin aşama aşama gerçekleşmesini ilke edinir. Okulun madde ve insan kaynaklarını temin etmek ve planlanan eğitim hizmetlerinin üretilmesini sağlamak okul yöneticisinin sorumluluğundadır (Şişman, 2012, s. 215). Okul yöneticileri bu ilkeler ışığında okul yönetimi hizmetini, dolaylı olarak da eğitim yönetimi hizmetini sunarlar. Diğer kurumlardan farklı olarak okul kurumunda yönetici ile öğretmen arasında eğitim seviyesi, kültürel birikim ve kapasite gibi alanlarda pek fark yoktur. Bu durum da öğretmenleri okul yönetimi ortamında kendini daha özerk hissetmesine yardımcı olur. Ayrıca, yöneticilerin ve astların aynı bilgi ve birikime sahip olması ilişkilerin ve işleyişlerin daha nitelikli olmasını sağlayabilir (Erdoğan, 2010, s. 122-123). Bu iki durumun okulda işbirliği ve eşgüdümüne olumlu yansımaları olabilir ve bu sayede de daha çoğulcu ve katılımın daha yüksek olduğu bir yönetim şekli benimsenebilir.

Okul bir ülkenin her açıdan gelişimine katkı sağlayabilir. Bu yüzden iyi yönetilen okullar toplumlarda istenen yapıyı inşa etmeyi kolaylaştırır. Bu bağlamda yöneticiler okullarda çalışanlara işlerini sevdirmeyi ve örgütsel katılımı artırmayı başarabilmelidirler. Bu çok kolay gerçekleşecek bir durum olmasa da insan yetiştirme mesleğinin sevgi, aşk ve fedakârlık duygularına sahip yöneticiler tarafından gerçekleştirilebildiği de bir hakikattir (Can, 2002, s. 5). Bunların sağlanamadığı yönetimlerde sistem aksamaya ve yeni sorunlar türemeye başlar. Sürekli yeni sorunların türediği, hedef algısının bulanıklaşmaya başladığı okullarda eğitim sisteminin başarıya ulaşması imkânsızdır. Bu bağlamda, müdür ve müdür yardımcılarının kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri için, yönetimde karşılaşılan sorunların tespiti ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin ortaya konması son derece önemlidir (Memduhoğlu, 2007, s. 87). İyi bir yönetici, taraftan bir sistem olarak kabul edilen okulun alt sistemlerini de, yani parçalarını da, net biçimde görebilmeli ve tanımlayabilmelidir (Erdoğan, 2010, s. 159). Bu alt sistemleri anlayabilmek ve işleyişi sağlayabilmek için okul yöneticileri yönetim biliminin onların hizmetlerine sunduğu öneri ve değerlendirmelerinden yararlanabilirler. Eğitim ve okul yöneticilerinin yönetim

ile alakalı teorileri tanınmaları yöneticiliği daha profesyonelce yapmalarını sağlayacaktır (Şişman, 2012, s. 202). Bu bağlamda sahip olunan bilgiler okul yöneticilerinin en önemli araç-gereçleridir. Yöneticilerin gerektiği zaman gerekli bilgiye ulaşabilmeleri yaptıkları işi etkinleştirir (Erdoğan, 2010, s. 194).

Özdemir (2011), okul örgütünde önemli görevler yürütmekte olan okul yöneticileri için önem arz eden bilgi, beceri veya yeterlik alanlarını; stratejik liderliğin çeşitli boyutları – insan, okul ve eğitim, stratejik yönetimin çeşitli boyutları – kaynaklar, bütçeleme, personel alma, sorumluluk, liderlik, vizyon oluşturma, kültürel değişim, yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde ortaya çıkan eğitimsel gelişmelerin bilgisi, eğitim sektörünün ötesinde, daha geniş düzeyde, örgütsel değişme ve gelişmelerin bilgisi, bu gelişmeleri yorumlama ve anlamlandırma yeteneği, belirsizliği yönetme ve belirsizlik durumunda liderlik bilgisi, kişilerarası insani beceriler – iletişim, iş birliği, danışma, görüşme, müzakere, ikna etme, çatışma çözebilme, yetki aktarma ve astlara yetki verme yeteneği, çoklu liderlik rollerini gerçekleştirme, etkili zaman yönetimi, öncelikleri belirleme ve bu önceliklere göre hareket etme yeteneği, çeşitli baskıların ve farklı isteklerin olduğu bir ortamda çalışma yeteneği şeklinde sıralamaktadır. Bu maddelerden de hareketle, okul yöneticilerinin çağın gereksinimlerini de yansıtacak şekilde bilgi birikimine ve bunları kullanma yetisine sahip olmaları gerekmektedir. Sonuçta okullarda hedeflenen, güncel bilgileri ve teknolojik araçları kullanan, üreten, bilgiye ulaşma ve onu istenen yönde kullanma becerisine sahip bireyler yetiştirme de okullar da yöneticiler de gerekli şartları karşılamalıdır. Günümüzde okulların ve yöneticilerin bazı açılardan çağın gerisinde kaldıkları söylenebilir. Oysaki bu durum toplumların geleceğe istedikleri gibi yön vermesinde büyük sıkıntı doğuracaktır. Bu durum da geleceğe ilişkin öngörülemeyen sonuçlar doğurduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin günümüz için sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisi de ani olarak ortaya çıkan sorunlarla başa çıkabilme yetisidir. Çünkü okul yöneticisi öngörülebilecek birçok problemin çözümü için gerekli kanun, yönetmelik vb. uygulamalara göre hareket ederek sonuca ulaşabilir. Ancak ani olarak ortaya çıkan sorunlara çözüm üretmek ve çözüm yollarını kurumun amaç ve politikası ile örtüştürmek zorundadır (Taymaz, 2011, s. 4). Toplumsal değişimlerden okullar da fazlasıyla etkilenmektedir. Bunun belirgin bir örneği de toplumda son yıllarda artan şiddet olayları ve madde bağımlılığının okullarla da da yansması olmuştur. Okullarda

da bu tür sorunlar artmıştır. Ancak bu sorunları okullarda engellemeye çalışma konusunda okul müdürleri yetki sıkıntısı yaşamaktadırlar. Hâlbuki bu durum toplumda ve okul çevresinde okula olan güvenin azalmasına sebep olmaktadır. Bir okulun öğrenci kitlelerini etkileyici ve sürükleyici olabilmesi için güven ve itibar şarttır. Unutulmamalıdır ki madde bağımlılığı ve şiddet eğilimi gibi büyük sorunlar ancak tüm aktörlerin katılımı ve ortak gayreti ile çözülebilir. Problem yaşayan öğrencinin ailesi, öğretmenleri, okul idaresi ve okul arkadaşları hep birlikte sorunun çözümü için azami gayreti göstermelidir. Bu konuda, okul yöneticisinin özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve parçalanmış ailelerden gelen öğrencileri belirleyerek bu öğrencilerle ilgili gerekli önlemleri almaları gerekmektedir. Çünkü bu tür öğrencilerin sorunlarını çözmeye çalışırken işbirliği yapacak kişiler bulmak zorlaşacaktır. Okullar bu tür öğrencileri de içine alacak şekilde madde bağımlılığı ve şiddetle etkin bir şekilde mücadele etmek zorundadır aksi takdirde güvenlik zafiyeti ve güvenilirlik sıkıntısı yaşamaya başlarlar. Bu da yeni kayıtlar sırasında velilerin okulu tercih etmemelerine sebep olur. Veliler okul tercihi yaparken yalnız akademik başarıya değil, okulun güvenli olup olmadığına ve güçlü bir okul kültürü olup olmadığına da bakmaktadırlar (Çelik, 2012).

Günümüz iş hayatında çalışanları da yönetim süreçlerine katılması hem yönetim yükünün azaltılması açısından faydalı olacaktır hem de işyerinde alınan kararlar daha çok sahiplenilerek örgütsel katılım da artmış olacaktır. Bu sayede karar alma süreçleri de hızlanarak gelişmeleri takip etmek ve uygulamak daha kolay olacaktır. Özetle diğer okul çalışanları da yönetime dâhil edildiğinde daha gayretli ve kurum değerlerini daha çok sahiplenici olacaklardır. Bu da okulun veriminin artırılmasına katkı sağlayacaktır (Başaran, 1986, s. 118). Kurum değerleri bu bağlamda kilit rol oynamaktadır. Tüm okul çalışanlarının benimseyeceği değerleri belirleyip kabul ettirmek okul yönetiminin başarısı açısından çok önemlidir. Çelik (2012, s. 86-87)'e göre bir okul yöneticisinin belirli değerleri listelerken, okul için önem arz edenlerden başlamak üzere, öğretmenlerden bunlarla ilgili düşüncelerini alarak, bu düşünceleri veliler ve öğrencilerle paylaşmak suretiyle sentezleyerek ortaya herkesin katılımıyla oluşturulmuş bir yol izlemelidir.

Zaman geçtikçe birçok alanda yaşanan değişimler okul yönetiminde de bazı eski yöntemlerin değişmesi gereksinimini doğurmuştur. Eğitim yönetimi alanındaki

gelişmeler, sayısı gittikçe artan alan araştırmalarının sonuçları, yasalar ve yönetmelikler öğrenci başarısının yükünü müdürün omuzlarına yüklemektedir (Korkmaz, 2005, s. 240). Okullarda uygulanmak istenen neredeyse her türlü yenilik, bir veya birden çok yönüyle okul müdürüne yeni sorumluluklar yüklemiştir. Müdürler açısından ciddi bir sorun haline gelen bu duruma yönetsel anlamda çözümler getirilmesi gerekli olmuştur. Bürokratik ilişkiler yumağı haline gelen okul yönetimi uygulamalarında, aşırıya kaçmamak kaydıyla, prosedür işlemlerini azaltıcı tedbirler almak yönetim kalitesini ve de okul verimini arttıracaktır. Prosedürleri azaltıp okul hedefleri açısından önemli olan semboller ve değerleri daha kolay algılanır hale getirmek tüm personel tarafından bunların sahiplenilmesini kolaylaştıracaktır. Personelin kendilerini işlerine adanmaları, kurumla bütünleşmeleri için sembollerle ve değerlerle yönetime ihtiyaç vardır (Balcı, 2006, s. 265). Dünyada yaşanan teknolojik gelişmelerin insanlar arası ilişkilere de büyük yansımaları olmuştur. Hızlanan üretim ve tüketim süreçleri yüzünden ilişkilere somut ve maddi beklentiler daha ön plana çıkmış, karşılıklı çıkar ilişkileri daha önemli hale gelmiş ve ilişkilere duygusal algı baskılanmaya başlamıştır. Bu da işyerlerinde adeta robot gibi hareket eden insan tipinin, hızla çalışan özelliği haline gelmesine yol açmaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin insan kaynaklarını etkin ve verimli olarak kullanma imkânını ortadan kaldırmıştır (Ada ve Baysal, 2010, s. 73). Oysaki okul çalışanlarında okula yönelik olumlu duygular beslemenin, kendini ve diğer insanları sevmenin önemi hayatidir. Okul diğer iş ortamlarından çok farklı özelliklere sahiptir. Sonuçta okul çalışanları ürün olarak insana şekil vermekte ve bu da öğrenci ve öğretmen açısından iletişime istekli olmayı gerektirmektedir. Okul yöneticisi bu durumu göz ardı edemez. Bir okul ancak iş ortamına yönelik olumlu duygusal bağları olan çalışanlarla hedeflerine ulaşabilir.

Eğitim kurumlarında kişiler arası ilişkilerin sağlıklı yürümesi açısından moral çok önemlidir. Yüksek moralli çalışanlar, belirlenen hedeflere kolayca ulaşmak demektir. Bursalıoğlu (2012) okul yöneticisinin okul örgütünde morali yükseltip bireylerin daha mutlu olmasını sağlamak için, örgüt ikliminin kurularak resmi ilişkilerin açık olmasının, yeniden düzenleme etkinliklerinin gönüllülük esasına dayanmasının, okul yöneticisinin çevresine güven vermesinin, çevresiyle iletişim düzeyini ve şeklinin sürekli güncellenmesinin, örgütün sosyal bir varlık olduğunu unutmamasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Türkiye’de öğretmenlik kanunlarda eğitim yönetimini de içerecek şekilde yer almaktadır. Öğretmenlik; Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler (MEBa, madde 43). Kanunda da belirtildiği üzere, okul yöneticiliği ayrı bir uzmanlık alanı olarak değerlendirilmemiştir. Bunun doğurduğu bazı dezavantajlar vardır. Okul yöneticiliğinin ayrı bir meslek olarak yeri olmadığına bilimsel çalışma ve araştırmalarla geliştirilme imkânı da azalmaktadır. Sonuçta bir alanda mesleki uzmanlığın olması demek o alanda ihtisaslaşma ve mesleki eğitim demektir, dolayısıyla da yetişmiş eleman demektir. Bir alanda eğitim varsa o alanla ilgili araştırma-geliştirme olması da kuvvetle muhtemeldir. Türk Eğitim Sistemi bu olanaktan yoksundur. Uzmanlıktan ve profesyonellikten yoksun eğitim düzenimiz deneme ve yanılma yöntemi içine itilmiştir. Bu durum madde ve insan kaynaklarının israfına zemin hazırlamıştır (Bursalıoğlu, 2012b, s. 6). Bu ve başka sebeplerden dolayı Türk Eğitim Sisteminin örgütsel şeması problemlidir. Dolayısıyla da mevcut durum bazı yönetsel sorunlar doğurmuştur. Balcı (2006, s. 262) alınacak kararların tek merkezden alınmak suretiyle ülke genelince uygulanmaya çalışılması, bu karar alma sürecince okul yöneticilerinin ve diğer eğitim unsurları olan öğretmen, öğrenci ve velilerin katılmamasının, kendilerinin dikkate alınmadan uygulamaları istenen kanunlara karşı okul yöneticilerinin benimseyici bir tutum sergileyememesinin, merkezi yönetimin sorumluluk yüklerken cömert, yetki verirken cimri davranmasının, sürekli yönetici yer değiştirmelerinin, eğitim yönetiminin bir kariyer olarak görülmemesinin Türk Eğitim Sisteminin başlıca sorunları olduğunu belirtmektedir. Gelişmiş ülkelerin, yönetici atamalarında adayların alanla ilgili eğitim, bilgi ve tecrübelerine bakma imkânları vardır. Ülkemizde bu durum okul yöneticiliği mesleki ihtisas alanı olmadığı için pek mümkün değildir. Yine de okul yöneticiliği ile ilgili bazı akademik çalışmalar yapılmıştır fakat bu çalışmaların uygulamalı sonuçlarını görmek mümkün olmamıştır. Bu sebepten yapılanların üzerine koyarak yeni araştırmalara, dolayısıyla da mesleki gelişime imkân tanınmamıştır (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012, s. 162).

Okul yönetiminin temel görev alanı, Türk Milli Eğitim Sisteminin hedeflerini gerçekleştirmek ve belirlenen eğitim politikalarını uygulamaktır. Bu durum, tüm resmi ve özel eğitim kurumları için geçerlidir. Belirlenen eğitim programı okullar vasıtasıyla uygulanır. Okullar bu görevi yerine getirirken okul dışı eğitim kuruluşları da okula

destek olarak varoluş gerekçelerini yerine getirirler. Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirilmesi okulun iyi örgütlenmesi ve yönetilmesine bağlıdır (Gümüşeli, 2001). Okullar sistemin ana bileşeni olarak iyi yönetilip desteklenirse ülkenin hedeflediği eğitimsel başarı yakalanabilir.

Okul; önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına ulaşabilmek için mesleğinde ve alanında uzmanlaşmış kadrolar aracılığı ile eğitmek istediği öğrencilere programlı, sistematik olarak bilgi beceri aktarımının gerçekleştiği, kamu gözetimi altında işleyen bir sistemdir (Ada ve Ünal, 1999, s. 67). Okulun örgütsel yapısı genelde okul yöneticisi, öğretmenler, eğitimci olmayan iş görenler ve öğrencilerden oluşur. Bu gruplar ayrıca bütün olarak okulun rol yapısını oluşturur. Rol yapısının parçaları olarak her birey kendi rolünü, yani görevini, en iyi şekilde uygulamalıdır.

Eğitim ve öğretim işinin bilimsellik ışığında; planlı, düzenli, hedefe yönelik ve ölçülebilir bir şekilde yapıldığı kurumlar okullardır. Anaokulundan, üniversiteye kadar özel ve resmi tüm eğitim kurumları okul kavramıyla anılabilir (Urlu, 2002, s. 4). Okullar sosyal boyutuyla ele alındığında, bireyin kültürlenme sürecine katkıda bulunan kurumlardır. Psikolojik boyutuyla ele alındığında ise bireylerin ilgi ve beklentileri yönünde eğitim almalarını sağlayan kurumlardır. Bunu yaparken bireylerin kişisel özellikleri de dikkate alınarak farklı yöntem ve tekniklerden faydalanılır.

Okul Yönetiminin Amaçları

Okul örgütü, bireylere eğitim öğretim hizmeti üreten bir kurumdur. Okul yönetimi ise bu temel amacın yerine getirilmesini sağlayan yapıdır. Okulun eğitim öğretim gibi temel hizmetlerini en iyi ve en verimli şekilde yerine getirmesini sağlamak ve çalışanıyla, öğrencisiyle okulu huzurlu ve canlı bir mekanizma olarak yaşatmak; kaynakların en iyi şekilde kullanımını sağlamak okul yöneticilerinin görevidir (Çelik, 2012). Üreten tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da verimlilik esastır. Ekonomide verimliliğin tanımından yola çıkarak, eğitim kurumlarının görevinin de en düşük maliyetle en donanımlı ve en mutlu bireyleri yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Esas olarak okullarda verimlilik, okullara kaydı yapılan bireylerle aynı okullardan mezun olan bireyler karşılaştırılarak hesaplanır. Bu açıdan okul verimliliğini yüksek düzeyde tutmanın en önemli koşulu öğrenci başarısını artırmak ve bunu sürekli kılmaktır. Öğrenci başarısının yükseltilmesinin temelinde okul yönetiminin görevlerini aksatmadan yapmasına bağlıdır (Tanrıöğen ve Sarpkaya, 2010).

Okul müdürlerinin ve yardımcılarının görevleri, yetkileri ve sorumlulukları ilgili yönetmeliklerde maddeler halinde sıralanmıştır (Taymaz, 2011, s. 57). Özet olarak okul yönetiminin ana görevi okulu belirlenen amaçlara göre yaşatmak ve istenen yönde kurumu geliştirmektir. Okul müdürleri bu görevlerini yerine getirirken okul içindeki ve dışındaki farklı imkânları koordine etmek, bunları yerinde ve zamanında kullanmak durumundadırlar. Yönetimsel yapının bir üyesi olarak okul müdürü örgüt olarak okulu ön plana çıkarmalıdır. Okul müdürü için kendi üyesi olduğu yönetimden çok, o yönetimin varlık sebebi olan örgüt, yani okul en önemli olmalıdır. Hareket noktası olarak örgütü alan okul yöneticisi, sıkıntıya düştüğü zaman okulun amaçlarından feragat etmek zorunda kalmayacaktır (Bursalıoğlu, 2012, s. 16). Başarılı ve canlı bir örgüt en kolay o örgüte kendilerini adanmış yöneticilerle ortaya çıkabilir. Eğitim yönetimin başarısının okulun başarısına bağlı olduğu düşünülürse okul yöneticiliğinin önemi de daha iyi anlaşılır. Okullarını en iyi şekilde yönetmek zorunda olan yöneticilerin üzerinde bugün eskisinden daha fazla yük vardır. Okul müdürlerinin bu açıdan öğretmenlerle eşgüdümlü çalışması ve onlara da sorumluluk yüklemesi, müdürlerin yükünü hafifletecek ve daha verimli olmalarına imkân tanıyacaktır. Ayrıca öğretmenlere de sorumluluk verilerek ortaklaşa alınan kararlar, onları hem daha etkin hale getirecek hem de süreç iyi yönetilirse çatışmaları azaltacaktır. İş görenlerin yönetime katılmasıyla, aralarındaki çatışmalar en aza indirilebilir; ortaklaşa verilen kararların uygulanması kolaylaşabilir; iş görenlerin işten doyum düzeyi yükselebilir; böylece ortak amaçların gerçekleştirilmesi kolaylaşır (Başaran ve Çınkır, 2011).

Okul Yönetimde Rol Oynayan Öğeler

Okuldaki örgütsel yapıyı yöneticiler, öğretmenler ve diğer personel olarak tanımlayabiliriz. Türkiye’de okulların örgütsel yapısı da devlet tarafından belirlenen kurallara göre oluşturulabilmekte ve bu şekilde işletilebilmektedir. Okul müdürü örgütsel yapıda en üstteki yöneticidir. Okulun büyüklüğü ve türüne göre okul müdürünün genelde yardımcı kadroları vardır. Okul müdürü yardımcısıyla birlikte okulda kaynak, girdi, maliyet ve ürün basamaklarını yönetip koordine eder. Bu tanımları biraz daha açmak gerekirse okul müdürü; okulun insan kaynağı ve diğer kaynaklarının sağlanması, yerli yerinde kullanılması, eğitim ve öğretimle ilgili her türlü etkinliklerin planlanıp uygulanması, denetlenmesi, değerlendirilmesi, okulda işbirliği, iletişim ve eşgüdümün sağlanması, ortaya çıkan sorunların çözümü kapsamında yer alan görevleri yerine getirmek durumundadır. Okul müdürü bunları gerçekleştirirken okul içi ve okul

dışı güç ve beklentileri dikkate almak durumundadır (Balcı, 2008).

Okul Yönetimi'nin Kendine Özgü Yönleri

Okul örgütü temelde aynı anda öğretmen-öğrenci-veli-okul yöneticisi olmak üzere çok sayıda kişiyi ilgilendiren bir kurumdur. Bir ülkede çok değişik kurum ve grupların eğitimden çok haklı sayılabilecekleri nedenlerden dolayı beklentileri vardır. Çoğu kurum kendi beklentileri doğrultusunda bireyler yetiştirilmesini talep eder. Çünkü okullar bu kurumların ihtiyaç duyduğu nitelikli insanları yetiştirecek olan merkezlerdir (Bursalıoğlu, 1995; akt: Erdoğan, 2004, s. 85). Okul örgütünün çalışma ve etki alanını kesin sınırlarla çizmek imkânsızdır. Birçok kurumda iş tanımı net ve yapılacak işler de daha belirgindir. Okullarda öğretmenler ve müdürler için mesai dışında da yapılacak işler eğitimin gereksinimlerine göre sürekli çıkmaktadır. Ayrıca bu işler çok çeşitlilik içermekte ve belirli bir tanımlamayı zorlaştırmaktadırlar. Yapılacak işlerin kesin sınırı olmaması görüş ayrılıklarına ve başarısızlığa neden olabilmektedir(Bursalıoğlu, 1995; akt: Erdoğan, 2004, s. 85). Okul yöneticisi hitap ettiği kitle bakımından eğitim dışı örgütlerdeki yöneticilerden daha farklı bir konumdadır. Genelde çoğu kurumda yönetici ve personel arasında nitelik ve eğitimsel geçmiş gibi pek çok konuda belirgin farklar vardır. Fakat eğitim kurumlarında, özellikle de okullarda, okul müdürü ve öğretmen arasında genelde açık ve belirgin bir fark yoktur. Bunun yansımaları da öğretmenlerin okullarda kendilerini daha özerk hissetmeleri şeklinde olmaktadır. Bu durumda öğretmen ve okul müdürü arasında bazen çatışmalar yaşanması muhtemeldir. Okul örgütünde istikrarı kurmak ve devam ettirmek zordur. Okullarda kaydolan ve mezun olan öğrenci döngüsü sonuçta hep yeni nesilleri kuruma taşır. Dolayısıyla okul örgütünün en büyük üyesi sürekli güncellenmektedir ve bu da bir kültür oluşturmayı ve bunu sürdürmeyi zorlaştırır. Ayrıca eğitim kurumlarında öğretmen ve yönetici değişikliği diğer kurumlara göre daha sık yaşanmaktadır. Eğitim ve öğretim kurumlarının amaçları açık ve kesin değildir. Eğitim kurumlarında amaçlar kurumların ve bireylerin özelliğine göre değişim gösterebilir ya da hedeflerde zamanın getirdiği zorunluluklardan doğan değişiklikler yapmak gerekli olabilir. Ayrıca bu kurumlarda uygulanan eğitim öğretimde bilgi ve davranışlardaki değişimi yakın zamanda gözlemlemek çok da mümkün değildir. Dahası, kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri ve davranışların derecesini ölçmek de oldukça zordur. Eğitimde hedeflenen başarıya nasıl ulaşıldığını kestirmek çok da kolay değildir, çünkü birçok faktör başarıya etki etmiş olabilir. Örneğin okulun üniversiteye öğrenci gönderme başarısını artırmak için ilave

dersler konulması, hafta sonu kurslarının düzenlenmesi, hiçbir dersin boş geçmemesi gibi tedbirlerin alınmasına rağmen istenilen sonuç elde edilemeyebilir (Bursalıoğlu, 1995; akt: Erdoğan, 2004, s. 84). Eğitimde alınan tedbirler ve gösterilen gayretler hedeflenen başarıya ulaşma ihtimalini arttırdığı söylenebilir.

Okul Yöneticisi

Okul müdürü, en bilinen ve sorumlulukta ilk sırada diyebileceğimiz okul yöneticisidir. Okul müdürüyle birlikte müdür başyardımcısı ve yardımcıları da okulun yönetici kadrosunu temsil eder. Okul müdürünün rolü okulu temsil etmek ve yönetmektir. Okul yöneticilerin yönetsel görevleri, planlanan eğitim öğretim programının uygulanmasının yönetimi, öğrenci hizmetlerinin ve çalışanların idaresi, bakım, tedarik, onarım vb. genel hizmetler ile okul için ayrılan bütçenin idaresi gibi gruplandırılabilir. Bu ayırım içine okul ve toplum önderliği de eklenebilir (Uluğ, 1999). Okulda öğretmenler dâhil tüm çalışanları ve öğrencileri hedefe yönelik davranışlar sergilemeye yönlendiren kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticisi; eğitim örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan eğitim örgütünün yapısını ve prosedürü kullanan kişidir (Aydın, 1994, s. 272). İnsan ve diğer kaynakları okul amaçlarına yönelik kullanan okul yöneticisi, bu kaynakları kullanırken kurumun işleyişinden, çalışanların göreve yoğunlaşmasından, onları değerlendirmekten, eğitim-öğretim için gerekli kaynakların uygun şekilde dağıtımından ve yasal süreçlerin işletilmesinden sorumludur. Veliler ve diğer çevre unsurları da dâhil olmak üzere örgütsel yapıdaki tüm bileşenlerin birbiriyle ilişkilerinden de kurum menfaatleri ölçüsünde okul yöneticileri sorumludur (Şişman, 1997).

Okul yöneticiliğinin asıl gelişimi ve kendi uzmanlık alanı olan ayrı bir meslek haline gelmesi bilisel çalışmayla oluşturulmuş bir alt yapıyla mümkündür. Okul yöneticilerinin ayrı bir eğitim almaması alınacak bir eğitim alanı oluşmasını ve bu alanda araştırma yapılmasını engellemektedir. Okul yöneticileri bir anlamda bürokratik işlemlerle uğraşan ve bunları uygulayan öğretmenler konumundadır. Mevcut durumun değişmesi için acilen okul yöneticiliği meslek olarak kabul edilmeli, lisans ve yüksek lisans düzeyinde çalışma yapmış olma tercih sebebinden zorunlu hale getirilmeli ve yapılan araştırmaların mutlaka alanla ilgili olması şartı getirilmelidir. Okul yöneticiliğini ek bir faaliyet olarak değil ayrı bir kariyer olarak tercih edilir hale getirmek gelişim açısından zorunludur. Okul müdürünün önemi aslında üstlendiği

yönetim görevinden kaynaklanmaktadır. Bu görev okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2002). O halde, başarılı bir okul yönetimi için okul yöneticisinin akademik kariyeri de olumlu etkenlerden olduğu söylenebilir. Sorunlara bilimsel yaklaşımlarla çözüm getirmeye çalışmak, daha iyi değerlendirme ve analiz yapmak, hedef belirlemede geleceğe yönelik doğru öngörülerde bulunabilmek adına akademik kariyerin her zaman olumlu katkıları olmuştur. Ayrıca kariyer gelişiminin devam etmesi de yönetsel beceriyi sürekli olarak daha ileriye taşıyacaktır.

Bir okul müdürü okulunun tam bir lideri olmalıdır. Okul müdürleri okuldaki liderlik görevlerine atama yoluyla gelirler. Bunu bir tür biçimsel liderlik olarak ele alırsak, bu biçimsel liderliğin üzerine tamamlayıcı olarak sosyal liderlik de eklenmelidir. Okulun müdürü kuruma atandıktan sonra kurumun diğer üyelerine kendini olumlu bir şekilde kabul ettirebilmelidir. Çalışanlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen, onları zorlamadan yönlendirebilen bir yönetici çalışanlarından sosyal olarak yetkiyi almış demektir. Bu yetkilerini, yanına yönetsel bilgi ve becerilerini de ekleyebildiği zaman okul müdürü, okulunu gerçek anlamda işler ve canlı hale getirebilen gerçek bir lider olacaktır (Kaya, 2007). Okulun toplumsal yapının tüm gruplarıyla etkileşim halinde olduğundan, her grubun toplumsal etkisine bağlı olarak okuldan beklentileri olduğundan bahsetmiştik. Yukarıda bahsettiğimiz tam bir lider özellikleri taşıyan okul müdürü bu gruplarla kurum ilişkilerini dengede tutabilmelidir. Sonuçta bireyin topluma uymasına gayret gösteren bir kurumu yönetmektedir ve bu grupların hepsine karşı hem yasal hem de biçimsel anlamda sorumludur. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, bir okul dinsel bir etki altında olduğunda diğer gruplardan tepki çekebilir ve buradan bir çatışma doğma ihtimali artar. Aynı şekilde politik yönü ağır basan bir kurum görüntüsü çizerse yine diğer gruplardan tepki görme ihtimali yüksek olur. İyi bir okul müdürü tüm gruplara dikkate alındığını fark ettirmeli, okulun eğitim hedefleri konusunda tümünü de uzlaştırabilmelidir. Halk, okulu ancak bir eğitim örgütü olarak gördüğü zaman, diğer grupların etkisi zayıflayacaktır. Böylece müdürün bu grupları dengeleştirmek görevi zorlanacak veya kolaylaşacaktır (Bursalıoğlu, 2002). Okul müdürü başarılı yönetsel hamleleri sonunda okul çevresinde kültürel bir lider görüntüsü verebilmeli ve bu sayede her grubun ortak temsilcisi gibi algılanabilmelidir. Tabii ki burada bahsettiğimiz gruplar sosyal ve kültürel anlamda toplumda yeri olan, yasalarla çatışmayan, gerekirse de yasalarla toplumsal zeminleri korunan gruplardır.

Son yıllarda araştırmacıların da önemle üzerinde durduğu gibi, okul müdürünün eğitim örgütlerinde öğretim liderliği ön plana çıkmaktadır. Sergiovanni (2000)'ye göre, bütün liderlik teorileri insanları bir araya getirmeyi ve işleri ile kendileri arasında bağ kurmayı vurgulamaktadır. O halde, okul müdürü de eğitim örgütlerinde tüm eğitim paydaşlarını bir araya getirmeli ve herkesin kendi görev ve sorumluluklarına odaklanmasını sağlamalıdır. Eğitim örgütlerinin lideri, okul müdürünün bu doğrultuda göstermesi gereken rol program liderliğidir. Özdemir ve Sezgin (2002)'e göre program liderliği okulun amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmaktadır ve okullarda, okul müdürünün program liderliği rolü vurgulanarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesi arttırılabilir. Ayrıca, okul müdürü bir program lideri olarak, örgütsel sınırları belirleyebilmeli, eğitim-öğretim faaliyetlerini net bir şekilde ortaya koyabilmeli, belirli bir akış içerisinde öğrenci öğrenmesini takip etmeli ve koordinasyon sağlamalı, eğitim-öğretim faaliyetlerini değerlendirebilmeli, geri bildirim alarak gerektiği zaman programa müdahale edebilmelidir. İyi bir program lideri eğitim materyallerini gözden geçirmeye odaklanmalı, eğitim paydaşlarını cesaretlendirmeli ve motive etmeli, okul gelişimi için anlamlı değişiklikler yapabilmelidir.

Program liderliği var olan programı uygulamaktan daha fazlasıdır. Program liderliği bir okul müdürünün kendisini eğitim vizyonu çerçevesinde okul müfredatının lideri olarak görmesidir. Şişman (2012)'a göre program liderliği, okulun eğitim programının oluşturulması, okul programında beklentilerin dikkate alınması, programlar arasında koordinasyon sağlanması, programın amaçlarına göre eğitim materyallerinin temin edilmesi, öğrenci ve öğretmen gelişimi konusunda toplantılar yapılması, programın geliştirilmesi, okul programının değerlendirilmesi ve okulda zamanın etkili yönetilmesidir. Demiral (2009) ise Türkiye'deki program liderliğini, MEB tarafından okullarda uygulanması amacıyla gönderilen programı yürütmek olarak tanımlamaktadır. Okullardaki program liderliği temelde dört ana unsurdan oluşmaktadır: programı belirlemek, eğitim örgütündeki tüm paydaşlar arasında işbirliği sağlamak, eğitim-öğretim faaliyetleri için bir yol haritası çizmek ve programın gerektirdiği etkinlikleri koordine etmektir (Wiles ve Bondi, 2007).

Mutluluk

Mutluluğun ne olduğu meselesi eski tarihlerden beri tartışılmış, bu konu üzerinde değişik tanımlar ve yaklaşımlar üretilmiştir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2015)

Sözlüğü'nde mutluluk “Bütün özelemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut, ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik” olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>). Bu durumda mutluluk duygusunun bireylerin beklentilerinin gerçekleşmesinin doğurduğu bir sonuç olarak görüldüğü söylenebilir. Buradan hareketle mutluluk, insanoğlunun istek ve beklentilerini elde ettikçe sahip olduğu ruh hali şeklinde tanımlanabilir ve dolayısıyla da insanın da hayatı boyunca bu ruh haline ulaşma isteğinde olduğu ifade edilebilir.

Mutluluk algısı kişiden kişiye oldukça değişen bir durumdur. Bu sebeple zamanla ortak eğilimlerden yola çıkarak mutluluğun değişik tanımları yapılmıştır. Yıldız (1997)'a göre mutluluk, ilâhi yardımla oluşan huzurlu bir hâl olarak ifade edilmektedir. Akarsu'nun (1997) tanımına bakılırsa mutluluk kavramı, bireyin kendisine en yüksek hedef olarak belirlediği değerler şeklindedir. Başka bir ifadeyle ise mutluluk; bireyin olumlu duyguları sık, olumsuz duyguları az yaşaması ve yaşamdan yüksek doyum alması olarak tanımlanmaktadır (Argyle ve Crossland, 1989; Dinner, 1984). Kırbıyık (2012)'ın ifadesinde mutluluk; hazdan, ahlâktan ve her şeyin orta noktasında bulunmaktan ibarettir. Mutluluk; insanın sevinçli, huzurlu olma, keyif hissini yaşama, tatmin olma, özgür ve rahat hissetme, sevme ve sevilme, yaşadığı andan zevk alma halidir. Fromm (1994), tüm organizma ve kişiliğin içinde bulunduğu durumun ifadesi olarak mutluluk ve mutsuzluğa işaret etmiştir. Mutluluk halinde canlılık ve yaratıcılık artar ve vücudun mutluluk haline tepkisi genelde gülümseme, neşeli ve sağlıklı olma, iyi hissetmenin verdiği rahatlık şekillerinde olur. Vücudun mutsuzluğa verdiği tepki ise asık, üzgün veya kızgın bir yüz ifadesi; gerginlik, isteksizlik, sağlıklı görünmeyen bir hale bürünme; halsizlik, pasiflik vb. gibi ifadelerle anlatılabilir. Mutluluğun insanlığın varoluş tarihinden beri ulaşılmak istenen bir hedef olduğu düşünülmektedir. İnsanların daha rahat yaşama arzusundan mutluluk kavramı doğmuş olabilir. Hançerlioğlu (1996), bolluk içerisinde yaşama arzusundan mutluluk kavramının doğduğunu, mutluluk kavramının bireysel ve toplumsal bağımlılığı içerisinde geliştiğini ifade etmiştir.

Tarihte geriye doğru gidildikçe insanların daha zor şartlarda varolmaya çalıştıkları söylenebilir. İnsanoğlu en temel ihtiyaçlarını karşıladıkça daha karmaşık isteklere doğru bir kayma genelde devam eder. Bu durumda tatmin olma ve doygunluk hissi mutluluğun ifadesi olur. Bütün bu tanımlara ek olarak insanoğlunun hayatta

karşılaştığı sorunlara çözüm bulma gayreti de mutluluğa giden bir başka yoldur. İlk önce sorunlarla karşılaşılır ve bu durum gerginlik ve rahatsızlık yaratır. Bu rahatsızlığın giderilmesi gerekli görülür ve varolan sorunla mücadele edilir. Mücadele sonunda sorun çözülmüşse gerginlik ve rahatsızlığın giderilmesi yerini rahatlamaya, huzura ve sevince bırakır. Bu problemler çözümlenince insanlarda psikolojik ve fizyolojik bir rahatlama ve denge söz konusu olur. Bu durum mutlulukla ifade edilebilir (Döş, 2013). Diğer bazı tanımlamalarda da mutluluk şu şekillerde ele alınmıştır: Tarhan (2005), mutlu bir hayatın bireyin vereceği kararlara bağlı olduğunu savunur. Bu yüzden dünyayı değiştirmeye çalışmak yerine bireyin kendini değiştirmesinin mutlu olmaya yeteceğini söyler. Ayrıca kendimiz ve başkalarının hayatlarını elimizden geldiği kadar iyi yönde etkilemeli, topluma faydalı hareketlerde bulunmalıyız (Alain, 1992). Bireyin yaşamını sürdürdüğü topluluğa uyum göstermesine yardımcı olan yine bireyin içindeki en güçlü arzu olan diğerleriyle yakınlaşma arzudur denilebilir. Bireyin huzuru bulmasındaki en önemli etken budur (Fromm, 1994). Russel (2003), mutlu olmanın yolunun ilgilerimizi olabildiğince arttırmak olduğunu savunur. Birey, dış etkenlerin olumsuz ve ters olmadığı koşullarda alakasını ve hevesini dış dünyaya yönlendirerek, ilgiyle dış dünyaya açılarak mutlu olabilir (Russel, 2003). İlhan (2009)'a göre, bireyleri mutlu kılan kendi içinde oluşturduğu, kendisine yaşama amacı veren ve bu doğrultuda çaba sarfeden yaşam amaçlarıdır.

Bilime göre mutluluk

Bilimsel tartışmalarda mutlu olma halinin genetik temelli bir durum olup olamayacağı da ele alınmıştır. Bazı araştırmalar sonucunda da insanların mutlu olma sebepleri incelenmiş ve birtakım sonuçlara da ulaşılmıştır. Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi bilim dünyasının aşına olduğu konulardan bir tanesidir. Piramit şeklinde düşünüldüğünde en tabanda karşılanması gereken en temel ihtiyaçlar, en tepede ise diğer istekler ve yeterince karşılandığında çok az kişinin ulaşabildiği, farkına varabildiği üst seviye ihtiyaçlar vardır. Bu tanımlamada ihtiyaçlar kendinden sonrakilerin alt basamağı gibi sıralanmaktadır (Atalay, 2012; Karapınar, 2008).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde, insanın yaşamını sürdürmesi için ihtiyaç duyduğu en temel unsurlar olan, oksijen, su, yemek, tuz, şeker vb. fizyolojik ihtiyaçlar olarak tanımlanmaktadır. Kuramın öngörüsüne göre kişi bu temel gereksinimlerini karşılamadan bir üst seviyeye geçememektedir. Kişi bu temel ihtiyaçları karşıladığında, ikinci seviye de güvenlik ihtiyacı ile karşılaşmaktadır. Bireyin kendine

güvenli ortam bulma, istikrar ve koruma sağlama gibi ihtiyaçlarını karşılaması gerekir. Birey kendini tehdit altında hissettiğinde korku ve endişe duymaya başlar. Bireyin fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı karşılandığında, birey üçüncü seviyedeki ihtiyaçlarını gidermeye çalışır. Arkadaşlık, sevme, sevilme, kabul görme gibi ihtiyaçlar ortaya çıkar. Bunların karşılanamaması durumunda kişi toplumdaki uzaklaşmaya başlar. Günümüzde bu ihtiyaçlar evlenme, aile sahibi olma, bir topluluğun parçası olma olarak ortaya çıkmaktadır. Maslow'a göre kişinin alt düzey ve üst düzey olmak üzere iki temel ihtiyacı bulunmaktadır. Alt düzey saygı ihtiyacı; başkaları tarafından saygı görme, statü ihtiyacı, ün, şöhret, fark edilme, ilgi, beğenilme olarak karşımıza çıkmaktadır. Üst düzey saygı ihtiyacı ise özgüven, başarı, yeterlik, uzmanlık ve bağımsızlık gibi öz-saygı ihtiyaçlarını kapsamaktadır. İnsanın en son ihtiyacı olan kendini gerçekleştirme ihtiyacı yukarıda bahsedilenlerden farklıdır. Bu düzey için Maslow tarafından bilme-anlama ve estetik gibi tanımlamalar kullanılmıştır. Bilme – Anlama İhtiyacı; kendi içinde olsun, toplumda olsun, çevrede olsun, olup biten olayları daha iyi bilme ve anlama ihtiyacıdır. Estetik ihtiyacı ise sanatı anlama ve bireyin kendi yaratıcılığını kullanma ihtiyaçlarıdır (Atalay, 2012; Karapınar, 2008).



Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi (Atalay, 2012; Karapınar, 2008).

Dinlerde Mutluluk

Din olgusu, genel özelliği itibariyle insanın huzurlu ve mutlu olmasını hedef alan bir inançlar sistemidir. Her din kendi öngördüğü yaşayış şekilleriyle insana daha mutlu olma yollarını gösterir. Dolayısıyla da insanın mutlu olmasının şartını belirlediği

emir ve yasaklara uyulmasında görür. İnsana kendi özelliklerini anlatarak onu kendi yaradılış özellik ve amaçlarına göre davranmaya davet eder. Dini kurallara göre görevlerini yerine getiren insan dinin öngördüğü mutlu insandır (Sevindik, 2015). Dinin koyduğu yasaklar da insanın huzur ve mutluluğu içindir. İnsanın bazı istek ve beklentilerine hâkim olabilmesi psikolojide de iç huzur açısından olumlu karşılanmıştır. Bir kimse huzurlu ve mutlu yaşayabilmek için bazı arzu ve isteklerine sınır koymalıdır yani kendine (nefsine) hâkim olabilmelidir (Apaydın,1996, s.126). İnsan bu tür yasaklara ancak zihnini kullanarak karşı koyabilir. Bu durumlarda insanın, insana özgü bir nimet olan aklını kullanarak mücadele etmesi ve başarıya ulaşması insan açısından en üstün değerlerdendir. Bu tür bir başarıyla gelen mutluluk dini açıdan da en değerli olanlardandır. Altıntaş (1999, s. 44)'a göre aklın zevki, en üstün mutluluğu verir. Önemli olan da en üstün mutluluktur. En üstün mutluluk ise ruhi olan mutluluktur. Böyle bir mutluluk ancak ilâhi hâkikâtler ile elde edilebilir. Kişilerin iki farklı boyutunun, yani ruh ve beden, ihtiyaçlarının ölçülü bir şekilde karşılanması ve her ikisi arasında uyumun sağlanması ile mutlu bir insanın ve mutlu bir toplumun oluşmasının temelinde dinin de etkisi var denilebilir (Yıldız, 1997, s. 27). Bu durumda din insanın ikinci bir açılımı olarak ruhunu da olumlu yönde besleyerek olumlu duyguların gelişimini kolaylaştırdığı söylenebilir. Buna istinaden insanın kendisi ve çevresiyle huzur ve barış içerisinde, yani mutlu, yaşamasına katkısı büyük olur. Öyleyse din, insanların dünyada huzur ve barış içerisinde yaşamasını sağlayan bir olgu ve yapısı gereği şiddeti engelleyici bir unsur olarak (Atik, 2006, s. 70). İnsanların mutlu olmasını sağlayan bir etkidir denilebilir. Aslında dinin insana ölümünün de ötesinde hedefler koyarak onun varlığına değer katma ihtimali vardır. Bu sayede olumsuz duyguları perdeleyerek hayatı daha anlamlı ve mutlulukları insan gözünde daha değerli kılmaya yardımcı olur.

Felsefede Mutluluk

Düşünen ve yorumlayan bir varlık olarak insan mutluluk üzerine de kafa yormuş ve çeşitli fikirler öne sürmüştür. Tarih boyunca tüm felsefi akımlar mutluluk üzerine tanımlamalar ve yorumlar yapmışlardır. Felsefi çevrelerde mutluluğun ne olduğu konusunda pek farklılık gözlenmeyebilir fakat insanı neyin mutlu ettiği üzerine çok farklı fikirler öne sürülmüştür. Filozoflara göre insan, iyi hissetme gereksinimi içinde olan bir varlıktır ancak “yaşamda neyin bireyin kendini daha iyi hissetmesini sağlayacağına” ve genel olarak “iyi bir yaşamın anlamının ne olduğuna” ilişkin geçmiş

çağlardan bu yana yürütülen felsefi tartışmalar nihai bir sonuca ulaşamamıştır (Saföz-Güven, 2008; Türkdoğan, 2010). Platon'a göre, erdem mutluluğa götürür bir araçtır ve insana mutluluk verir (Gökberk, 1996). Platon doğru kişinin mutlu, eğri kişinin ise mutsuz olduğunu belirtir. Ahlâk felsefesi üzerine ileri sürdüğü görüşlerinde Platon, amaç edinilen mutluluğu erdemli ve dürüst olmaya bağlamaktadır. Mutluluk konusunda Demokritos'un görüşleri de yeterince ilgi çekicidir. Mutlulukçu filozof olarak adlandırılan Demokritos'a (Özgen, 1997, s. 16) göre mutluluk ruhun dinginliğidir. Burada en önemli şey iyi olanın ne olduğunun doğru tespit edilmesidir. Bu tespiti yapmak için insan haz ve acı hislerinden faydalanabilir. Ona göre insan mutlak olan iyiyi gerekli olan iyiden ayırabilmelidir. Ruhun iyi durumda olması mutlak olan iyidir ve bu hale eriştikten sonra insan kötü olanı istemekten vazgeçerek iyi olandan her zaman mutluluk duyar.

Aristo ise mutluluk kavramını ele alırken dini daha ön planda tutmuştur. Aristo'nun inanişına göre, mutluluk teorisinin temeli ya da odak noktası dindir, dolayısıyla metafizik temellere dayandırılmaktadır (Işık ve Meriç, 2011, s. 422). Erdemli bir hayat mutlu olmanın gerçek şartıdır ve mutluluk kavramı kişiye özel değerlendirmelerden öte belirgin tanımları olan (erdemli, ahlâklı, dürüst, yardımsever vb olma gibi) bir ifadedir. Mutluluk için belirleyici kriter subjektif yargılar değildir (Diener, 2009, s. 12). Bentham'ın fikirlerine bakacak olursak iki şeyin önemli olduğunu görürüz. Bunlar “memnuniyet” ve “acı”dır. Hayattaki değerlendirmelerimiz bu iki kritere göre yapılmaktadır. İnsan daima eylemlerinde memnuniyeti arttırma, acıyı da azaltma ve yok etme eğilimindedir. Acı ve sıkıntı veren eylemlerden uzak durmaya çalışır. Bentham için memnuniyet; refah, kabiliyet, güç ve iktidar, hayal gücüne dayanan memnuniyet gibi birçok kategoriye ayrılır. Acı kavramı da geneldir ve insanın üzülmeye neden olacak bütün durumları ifade eder (Işık ve Meriç, 2011, s. 425-429).

Sokrates mutluluğa giden yolda erdemli olmanın bilgiyle mümkün olacağını ifade eder. Ona göre doğru bilginin önemi büyüktür. Çünkü doğru bilgi insanı iyi işlere ve mutluluğa götürür. İnsanı mutlu ve huzurlu kılan iyi olanı içeren bilgiden doğan erdemli hal ve hareketlerdir. Görüldüğü gibi Sokrates, erdem ile mutluluk arasında bir bağ kurar (Gökberk, 1996, s. 50). Platon'a göre de erdemli olmak gerçek mutluluğa ulaşmaktır. Erdem insanın ruhunu mutlu yapar (Gökberk, 1996, s. 60-61). Benzer şekilde Descartes de mutluluğu iç huzurda, insanın iradesini aklıyla kullanmasında görmüştür. Ona göre irade duyguların esiri olmaktan ziyade aklın emrinde harekete

hazır olmalıdır. Onun felsefesinde mutlu olmak için ilk olarak doğruyu açık ve dolaysız bilmek, sonra doğruyu bütün gücüyle istemek ve de imkânsız olanı yok saymak gerekir. Erdemli olmanın yolu da iradeyi, duyguların kölesi yapmayı, aklın kölesi yapmaktan geçer. (Tuğcu, 2000, s. 422). Bir başka düşünür İbn Miskeveyh mutluluğu ele alışıında özetle iyilik yapan, iyi olan insanın mutlu olacağı şeklinde yorumlamıştır. Onun tanımında insan iradesine bağlı şeyler iyi şeyler ve kötü olanlar olarak ikiye ayrılır. İnsan varoluş amacına uygun olarak iyi şeyler yaparsa mutlu insan olur, fakat varoluş amacının dışında iyi şeyler yapmaktan uzaklaşırsa mutsuz ve kötü insan olur.

Mutluluğu hazzı bağlayan filozoflar da olmuştur. Aristippos iyi olan tek şeyin haz olduğunu ifade eder. Epikurus da mutlulukla hazzı bir tutmuş ve bununla ilgili olarak, mutluluğa giden yol maddi şeylerde değil insan zihninin tattığı hazdır şeklinde fikir belirtmiştir. Kısacası hazzı yaklaşıma göre mutluluk; insan vücudunun acılardan, ruhun da sıkıntılardan kurtulmasıdır (Altıntaş, 1999, s. 51). Bunların dışında faydacı yaklaşımla mutluluğu açıklayanlar da olmuştur. Onlara göre yaptığımız şeyler bize mutluluk vermelidir. Faydacı mutluluk anlayışını benimseyenler hareketlerimizi, bize vermekte oldukları mutluluk oranında iyi ve kötü olarak değerlendirirler (Yıldız, 1997, s. 14).

Psikolojide Mutluluk

Psikoloji son yıllarda daha çok ruhsal sıkıntılarla meşgul olmuş ve bu alandan oldukça ilerlemiştir. Depresyon, alkolizm, şizofreni gibi geçmişte kökeni bilinmeyen hastalıklar detaylı bir şekilde analiz edilmiştir ve nedenleri, gelişim şekilleri, kalıtsal yönleri gibi etkenler aydınlığa kavuşturularak bu hastalıklara işe yarar tedavi yöntemleri keşfedilmiştir. Fakat hayatı zorlaştıran ve çözümsüz gibi görünen sorunları ortadan kaldırmak hayatı değerli kılan şeyleri yaşamayı ikinci plana atmıştır. İnsanlar ölene kadar hareket etmeyi değil, anlam yüklü yaşamları olmasını istemektedirler (Seligman, 2007). Ruhsal sıkıntılarının ve acıların ortadan kaldırılması mutluluk için yeterli görülmemiştir. Kişisel beceriler ve erdemli davranış gösterme eğilimi de bunlara eklenince insan psikolojisinin ihtiyacı olan kalıcı mutluluğa daha iyi ulaşabileceği düşünülmüştür. Böylece, 1970'li yıllardan itibaren "mutluluk mutsuzluğun tersidir; acının yokluğu, hazdır" anlayışı eleştirilmiş, psikoloji biliminde olumlu duyguların, güç, erdem ve Aristoteles'in "iyi yaşam" dediği şeyi anlamak amacı ile yapılan çalışmalar artmaya başlamıştır (Yetim, 2001; Saföz-Güven, 2008). İnsanların kişisel güçlerini fark etmeleri ve güçlülere karşı daha dirençli olabilmelerini sağlamayı amaçlayan ve sadece

olumlu duygular üzerine yapılan araştırmalar pozitif psikoloji akımı adı altında incelenmektedir (Timur, 2008).

Mutluluk ruhsal fonksiyonları arttırıcı iken mutsuzluk azaltıcı olabilir (Fromm, 1994, s. 212). İnsan mutlu olduğunda daha etkin ve verimlidir. Daha canlı ve daha yaratıcı olan insan mutsuz olduğunda ise bu özellikler açısından daha zayıftır. Mutsuzken özellikle donuk bir yüz ifadesi, bazı durumlarda yorgun ve halsiz hissetme, ağrıların artması gibi durumlarla sık sık karşılaşılr. Dahası uzun süreli mutsuzluk vücuda zarar vermeye başlar. Bu şekillerde insan vücudu aslında mutluluğu veya mutsuzluğu çok iyi ifade eder. Kendimize ve toplumumuza yararlı olan eylemler yapmalı, kendi hayatımızı ve başkalarının hayatını elimizden geldiği kadarı ile iyiye, doğruya ve güzele yöneltmeye çalışmalıyız (Alain, 1992, s. 228). Kendisiyle ve çevresiyle barışık olan insan daha kolay mutlu olur. İnsanlarla sevgi temelli bir ilişki sorunların daha kolay çözümünü sağlar, dolayısıyla mutsuzluk daha kolay ortadan kaldırılır. Daha sağlıklı ve sevgiye dayalı ilişkiler çoğu zaman insanlar arasında daha fazla paylaşım sağlar. Karşılıklı memnuniyet ve mutluluk hissi daha fazla olur (Lama, 2000). Bunlar insanın doğasına gerekli olduğu için bunların yokluğu ruhsal sıkıntılar yaratır. Mutsuzluk arttıkça ilişkiler zayıflar ve insan daha mutsuz olur. Uyum kaybolduğu zaman da insan daha fazla yalnızlaşır ve bu da mutsuzluğu arttırır ve giderek daha kalıcı hale getirir (Kırbıyık, 2012).

Russell (2003)'e göre ilgi alanlarımız ne kadar çoksa mutlu olma ihtimalimiz de o kadar yüksektir. Bazı konulara duyulan ilgi ve heves mutlu olabilmek için yeni fırsatlar yaratır. İnsan için birinci derecede önemli olan aile iş sevgi, gayret, sabır gibi kavramların insan hayatında yeterli ve sorunsuz bir şekilde bulunması da mutluluk için gereklidir. Bütün bunlar ve yukarıda sayılanlar ışığında denilebilir ki mutluluk, hem dış etkenlerle hem de iç etkenlerle oldukça ilişkilidir. Dış etkilerin gerçekten kötü ve ters olmadığı durumlarda bir insan, tutku ve ilgilerini dışa yönelterek yani sevgiyle dış dünyaya açılarak mutluluğa ulaşabilir (Russell, 2003, s. 96). Diğerlerinden oldukça farklı bir şekilde Freud, mutluluğun tüm içgüdüsel isteklerin karşılanmasıyla alakalı olduğunu belirtmiştir. Buna karşın Fromm (1994) tam tersini öngörmüştür. Ona göre bütün klinik gerçekler de göz önüne alınırsa tüm içgüdüsel isteklerin karşılanması; bırakın mutluluğun yolu olmasını, deliliği bile önleyici olamamaktadır (Fromm, 1994, s. 84). Tarhan (2005)'a göre dünyayı değiştirmeye çalışmak yerine kendimizi değiştirirsek daha mutlu olabiliriz. Goleman (1996)'a göre mutluluğun vücutta yarattığı bazı olumlu

değişimler vardır. Mutluluk sayesinde beyindeki olumsuz düşünceler engellenir ve kaygı durumu hafifler. Bu da vücudun dinlenmesine ve dinçleşmesine yardımcı olur. Mutluluk kişinin elindeki işi yapmaya ve çeşitli hedeflere doğru ilerlemesine hazır ve istekli bir hal oluşmasına katkıda bulunur (Goleman, 1996, s. 21). Mutluluk; ekonomik iyi olma, toplumsal iyi olma, öznel iyi olma gibi farklı iyi olma alanlarını kapsamaktadır (Yetim, 2001). Mutluluk kavramı yukarıdaki yaklaşımlardan da yola çıkarak refah, tatmin, haz, yaşam kalitesi, toplumsal ve içsel barış gibi kavramlarla yakın anlamlıdır denilebilir.

Hollanda’da yaşayan iki ayrı topluluğu ele alan Dumludağ (2011), “Mutluluk ve İktisadi Parametreler Üzerine Bir İnceleme” isimli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada gelir durumlarının mutluluğa olan etkilerini Hollanda’da yaşayan Türkler ve Faslılar üzerinde araştırmıştır. Bu topluluklardan Türklerin daha fazla gelire sahip olduğunu ve daha düşük işsizlik oranına sahip olduğunu, dolayısıyla mutluluk açısından Faslılardan daha iyi noktada olduklarını gözlemlemiştir. “Genç Yetişkinlerde İyimserliğin Mutluluk ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisi” adlı araştırması sonucunda Gülcan (2014), mutluluk ve yaşam doyumu üzerinde iyimserliğin olumlu etkileşimleri olduğunu ortaya koymuştur. Bireyin cinsiyeti, yaşı, öğrenim seviyesi ve medeni durumunun yaşam doyumu ve mutluluk seviyesini etkilediğini ifade etmiştir. Başka bir araştırmada Kara (2010), mutluluk ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya göre meslekte kıdem arttıkça mutlulukta artmaktadır. Onun haricinde değerlendirmeye alınan cinsiyet, yaş, medeni hal, gelir düzeyi ve pozisyon gibi diğer değişkenlerle mutluluk değişimi arasında anlamlı bir bağlantı tespit edilememiştir. Turkey (2009)’ın incelemesinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mutlu yönetici algılarının onlara olumlu yansıdığı görülmüştür. Yönetici mutlu olduğunda bunun okul ve öğretmen başarısına da olumlu yansıdığı, mutsuz olduklarında da bunun tersi bir durum ortaya çıktığı ortaya çıktığı gözlenmiştir. Şentürk (2011), “Mutluluk Düzeyinin Sosyo-Demografik Özelliklerle Lojistik Regresyon Analizi Aracılığıyla İncelenmesi ve Türkiye İçin Bir Uygulama” isimli yüksek lisans tezinde Avrupa Yaşama ve Çalışma Koşullarını İyileştirme Vakfının 2007 yılı Avrupa Yaşam Kalitesi Anketi aracılığıyla 31 ülkeden toplanan verileri kullanmıştır. İncelemeye, Türkiye anketinde yer alan mutluluk değişkeni bağımlı değişken olarak ele alınarak diğer ülkeler arasından seçilmiştir. 18 yaşından büyük 2000 kişiye anket uygulaması yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında 18-24 arası genç yetişkinlerin ve 65 yaş üstü insanların daha mutlu olduğu görülmektedir.

Genelleme yapıldığında da öğrencilerin ve emeklilerin daha mutlu olduğu görülmektedir. Çıkan sonuçlar arasında eğitim düzeyinin artmasına paralel olarak mutsuzluk düzeyinin de artması vardır. Bunun sebebi, eğitim düzeyi arttıkça refah düzeyinin de artmaması olarak açıklanmıştır. Pishva, Ghalehban, Moradi ve Hoseini (2011) “Personality and Happiness” adlı çalışmalarında, mutluluk ve kişilik arasındaki ilişkiyi incelemek istemişler; mutluluğu ölçmek için Oxford Mutluluk Envanterinden, kişilik özelliklerini ölçmek için ise The Eysenck Kişilik Anketinden yararlanmışlardır. Kermanshah University of Medicine Science“den 21-47 yaşları arasında, mezun olmuş ve öğrenim gören 150 yetişkin çalışma örneklemini oluşturmuştur. Çalışma sonuçlarına göre mutluluk ve dışa dönüklük arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Buna ek olarak, özellik olarak mutlu veya mutsuz görünmenin temel kişilik yapısıyla doğrudan ilişkili olduğu da görülmüştür. “The Relationship Between Happiness Dimensions and Athletic Performance In The Male High School Students In Lijrood” isimli çalışmalarında, Farahani, Saiah, Heidary, Nabilu ve Eskandaripour (2011) Lijrood Lisesinde öğrenim gören erkek öğrencilerin mutluluk seviyeleri ve atletik performansları arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada ölçme araçları olarak Oxford Mutluluk Envanteri ve Atletik Performans Envanteri seçilmiştir. Çalışma sonucunda yoğun ve ağır egzersizlerden ziyade hafif yoğunluktaki düzenli egzersizlerin eğlence, özsaygı, yaşam doyumu ve rahatlama gibi etkenler üzerinde daha fazla etkilerinin olduğu görülmüştür. Doğan, Sapmaz ve Çötök (2012), “Öz-Eleştiri ve Mutluluk” isimli çalışmalarında öz-eleştiri ve mutluluk arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Yapılan çalışma sonucunda içsel öz-eleştiri ve karşılaştırmaya dayalı öz-eleştiri alt boyutları ile mutluluk arasında olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir. Bu çalışmada Sakarya Üniversitesi“nde 2010-2011 yıllarında Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 222 öğrenciyi örneklem gurubu olarak belirlemişlerdir.

Yeterlik

Albert Bandura, 1986 tarihli “Social Foundations of Thought and Action” adlı kitabında bireylerin sahip oldukları bir öz sistem sayesinde kendi düşünceleri, duyguları ve hareketleri üzerinde kontrol sahibi olduklarını belirtmiştir. Bandura’ya göre insanlar zihinsel ve duygusal yapıları bu öz sistem sayesinde barındırmakta; diğerlerinden öğrenme, alternatif stratejileri planlama, buldukları davranışları düzenleme gibi yetenekleri içermektedir (Pajares, 1996). Yeterlikleri ve bu yeterlikleri kazanma yolları olması gerektiğince açıklanmamış mesleklerin statüsü de açıklığa kavuşmayacaktır.

Oysaki yönetim, mühendislik, tıp gibi birçok mesleğin gelişimi açısından yeterlilik hayati öneme sahiptir. Mesleklerin gelişme süreciyle ilgili en büyük sorun, mesleki yeterliliğin nasıl kazandırılması gerektiği olmuştur. Çünkü yeterliliğin nasıl kazandırılacağı netleştirilmeden bir eğitim programı düzenlemek ve bunun mesleğe sağlayacağı kazanımlardan faydalanmak imkân dışı olmaktadır (Bursalıoğlu, 1981). Kişinin yaptığı işte istenilen düzeye ulaşması, yani yeterli olması; işi için gerekli olan bilgilere ve yeteneğe sahip olması, yaptığı işin veriminin artması ve sürekliliğinin sağlanması açısından önemlidir (Ayhan, 1997). Özetle, mesleki yeterliliğe sahip olması birey ve yaptığı iş açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Yeterlilik kavramının iyi algılanması ve mesleki yeterliliğin yeterince kazandırılması bireylerin de kendini çalıştığı alanda daha iyi tanımasını sağlar. Her birey az ya da çok yapabileceklerinin sınırlarını kendi içinde bilir. Bireyin bunu doğru tespit edebilmesini sağlamak gerekir. Bireylerin, yapılacak işin ne kadarını yapabileceği, bir etkinlik için ne kadar çok çaba göstereceği, karşılaşılan zorluklara ne kadar süre kararlılık göstereceği ve elverişsiz koşullarda nasıl esnek olabileceği yeterlilik algıları sayesinde belirlenir (Çağlayan, 2010). Bireylerin inandıkları hedeflere yönelik kararlı bir şekilde ilerlemeleri mesleki başarıları sağlamaları için gereklidir. Hedefe yönelik çalışmalar yaparken hayatı yorumlama şekillerine göre kararlar alacaklardır. Bu kararları doğru almaları ve hedefe yönelik kendileri açısından doğru adımları atabilmeleri, yeterlilik algılarının da kendi özellikleriyle tutarlı olmasına bağlıdır. Yapamayacaklarından ziyade bireylerin yapabileceklerini görmeleri ve bunları genişletilebilir alanlar olarak algılamaları onları daha başarılı ve daha etkili yapacaktır (Pajares, 1996).

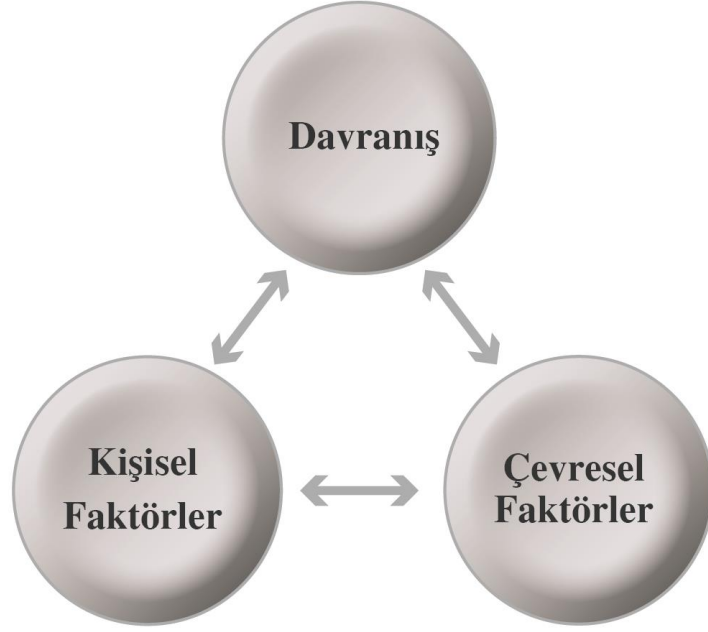
Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Gözlem insan hayatında başlangıç anahtarı gibidir. Bir birey doğduğu andan itibaren etrafta olan biteni izlemeye ve zamanla da gözlemlediği bazı davranışları taklit etmeye başlar. Böylece, zamanla ilk öğrenmelerini oluşturan pek çok davranışın kazanılması gözlem yoluyla gerçekleşir (Yılmaz, 2007). Bandura'nın (1997) sosyal kimlik kuramına göre insanlarda gruplandırma eğilimi vardır ve bireyler kendilerini ve başkalarını gruplayarak algılama eğilimindedirler. Bireyler bu gruplandırmaları çeşitli ortak özellikleri arama eğiliminde olarak yaparlar. Burada önemli olan mesele; bireylerin kendi davranışlarına olan tepkileri değerlendirmeleri, ayrıca çevrelerindeki diğer insanların da tutum ve davranışlarını değerlendirerek bazılarını taklit etme eğiliminde olmalarıdır. Kiremit (2006)'e göre sosyal öğrenme kuramı gereğince

bireylerin davranışları; bireyin çevresi ve zihinsel yetenekleri ile bireyin öz yeterlik algıları sonucu oluşur. Bunlara ek olarak insanlar çevrelerindeki diğer insanların davranışlarını değerlendirirken bu davranışların sonuçlarının başarıya ulaşip ulaşmamasını önemli bir kriter olarak algırlar. Başarı burada gözlemlenen davranışı öğrenmede en önemli kriterdir. Örneğin, kendimizi ait olarak gördüğümüz grup bir konuda başarılı olursa bizde gururlanırız ya da bir konuda başarısız olursa bizde kendimizi başarısız hissederiz (Kağıtçıbaşı, 2010).

Gözlem ve taklit yoluyla öğrenme insan hayatında bu kadar fazla yer edindiğine göre hayata yeni başlayan, dolayısıyla daha sonraki hayatlarının temellerini atacak olan çocuklar için yakın çevrelerinde olup bitenler hayati derecede önemlidir. Çocukların hayata iyi bir başlangıç yapabilmeleri için çevrelerinde model alınabilecek olumlu davranışların yaşatılması gerekir. Sosyal öğrenme kuramının temellerini oluşturan bazı kriterler vardır. Bu kriterler şu şekilde sıralanabilir (Bandura, 1984).

1. Karşılıklı Belirleyicilik: İnsan davranışı çevreyi, çevre ise bireyin davranışını değiştirebilme gücüne sahiptir (Senemoğlu, 2010, s. 223). Bu karşılıklı etkileşimler insanların daha sonraki yaşantılarını da şekillendirmektedir. Dolayısıyla da çevrede yaşanan benzer yaşantılar da değişme eğiliminde, yani bireyle birlikte çevre de değişme eğilimindedir. İnsanların diğerlerinin davranışlarını yorumlaması sonucunda elde ettiği bilgiler kendilerinin sonraki davranışları hakkında belirleyici kararlar almalarına sebep olur. Biliş, duygu ve biyolojik olaylar şeklinde tanımlanabilecek kişisel faktörler, davranış ve çevresel unsurlar karşılıklı etkileşim içine girerek bir etkileşim oluşturmaktadırlar. Sosyal bir varlık olan birey, bu etkileşim sonucunda etkilenmesi sebebiyle, kendi sosyal çevresinin hem üreticisi hem de ürünleri olarak görülebilir (Pajares, 1996). Bandura'nın "Karşılıklı Belirleyicilik Kavramı"nın ana ilkesini buradan çıkarabiliriz (Pajares, 1996; Kiremit, 2006).



Şekil 2. Bandura'nın üçlü karşılıklı kavramının üç belirleyicisi arasındaki ilişki modeli (Pajares, 1996; Kiremit, 2006).

2. Sembolleştirme Kapasitesi: Bandura'ya göre insanlar daha çok zihinlerinde yaşattıkları düşünceleriyle etkileşim halindedir. Düşünme gücüne ve dili kullanma yetisine sahip olan insanoğlu zihninde olayları değerlendirirken bunları kafasında canlandırabilir ve çeşitli çıkarımlarda bulunabilir. Yine aynı şekilde geleceğe yönelik olabilecekleri de zihninde canlandırmaya çalışarak akıl yürütür ve tahminlerde bulunmaya çalışır. Geçmiş ve geleceğin sembolü ya da zihinsel temsilcisi olan düşünceler, insanların gelecekteki davranışlarını etkileyen unsurlardır (Senemoğlu, 2010, s. 224).

3. Öngörü Kapasitesi: Düşünce hareketlerden önce gerçekleştiğine göre bireyler geleceğe ilişkin düşünüp tasarımlar yapabiliyor olmalıdırlar. Hareket tarzına karar verirken olabilecekleri tahmin etmeye çalışabilirler. Senemoğlu (2010)'na göre Sosyal Öğrenme Kuramı, gelecek için plan yapabilme kapasitesini de gerektirir.

4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Söz konusu özellikle çocuklar olduğunda diğer bireylerin davranışlarının sonuçlarını değerlendirme çok daha fazladır. Çocuklar bu yolla çok fazla öğrenme gerçekleştirirler (Pajares, 1996). Senemoğlu (2010)'na göre insanlar başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek çok şey öğrenebilmektedirler.

5. **Ön Düzenleme Kapasitesi:** Bandura (1982)'ya göre insanlar kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahiptirler. İnsanların davranışlarının sonuçlarını değerlendirerek yeni davranışlarını yapmaya veya yapmamaya karar verebilirler. Bu, yeni davranışlara yönelik bir çeşit güdüleme şeklinde açıklanabilir.

6. **Öz Yargılama Kapasitesi:** İnsanlar davranışlarının sonuçlarına ilişkin bir yargıya varırlar. Olumsuz olarak değerlendirecekleri bir davranışa ilişkin suçluluk veya pişmanlık hissetmeleri buna örnek olarak gösterilebilir (Kiremit, 2006). Senemoğlu (2010)'na göre Sosyal Öğrenme Kuramı'nın belki de en önemli ilkelerinden biri öz yargılama kapasitesidir. Bir bireyin ilk modelleri genellikle içinde büyüdüğü aile üyeleridir. Onlardan en temel sayılabilecek davranışlardan olan yemek yemeden bazı kişisel özelliklere kadar birçok davranış öğrenirler. Aynı şekilde okul çağında da öğretmenlerden kendi değerlendirmeleri yoluyla birçok davranış öğrenirler.

Öz Yeterlik

Sosyal Öğrenme Teorisi'nin temel kavramlarından olan "self-efficacy belief" Türkçe'ye; Özyürek (1995), Yiğit (2001), Kuzgun (2003), Çelikkaleli (2004), Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen (2006), Karahan (2008) ve Bacanlı (2006) tarafından "yetkinlik beklentisi" olarak çevrilmişken; Akkoyunlu ve Orhan (2003), Morgin, Seçgen ve Yücel (2004), Altunçekiç, Koray ve Yaman (2005), Kurbanoglu (2004) tarafından ise "öz yeterlik inancı" olarak çevrilmiştir. Literatürdeki bazı diğer öz yeterlik tanımlarına bakıldığında, Bandura (1993)'ya göre öz yeterlik inancı, kişinin yeteneklerini organize edebilme ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili olarak yeterlik geliştirebileceğine olan inancıdır. Açıkgöz (1996)'ün tanımına göre ise öz yeterlik inancı, kişinin belirli işler karşısında, kendi performansına duyduğu güvendir. Öz yeterlik ile ilgili yapılan tanımlamalardan, öz yeterliğin direkt olarak gözlemlenebilecek bir beceri olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Öz yeterlik özet olarak, bazı şartlar altında bireyin becerileri ile "ne yapabilirim" sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel inanç olarak tanımlanabilir. Bandura (1997) ise başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmaya bağlı değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirdiğini belirtir. Ona göre birey sadece sahip oldukları sayesinde değil, onları kullanma şekliyle ve bunların işe yarayacağına olan inancıyla da başarılı olur.

Karşılaşılan zorluklarla başa çıkmak için bireyin güdülenmesi mücadeleyi

bırakmaması açısından önemlidir. Kişinin bu gayretini de öz yeterlik inancı doğrudan etkiler. Eğer bireyler gösterecekleri gayretlerinin istenen getiriye sağlayacağına inanırlarsa gerekli davranışı göstermek isterler. Altında yatan beceriler ne olursa olsun algılanan öz yeterlik, performans başarısına önemli katkı sağlayan unsurlardan birisidir (Bandura, 1997, s. 37). Bazen benzer türde becerilere sahip kişiler arasında iş başarısı açısından kayda değer farklılıklar oluşabilmektedir. Bir kurumda herhangi bir nedenle işten ayrılan bir personel yerine onun yerini en iyi şekilde alacağı düşünülen başka bir personel getirilmekte fakat beklentilerin çok uzağında bir performansla yüz yüze kalılabilmektedir. Bu durumun birçok nedeni olabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bireylerin öz yeterlik algılarının farklı olması onların farklı kararlar almasına, dolayısıyla da benzer durumların farklı sonuçlar doğurmasına sebep olmuş olabilir (Bolat, 2011).

Sosyal öğrenme kuramı “kişisel faktörler, davranışlar ve çevresel şartlar arasında etkileşimi” vurgular. Bu bakımdan öz yeterlik inancı bu kurama çok önemli kanıtlar sunan bir kavram olarak nitelendirilebilir (Caymaz, 2008). Bandura’nın (1982) da belirttiği üzere, öz yeterlik inancı kavramı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir. Öz yeterlik; kişinin, beklenen sonuçlar ve başarı için gerekli performansı üretme becerisindeki kişisel inançlarının gücü olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997; Moen ve Allgood, 2009). Miller ve Dolard’ın 1941’de ortaya attığı Sosyal Öğrenme Kuramı’na, Albert Bandura’nın bilişsel boyutu da eklemesiyle sınırları genişlemiş ve kuram öğrenmeyi açıklamada daha etkili hale gelmiştir (Büyükduman, 2006). Sosyal öğrenme kuramında öğrenme zihinsel süreçler ve çevresel etkileşimler davranış değişikliklerine sebep olur. Bu kuramın dayandığı temel ilkeleri esas alarak alan yazında, “Karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesi” olarak altı başlık altında toplanabilir. Öz yeterlikle ilgili çalışmalara Bandura’nın katkısı önemlidir. O’nun, öz yeterlik ile ilgili, sosyal öğrenme kuramıyla örtüşecek şekildeki, tanımlamaları öz yeterlik kavramının daha iyi anlaşılıp geliştirilmesini sağlamıştır. Bandura’ya göre bireyin belli bir işi yerine getirme, bir işi başarma konusunda sahip olduğu becerilerinin, niteliklerinin; o işi yapmaya, başarmaya yeter düzeyde olup olmadığına dair inançları, bireyin o işi başarmaya güdülenmesini etkiler (Kaya, 2007).

Öz yeterlik algısının Sosyal Öğrenme Kuramı'nın önemli başlıklarından birisi olmasının sebebi, bu algının davranışı ortaya çıkarma üzerindeki büyük çaplı etkisinden kaynaklanmaktadır. Öz yeterlik algısı davranışla ilgili diğer süreçleri de etkiler. Mesela bireyin güdülenmesi onun bir olaya yönelik iyimser ya da kötümser düşünmesinden önemli oranda etkilenir. Ayrıca, kısmen engellerle karşılaşıldığında azmetmek, çaba göstermek, hatalarda motive olmak ya da demoralize olmak gibi meydan okumaları üstlenmede kişilerin öz yeterlik inançları temel oluşturmaktadır (Bandura, 1997; 2001). Aşağıda karşılıklı belirleyicilik olarak sunulan diyagramda yer alan kişisel özelliklerin en önemlisi öz yeterlik inançlarıdır. Çünkü insanların kendileriyle ilgili olarak düşündükleri, hissettikleri ve inandıkları, davranışlarını etkiler (Büyükduman, 2006). Buradan hareketle, bireylerin davranış ve seçimlerinde öz yeterliğin önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir.

Bireyler sembolleştirme kapasiteleri sayesinde bazı problemleri zihinlerinde çözebilme, geleceğe yön verme ve öngöründe bulunabilme olanağına sahiptirler (Bandura, 1984). Geçmiş yaşantılar, deneyimler, duygu ve düşünceler vasıtasıyla oluşan semboller sayesinde bireyler geleceği yorumlayıp tahminde bulunabilirler. Eğer gözlenen davranışın birey tarafından gerçekleştirilmesi bireyin beklentilerini karşılamış ve olumlu sonuç vermişse davranışın gelecekte yenilenme olasılığı artmış olur ki bu da öğrenmedir (Büyükduman, 2006). İnsanlar kendi davranış ve tutumları üzerine düşünüp bunları yorumlama becerisine sahiptir. Bu beceri sayesinde insanlar; deneyimlerini anlamlandırmakta, kendi bilişleri ve becerilerine olan inançlarını tanımakta, öz değerlendirme yapabilmekte ve bu değerlendirme sonucunda davranışlarını ve düşünce biçimlerini değiştirebilmektedirler (Bandura, 1997).

Bireyin kendi becerileri ile ilgili yargısı olarak da tanımlayabileceğimiz öz yeterlik inancı, bireyin becerilerinin gerçek seviyesini yansıtmayabilir. Fakat yine de o kişi algılarının elverdiği potansiyel ile kendini sınırlayacaktır. Bazı durumlarda bu potansiyel öz yeterlik algısının da geliştirilmesiyle artırılabilir. Ancak bu durumda bile davranışların düzenlenmesi için bireyin öz yeterlik algılarına başvurmak durumunda kalınacaktır. Öz yeterlik; kişinin, beklenen sonuçlar ve başarı için gerekli performansı üretme becerisindeki kişisel inançlarının gücü olarak tanımlanmıştır (Bandura 1997; Moen ve Allgood, 2009). Bu açıdan öz yeterlik, uygulamaya pozitif bir şekilde bakıldığında güçlendirebilir iken özellikle yeterlik inancı derin bir şekilde kurulmamışsa düşük performans algısı bu inancı zayıflatabilir (Bandura, 1997).

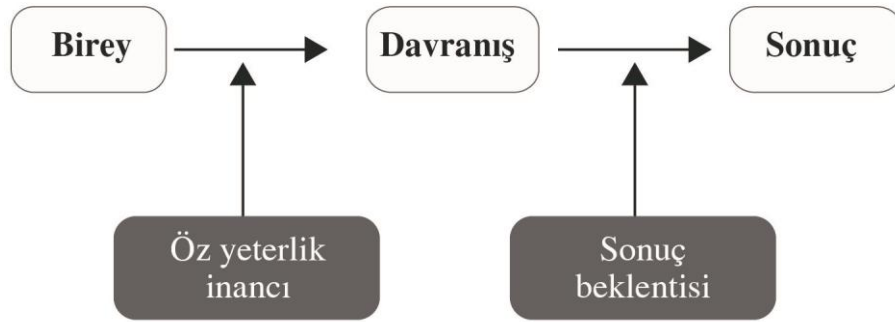
Bireylerin olaylara ilişkin yargıları, güdülenmeleri ve harekete geçme şekilleri gerçek kapasitelerinden çok inandıkları kapasitelerine göre olmaktadır. Bu inançları, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirlemektedir. Buna göre öz yeterlik inançları (Kiremit, 2006).

a) kişinin pozitif ya da negatif düşünmesini, b) yaşamında ne türlü amaçlar belirleyeceğini, c) nasıl bir yaşam biçiminin olacağını d) zorluklar karşısında ne derece çaba harcayacağını, e) çabalarının ürününün nasıl olacağını ve f) genel anlamda ne kadar stresli olduğunu etkiler.

Bandura (1977a) öz-yeterliğin doğası ve kökeni hakkında iki farklı kuramı işaret etmektedir. Bunlardan birisi White (1959, akt. Bandura, 1977a) tarafından ortaya konulan “etkililik kuramı” (effectance theory), diğeri de “sosyal öğrenme kuramı”dır. Sosyal öğrenme kuramında davranışlar bilişsel, davranışsal ve çevresel etkiler tarafından yönlendirilir. Bu kuramda kişisel ve çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimleri psikolojik işlevleri üzerinde etkilidir (Bandura, 1977b). Davranışlarla ilgili tercihler ve bu davranışlar için gösterilen gayretler içsel dürtülerden çok yeterlik algısının etkisiyle şekillenir. Bandura’nın (1986) “düşünceler eylemleri düzenleyebilir” ifadesi, sosyal bilişsel kuram için temel oluşturmaktadır. İnsan davranışları sadece dürtüler veya sadece çevresel etkiler tarafından yönlendirilmez. Bu etkiler bütününe ayrıca öz yeterlik algısı da hem de çoğu zaman en büyük karar verici olarak eşlik eder. Öz yeterlilik kavramı ile araştırmaların geçmişine bakıldığında karşımıza William James belirgin olarak çıkmaktadır. İnsanın kendi içsel değerlendirmesi öz güven konusunda en belirleyici etkendir. James “öz güveni” bir insanın kendisi ve başarıları hakkındaki düşünceleri olarak tanımlayanlardan ilkidir (Özata, 2007, s. 8). James öz yeterliliğe de önemli oranda değinen “Psikolojinin Temelleri” isimli bir kitap yazmıştır. James, bir yerlere gelmek ve belli konularda bir şeyler yapmak için öncelikle insanın kendini tanıması, kendi hakkında belli fikirlere sahip olması ve bu fikirleri içselleştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Bandura, 1993). James 1920’lerden 1940’lara kadar “kişilik” konusu üzerine çalışmalarıyla ses getirmiştir. Akıl, bilinç, fark etme, istek ve işlev gibi kişilik üzerinde belirleyici etkisi olan zihinsel süreçler üzerine uzun süre kafa yormuştur. Bu tür zihinsel faaliyetlerin insanda özellikle eğitim hayatında belirleyici etkileri çok fazladır. Dolayısıyla yıllar boyu, öğretmenler ve öğretim görevlileri psikologların, psikoloji alanında araştırma yapan bilim adamlarının

yönlendirmelerini takip etmişlerdir (Sağlam, 2007). Bandura'nın sosyo-bilişsel teorisi aynı zamanda öz yeterliğin teorik zeminini oluşturur. Bandura'nın öz yeterlilik kavramını ilk olarak ele alış 1977'de yayımlanan "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" isimli makalesiyle olmuştur. Ardından 1986'da öz yeterlik kavramını "sosyo-bilişsel teori"sinin içine yerleştirmiş ve 1997'de de "Self Efficacy: The Exercises of Control" adlı kitabında, öz yeterliğin insanın başarı ve refahını düzenleyen diğer sosyo-bilişsel faktörlerin uyum içinde işlediği "kişisel ve kolektif merkez teorisi" içinde olduğunu belirtmiştir (Gençtürk, 2008, s. 7).

Bireyler karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmek için bazı stratejiler geliştirebilirler. Bu stratejileri etkili kullanıp kullanamayacaklarına ve başarılı olup olamayacaklarına yönelik inançları öz yeterlik algıları ile ilişkilidir. Bireyler öz yeterlik algısı sayesinde kendi kişisel sınırlarına karar verirler. Ne kadar özveri göstereceklerine nasıl gayret göstereceklerine yine öz yeterlik algılarına göre karar verip ona göre seçimler yaparlar (Şahin, 2010, s. 37). Sosyal öğrenme kuramına göre insan sadece dışarıdan gelen uyarılardan etkilenerek hareket etmez. Bunlara ek olarak, kendi algıları ve değerlendirme süreçleri yoluyla da hareket eder. Bireyin öz yeterlik algısı onun zihinsel süreçlerinin çevreyi değerlendirmesine ve yorumlamasına rehberlik ederek bireyin davranışlarını belirler. Öz yeterlik inancında vurgulanan asıl şey; bireyin ne yapabileceğinin kapasitesidir (Umaz, 2010). Bandura'nın (1997) tanımında öz yeterlik, kişinin kendine yönelik bir işi başarma ya da bir davranışı gösterme konusundaki değerlendirmesidir. Öz yeterlik, kişinin yeteneklerini organize edebilmesi ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili olarak yeterlik geliştirebileceğine olan inançlarıdır (Kiremit, 2006, s. 42). Öz yeterlik kişinin bir görevi yapabilme becerisine duyduğu inancıdır. Örneğin bir araştırma-inceleme, sunum, sınav gibi bir durumu gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine yönelik bireyin kendisinde ön davranışları sonucunda değerlendirdiği kapasite öz yeterlik olarak tanımlanabilir (Çınar, 2010). Bandura'ya göre öz yeterliği kişisel öz yeterlik ve sonuç beklentisi olarak iki bölümde ele alınabilir. Bu bakımdan kişisel öz yeterlik bireyin kendi kapasitesinin bir algısı iken sonuç beklentisi de bir işte göstereceği gayrete olan inancıdır. Sonuç beklentisi daha çok hangi eylemlerin ne tür sonuçlar doğurabileceğine yönelik tahminlerdir. Kişisel öz yeterlik için; bir birey bir işi başarabileceğine inanıyorsa o bireyin kişisel öz yeterliği yüksektir diyebiliriz. Yine o sınavla ilgili olarak kişisel öz yeterliği düşük olan bir öğrenci başarılı ya da başarısız olma durumlarını dışsal sebeplere bağlar (Bandura, 2001).



Şekil 3. Öz yeterlik-sonuç beklentisinin birey, davranış ve sonuç süreci üzerindeki etkisi (Gülev, 2008).

Öz yeterlik teorisinde bireylerinin beklentilerinin motivasyon, performans, başarısızlıklar karşısında yaşanan olumsuzlukları içeren sayısız durumlarda duyuşsal ve davranışsal çıktılarının ilk belirleyicisi olduğu söylenebilir (Kiremit, 2006). Bandura'nın öz yeterlik teorisi de bu açıdan beklentilerin davranışsal ve duyuşsal yaşantıların birinci belirleyicisi olduğunu iddia eder ve düşük özgüven, kontrol kaybı, başarıya yönelik zayıf güdülenme gibi sonuçların insanların zihinsel durumları üzerindeki etkilerini inceler (Bandura, 2000). Yaşamın ilk yıllarında bireyin davranışları amaçsız fakat çevreden gelen olumlu ya da olumsuz pekiştireçlere açıktır. Zamanla davranışlar çeşitlenerek çevrenin de etkisiyle maksatlı davranışlara dönüşürler ve bu süreçte de öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi de bireylerde oluşmaya başlar. Tabii ki bu, çevresel ve kişisel faktörlerin etkisiyle her bireyde farklı oranlarda ve şekillerde gerçekleşir. Bireylerde oluşan öz yeterlik inancı ile sonuç beklentisi arasındaki en belirgin fark, öz yeterlikte bireyin bir işi gerçekleştirmeye yönelik yetenekleriyle ilgili yargısı söz konusu iken sonuç beklentisinde yapılacak işin sonunda ortaya çıkacak sonuçların ne olacağına ilişkin tahmin ve beklentiler söz konusudur. Sonuç beklentisi, gösterilen davranışta; fiziksel ve sosyal ödüllere, cezalara, diğer dürtüsel ve dürtüsel olmayan yeterliliklere bağlıdır (Tschannen – Moren ve Woolfolk, 2001). Bu beklenti aynı zamanda bireyin bir davranış gerçekleşirse dışsal tepkilerle baş edip edemeyeceğine olan inancıdır. Bandura (2001)'ya göre sonuç beklentisi, belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin insanların sahip oldukları inançları kapsamaktadır. O'na göre bireyler hedefleri yerine getirebilme çabası içindeyken sonuç beklentisi buna ufak bir ek yaparak yeterliği daha güçlü kılar.

Etkinliklerle ilgilenen öğrenciler, etkinliklerin olumlu sonuçlanacağını düşünerek aktif katılım sağlamaktadırlar (Yılmaz, 2007, s. 29). Sonuç beklentisi,

öğrencilerin olumlu sonuçlandığı takdirde olumlu getirileri olacağına inandıkları etkinliklere katılımlarını daha canlı hale getirebilir. Öz yeterlik inancı sonuç beklentisiyle birlikte öğrencilerin yeni şeyler öğrenme kapasitelerini geliştirirken öğretmenlerin de daha girişimci olmalarını sağlamaktadır. Daha etkin olan öğretmenler mesleklerine karşı daha fazla olumlu tutum geliştirerek daha yaratıcı olmakta ve bunları öğrencilere yansıtmaktadırlar. Bu avantajlı durum öğrencilerin örnek alabileceği daha fazla tutum ve davranış yansıtmasını sağlayacaktır. Ayrıca daha yüksek öz yeterlik inancına sahip bireylerin yetişmesi daha fazla mümkün olacaktır (Kiremit, 2006).



Şekil 4. Öz yeterlik algısının kaynakları ve etkileri (Kiremit, 2006)



Şekil 5. Öz yeterlik algısının oluşumu (Kiremit, 2006)

1. Performans Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler): Bireyin daha önce yaptığı işlerde başarıya ulaşması bu işlerin benzerleri veya devamı niteliğindeki işler başta olma üzere ileriki yaşantılarında başarıyı arttırıcı etki yapar. Bir anlamda bugünün başarısı, yarının başarısının zeminini hazırlar. Başarılı oldukça başarıya olan

inanç artar. Dolayısıyla, gittikçe daha güçlü öz yeterlik inancı yerleşir. Girişilen işlerde başarısızlık yaşanması da tam tersi bir durum ortaya çıkarır. Özellikle başarısızlık öz yeterlik inancı tam gelişmeden gerçekleşirse bu durum olumsuz tutumların yerleşmesine ve başarısızlığın inanç haline gelmesine sebep olacaktır (Bandura, 2000).

2. Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri): Sosyal bir varlık olan insan, başkalarının davranışlarını da sürekli gözler ve bunlara yorumlar getirir. Başkalarının başarıları ya da başarısızlıkları bireyin öz yeterlik inancını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Özellikle, gözlemlenen kişilerin bireye olan benzerlikleri öz yeterlik inancını daha fazla etkiler. Gözlemlenen bireyin özellikleri, sosyal, mesleki, kültürel durumu kişinin kendisine benzedikçe başarı ve başarısızlığı özdeşleştirme ihtimali artar. Öz yeterlik inancı da buna paralel olarak değişir veya gelişir (Kiremit, 2006).

3. Sözel İkna: Yukarıda bahsedilen iki etken öz yeterlik inancında çoğu zaman oldukça fazla belirleyicidir fakat sözel ve ikna edici teşvikler de bazen oldukça etkili bir şekilde bireyin öz yeterlik inancını etkileyebilir. Özellikle başarıya ilişkin izlenebilecek yol detaylı ve anlaşılabilir bir şekilde açıklanırsa hedefe giden yolda bilinmeyen etkenlerin yaratacağı olumsuz duygular engellenebilir. Bu sayede olumlu yaklaşım ve tutumlara daha fazla şans tanınmış olur. Bireyin kişisel özelliklerinin hangi avantajlar getirebileceği, nelerden kaçınması gibi tavsiyeler ve teşvik edici konuşmalar öz yeterlik inancını artırabilir. Burada unutulmamalıdır ki gerçeklerle uyuşmayan tavsiye ve gereğinden fazla yapılan, bireyin kişisel özellikleriyle uyuşmayan teşvikler başarıyı getirmeyebilir, aksine başarısızlığa ve de olumsuz duyguların gelişmesine ve yerleşmesine sebep olabilir (Gülev, 2008).

4. Duygusal Durum: Bir işe girişileceği esnadaki duygusal durum da öz yeterlik inancı üzerinde etkili olabilir. Sonuçta olumsuz duygularla dolu bir ruh hali, sonuca ilişkin olumsuz ihtimalleri fazla düşünmeye ve güdülenme seviyesinin düşmesine sebep olabilir. Tersine mutlu ve huzurlu bir ruh hali hayatı olumlu yönleriyle algılamaya teşvik edici olduğu için başarıya olan inancı da kuvvetlendirebilir (Umaz, 2010).

Yukarıdaki etkenlerden en etkili olanı birincisi, yani bireyin yaşadığı belirgin ve başarıya ulaşan yaşantılardır. Bu deneyimler öz yeterlik inancının oluşmasında en önemli faktör olarak ön plana çıkmaktadır (Öztürk, 2011, s. 69).



Şekil 6. Öz yeterlik gelişimini etkileyen faktörler

Bandura (1994)'ya göre ise hayat boyu öz yeterlik gelişimini etkileyen bazı faktörler aşağıdaki gibidir (Çınar, 2010, s. 19).

Kişilik Algısı: Bireylerde “öz” kavramı doğumdan itibaren oluşmaya başlar. Yeni doğan bebek çevresel tepkiler üreterek ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Bebeğin süt istediğinde ağlaması ve bebeğin beklediği tepkiyi oluşturacak şekilde süt verilmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Bebeklik döneminde bu tür tepkiler yoluyla çevreyi daha iyi kontrol edebilen bireyler hayatlarında öz kavramı oluşturmada da başarılı olurlar.

Aile Etkisi: Hayata başlangıç aşamasındaki insan kapasitesinin sınırlarını ancak girişimlerde bulunarak fark edebilir. Minik bireylerin boş zamanlarında oynadıkları oyunlar ve uykularını yeterince alabilmeleri fiziksel, sosyal, zihinsel ve dil becerilerinin gelişimi açısından hayati öneme sahiptir. Bu noktada ailenin bireye bu imkânları sunabilmesinin öz yeterlik algısının gelişimi açısından önemi büyüktür.

Arkadaş Çevresi Etkisi: Arkadaş edinmek bireyin çevresinde kabul edilme açısından hayati öneme sahiptir. Eğer imkân tanınırsa birey ilgi alanlarına göre arkadaş edinme girişimlerinde bulunacak, bunda da başarılı olursa ilgi alanlarını geliştirme imkânı bulacaktır. Bu sayede ilgi alanlarında kendini gerçekleştirme çabasında daha başarılı, dolayısıyla da öz yeterlik algısı daha gelişmiş bir birey olma imkânı bulacaktır.

Okul Etkisi: Okul çağı insanların hayatlarında gelişim aşamalarının en hızlı gerçekleştiği dönemlere denk gelmektedir. Bu yüzden okulda yapılan etkinlikler bireylerin ileriki hayatlarında büyük etkiler yaratır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerine yönelik değerlendirmelerinde verdiği kararlar öğrencilerin akademik hayatta başarılı veya başarısız olduklarını düşünmelerine büyük etki edecektir. Başarılı olduğunu düşünen, başarılarının üzerine koyarak giden bireylerin öz yeterlik algısı yükselmeye devam edecek; başarısız olduğunu düşünen bireyler ise bu açıdan zayıf

kalacaklardır.

Yüksek ve Düşük Öz Yeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Öz yeterlik algısının, bireyin sergileyeceği davranışlarının sonucuna getirdiği yorumları sayesinde bireye getirileri ve kaybettirdikleri olabilir. Okul ortamında özgüveni fazla olan öğrenciler sınavlardan iyi not alacaklarına inandıklarında bu durumun gerçekleşme ihtimalini çoğu zaman artırırlar. Düşük özgüvenli öğrenciler ise yine başarısız olacağına inanarak adeta başarısızlığa motive olabilirler. Neden ve sonuçlar üzerine yapacakları olumsuz çıkarımlar birbiriyle tutarlı hale geldikçe başarısız olma ihtimallerini oldukça artırabilirler (Kiremit, 2006).

Bandura'nın (1986) çalışmalarında yüksek öz yeterlik algısına sahip insanların tutum ve davranışlarının farklı olduğunu belirtmiştir. Ona göre öz yeterlik algısı yüksek bireyler başarısızlıkla karşılaştıkları zaman bunu kendi kişisel özelliklerinden çok o davranışın gerektirdiği koşulları sağlamadıklarına bağlama eğilimindedirler. Bu kişiler başarısızlıklarının altında yatan nedenleri daha tarafsız bir şekilde muhakeme ederek bulmaya çalışırken düşük öz yeterlik sahibi olanlar da kişisel özelliklerini ön planda tutarak olayların gerçekleşme nedenleriyle kişisel becerileri arasında bağ kurma eğilimindedirler. Bu bağlamda eğitim hayatında öğrencilerin öz yeterlik algıları konusunda gerekli yönlendirmeleri yapmanın önemi büyüktür. Öğrencilerin öz yeterlik algılarının artırılması sadece eğitim alanında değil, özel hayatlarında da daha başarılı ve mutlu bireyler olmalarına katkı sağlayacaktır (Bolat, 2011).

Yüksek Öz Yeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Yüksek öz yeterliğe sahip bireyler; düşük öz yeterliğe sahip bireylere göre daha zor durumlar içerisinde başarılı olma eğilimindedirler. Kendileri problemlerin üstesinden gelebilirken düşük öz yeterliğe sahip olan bireyler ise umutsuzluk ve mutsuzluğa kapılmaktadırlar. Çalışmalarında sabırlı olurlarken düşük öz yeterliğe sahip olan bireyler problemlerle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulurlar. Bir işi başarmak için kendilerine güvenirlere, düşük öz yeterliğe sahip olan bireyler ise ilk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınırlar. Meslek hayatlarında daha başarılı olurlarken düşük öz yeterliğe sahip olan bireyler kendi gayretlerinin sonucu pek fazla değiştirmeyeceğine inanırlar (Korkmaz, 2004). Öz yeterlik algısının, bireylerin başarı düzeylerini ve kişinin güdülenmesini güçlü bir şekilde etkilediği söylenebilir (Denizoğlu, 2008). Düşük öz yeterlik seviyesine sahip bireyler yapmaları

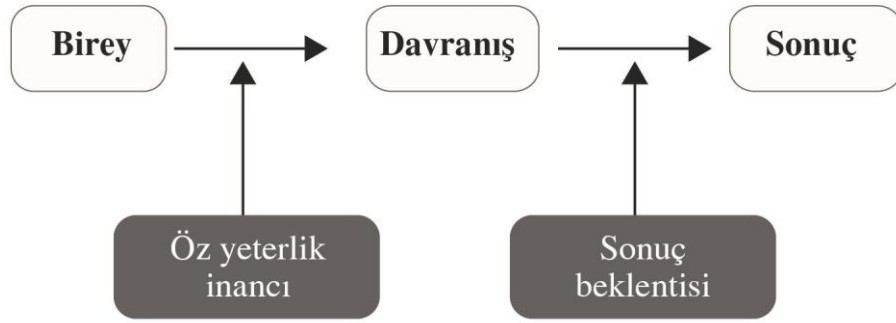
gereken işlerin sadece zor yönlerine bakarak o işleri olduğundan daha zor olarak algılarken yüksek öz yeterlik seviyesine sahip olanlar zor şartlarda bile daha rahat, sakin ve verimli olabilmektedir. Öz yeterlik algısı bireyde güdülenme düzeyini arttırarak başarı için çaba ve ısrar göstermesini sağlar. Bir başka yönüyle de öz yeterlik algısı bireylerin sorunlar karşısında duygusal tepkilerini de etkiler. Yüksek öz yeterliğe sahip bireyler duygularını kontrol etmede oldukça başarılı iken düşük öz yeterliğe sahip olanlar üzüntü, sinir, pişmanlık gibi belirtiler göstererek olayları çok yönlü değerlendiremeyebilirler. Bu durum da yine başarısız olmalarına sebep olabilir. Öz yeterlik kapasitesine güvenen insanlar görevlerin zorluğuyla ya da kolaylığıyla ilgilenmezler (Sapanıcı, 2010).

Düşük Öz Yeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Bandura (1993)'ya göre düşük öz yeterliğe sahip bireyler üstesinden gelmesi zor görevlerden kaçma eğilimindedirler ve amaçlarına yoğunlaşmakta zorlanırlar. Bu tür bireyler genelde kendilerini değerlendirme eğilimindedirler. Oysaki sorunları üstesinden nasıl geleceklerine yoğunlaşmaları gerekir. Kendileri hakkındaki değerlendirmeleri zor durumlarda olumsuz olmakta ve kendilerini yetersiz olarak değerlendirmelerine sebep olmaktadır. Bu durum onların gayretlerini düşürerek yetersiz çaba göstermelerine sebep olur. Bu nedenle zorluklarla karşılaştıklarında pes etme eğilimleri yüksektir. Aksine, öz yeterliği yüksek bireyler zor durumları aşılması gereken bir engel olarak görür ve bu durumların üstüne giderler. Olayların üstüne gitmeleri başarıya olan güçlü isteklerinden dolayıdır. Çünkü bir hedefi olma ve bunu başarma isteği bu tür bireylerin genel eğilimidir. Bu insanlar doğru düşünme şekilleri sayesinde başarısız olduklarında hangi aşamada yapılması gereken ne eksik veya ne yanlış yapılmış şeklinde yorumlar getirerek kişisel yetersizliklerinden ziyade önce sorunların gereksinimlerine yoğunlaşırlar. Yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışını sürdürdükleri, öğretmen merkezli dersler işledikleri ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürdükleri görülmektedir (Kiremit, 2006). Bu tür öğretmenler derslerde farklı yöntem ve araç gereçler kullanmaktan çekinme eğilimi gösterme ihtimallerinin yüksek olduğu söylenebilir. Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler ise bu konuda oldukça isteklidir ve derslerini de öğrenci merkezli işlemeye gayret ederler çıkarımında bulunulabilir.

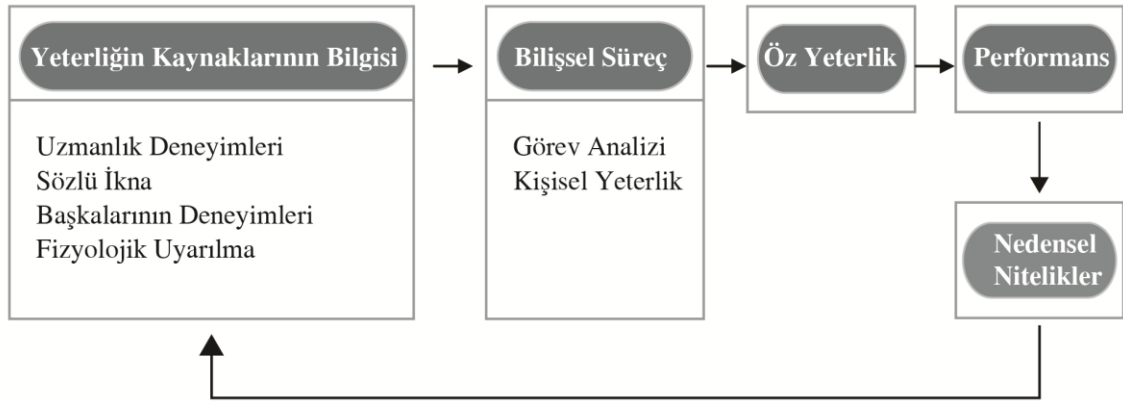
Öz yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi

Bandura'nın (1997) sözünü ettiği bireyin bir davranışı sergilemesine ve istediği sonucu elde etmesine etki eden iki temel beklenti, öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisidir. Öz yeterlik inancı, bireyin istediği sonuca ulaşabilmek için gerekli çabayı gösterip gösteremeyeceğine olan inancı iken sonuç beklentisi ise bireyin sergilediği davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini tahmin edebilme yetisidir. Aşağıdaki şekilde öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisinin birey, davranış ve sonuç üzerindeki etkisi gösterilmiştir.



Şekil 7. Birey, davranış ve sonuç süresince öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi (Bandura, 1997, s. 79).

Yukarıdaki şekil bize öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisinin nedensellik bakımından birbirine bağlı olduğunu göstermektedir. Buradaki durumu açıkça ifade etmek gerekirse; birey, öz yeterlik inancıyla ilgili olarak kendisine, “Bu görevi istenen seviyede başarmak için gerekli uygulamaları yapabilecek beceriye sahip miyim?” şeklinde soru yöneltirken, sonuç beklentisi ile ilgili olarak da “Ben bu görevi istenen seviyede yaparsam bunun sonucu ne olur?” şeklinde sorabilir. Diğer bir deyişle “Yapacağımız işten önemli bir sonuç beklediğimizde (sonuç beklentisi) ve bu işi başarabileceğimize inandığımızda (öz yeterlik inancı) işi başarmak için motive oluruz” görüşünü ifade etmektedir (Bandura, 1997).



Şekil 8. Öz yeterliğin döngüsü (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004).

Öz yeterlik döngü olarak (şekil 8’de), kişinin öz yeterlik kaynaklarını ve kendi yeterliklerini bilişsel bir süreçte değerlendirerek öz yeterlik ile performans oluşumunda çevre, davranış ve kişisel faktörler ve öz yeterliğe yeni kaynaklar oluşturma olarak yer almaktadır. Antrenörler üzerine yapılan bir araştırmada Kowalski (2008), antrenörlerin öz yeterliklerinde deneyimlerin önemli bir kaynak olduğuna değinmiştir. Araştırmaya göre geçmiş yaşantıların-tecrübelerin antrenörlerin öz yeterliği üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olduğu söylenebilir.

Kökenine inildiğinde, öz yeterlik kavramını ortaya çıkaran bazı temel kaynaklardan söz edilmektedir. Bunlar (Bandura, 1984, 1997, 2001): Bireyin kendi yaşantıları (mastery experiences), dolaylı öğrenme yaşantıları (vicarious experience), sözel ikna (verbal persuasion) ve fizyolojik ve duygusal durum (physiological and emotional arousal). Bireyler eylemlerinin etkilerini ölçerler ve bu etkilerin yorumları öz yeterlik inançlarının yaratılmasına yardımcı olur (Gençtürk, 2008). Bu eylemlerinden başarıya ulaşanlar bireyler için güçlü referanslar oluştururlar. İnsanlar, geçmiştekine benzer durumlarla karşılaşıncı, eğer daha önce başarılı olmuşlarsa ve de hayatlarında sonradan ortaya çıkmış büyük bir değişiklik yoksa bu kez de başarmak için yeterli inanca sahiptirler. Bu şekilde değişik durumlarda başarıya ulaştıkça insanların öz yeterlik inançları daha da kuvvetlenir. Aslında öz yeterlik inancı güçlü bireyler sadece geçmiştekine benzer durumlarda başarılı olmazlar; farklı durumlarda da, geçmişte değişik alanlardaki başarının getirdiği özgüvenle yeni karşılaştıkları durumlarda da başarılı olabilirler. Sonuç olarak bireyin kendi yaşantıları çok farklı olaylarda bile bireylere öz yeterlik inançları sayesinde başarma güdüsü aşılar (Bandura, 2001). İnsanlar kendilerine benzer insanların zor durumlarla başa çıkmalarını gözlemleyerek

kendilerinin de benzer becerilere sahip oldukları inancını geliştirebilir (Büyükduman, 2006). Burada bir model alma veya uyarılma söz konusudur ve model alınan bireyin yaşantısı, alışkanlıkları ve hayat şartları kişiye ne kadar benziyorsa kişi de model almaya o oranda istekli olur. Yani bu şekilde bir öz yeterlik kaynağında esas kriter kişiler arasındaki şartların ve kişilerin diğer özelliklerinin benzerliğidir. Ayrıca günümüz şartlarında model alma sadece doğrudan gözlemler yoluyla olmaz. Öz yeterlik inancının oluşumunda yalnızca gerçek insanların gözlenmesi değil, televizyon ve diğer görsel medyadaki sembolik modeller de yer alabilmektedir (Bütüncü, 2005). Öz yeterliğin bir diğer kaynağı da sözel iknalar olabilir. Bir birey bir durum karşısında başarılı olacağına dair mantıklı akıl yürütmelerle, kuvvetli delillerle ve de etkileyici bir dille cesaretlendirilirse bu da onun öz yeterliğin güçlenmesine yardımcı olabilir. Son yıllarda bu durumun farkında olarak birçok yazar uygun modellemelerle ve neden sonuç ilişkisinin iyi kurgulanması yoluyla bireyleri harekete geçirebilecek kitaplar yazmıştır. Duymaya alıştığımız adıyla kişisel gelişim kitapları olarak da bilinen bu tür kitaplarda genelde kişinin öz yeterlik inancını kuvvetlendirmeye yönelik birçok sözel ikna örneğiyle karşılaşabiliriz (Büyükduman, 2006). Sözel iknalar açısından bilinmesi gereken bir durum bu tür yönlendirmelerin abartılı olmaması gerekliliğidir. Gerçekçi olmayan teşvikler, bireyin sergileyeceği tüm çabaya karşın bireyin yaşayacağı başarısızlık nedeniyle bireyde öz yeterlik inancının hızlı bir şekilde düşmesine neden olmaktadır (Bozgeyikli, 2005). Bunun da ötesinde bireyler kendilerine anlatılanları mantık süzgecinden geçirdiklerinde abartılı geliyorsa bu teşvikler karşısında duyarsız kalabilirler. Sonuç olarak ayağı yere basmayan türdeki abartılı yönlendirmeler bireyin öz yeterlik inancını ya olumsuz etkiler ya da hiçbir etkileri olmaz. Sözel iknalar ikna eden durumundaki kişiler açısından değerlendirildiğinde de etkili veya etkisiz olabilirler. İknâ eden kişinin inandırıcılığı, güvenilirliği veya varsa birey için o kişinin diğer başka özel durumları da sözel iknâın etkili olmasını, etkisiz kalmasını veya olumsuz etkili olmasını sağlayabilir (Bütüncü, 2005). Bahsedilenlere ek olarak fizyolojik ve duygusal durumlar da öz yeterlik kaynağı olabilir. Yani umutsuzluk, depresyon, üzüntü gibi olumsuz haller öz yeterlik inancını azaltırken olumlu ruh hali öz yeterlik inancını güçlendirir denilebilir. Bireyin bedensel ve duygusal açıdan kendini iyi hissetmesi, bireyin verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını arttırmaktadır (Bıkmaz, 2004). Buna karşılık bireyin iç huzurunu tehdit eden durumlar ya da endişeye yol açan olaylar bireyin gerilmesine ve sağlıklı düşünememesine yol açabilir. İnsanlar bir etkinliği gerçekleştirirken becerileri

konusunda olumsuz düşünceler ve korkular geliştirmişlerse bu duyuşsal tepkiler öz yeterlik inançlarında düşüşe ve korktukları gibi sonucun olumsuz olmasına yol açmaktadır (Pajares, 1996).

Öz yeterlik inancı değerdirmesi bireyin kişisel, çevresel ve davranışsal faktörleri birleştirep tarttığı bir sonuç çıkarma sürecidir (Pajares ve Schunk, 2004). Bu açıdan yukarıdaki dört faktör, bireyin öz yeterlik inancını doğrudan etkileyen değil fakat bireyler tarafından yapılan bilişsel değerdirmeler yoluyla dolaylı ama çoğu zaman güçlü bir şekilde etkileyen faktörlerdir. Öz yeterlik inancı eğitim açısından önemle üstüne gidilmesi gereken büyük yararları dokunabilecek bir konudur. Yukarıda bahsedilen dört kaynaktan elde edilecek olumlu kazançlar yoluyla bireyler öz yeterlik inançlarının da güçlenmesiyle eğitimde çok önemli noktalara gelebilirler (Pajares, 1996). Bandura (1997)'ya göre öz yeterlik inancı bireyin etkinliklerin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilemektedir (Ekici, 2006). Yapılan birçok araştırmanın (Açıkgöz, 1996; Altunçekiç ve diğerleri, 2005; Bıkmaz, 2002; Çapri ve Kan, 2006; Çoban ve Sanalan, 2002; Gerçek ve diğerleri, 2005; Pajares ve Schunk, 2004; Schunk, 1985; Üredi ve Üredi, 2006) sonuçları da Bandura'nın bu görüşünü doğrular niteliktedir.

Öz-Yeterliğin Boyutları

Boyutları açısından Bandura (1977) öz yeterliğin büyüklük, genellik ve dayanıklılık olacak şekilde üç boyutta değıştiğini belirtmiştir. Bunları aşağıdaki gibi açıklayabiliriz:

- **Büyüklük:** Bu boyutta yerine getirilmesi gereken görevlerin zorluk derecesi söz konusudur. Bireye verilen görev herhangi bir engel teşkil etmiyorsa bu görev açısından herkesin yüksek öz yeterliğin olduğu düşünülebilir. Ancak çok daha zor ve çeşitli engellerle dolu bir görev söz konusu ise öz yeterlik konusunda daha ayırt edici bir durum ortaya çıkar. Bu boyut kendisine belirli bir zorluk düzeyinde görev verilen kişinin yeterlik beklentilerinin basit görevler, kısmen zor görevler ve zor görevlerle sınırlandırılmış olacağını ifade etmektedir (Bandura, 1977a).
- **Genellik:** Öz yeterlik bazen okul gelişimi (Leithwood ve Jantzi, 2008), bilgi yönetimi (Dağlı ve Uzunboylu, 2007) ya da karakter eğitimi (Demirel, 2009) gibi sınırlı bir alana odaklanırken bazen de yönetici öz yeterlikleri (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004; McCollum ve Kajs, 2007) gibi daha genel bir alana

odaklanabilmektedir. Bunun öz-yeterliğin genellik boyutu ile ilgili olduğu söylenebilir.

- **Dayanıklılık:** Bandura (1977) sigarayı bırakma çabası ile öz yeterlik düzeyi arasında ilişki bulunduğunu ifade etmektedir. Ona göre öz yeterlik algısının yüksekliği sigarayı bırakma çabasının da sürdürülebilirliğiyle doğru orantılıdır. Bireylerin zorluklarla baş etmesinde beklentilerinin yüksekliği onların uzun süre mücadeleyi sürdürmelerini sağlar.

Öz-Yeterliğin Özellikleri

Hoy ve Miskel (2010)'e göre “yetenek eksikliği” ve “çaba eksikliği” insanların genel olarak başarısızlıklarının sebebinin ararken sığındıkları iki ana etkidir. Başarısızlıklarının nedenlerini yetenek eksikliğinde gördükleri zaman bu durum onları kendinden utanç duyma, performans ve özgüven kaybı veya sorumluluk almama gibi olumsuz tutumlara sürüklemektedir. Aksine başarısızlıklarını çaba eksikliğine bağladıklarında bu ise onları sorumluluk almaya, hesap vermeye, suçluluk duymaya, daha kararlı olmaya ve performans artışına yöneltir.

Hoy ve Miskel (2010) güdülenmeyi inançlara bağlı olarak açıklama yoluna giderken bunları beş başlık altında gruplamışlardır. Bunlardan ilki “Nedensellik hakkındaki inançlar; Yükleme kuramı”dır. Buna göre insanlar karşılaştıkları olumsuz durumları yorumlarken yaşanan sıkıntıları yukarıda da değinilen yetenek eksikliğine ya da çaba eksikliğine bağlarlar. Hoy ve Miskel (2010) başarısızlığın çaba eksikliğine yorulduğu durumda güdülenme, performans artışı sonucunu doğururken, yetenek eksikliğine yorulduğunda performans düşüklüğü sonucunu doğurduğunu ifade etmektedir.

Bu başlıklardan ikincisi ise “yetenek hakkındaki inançlar”dır. Yaygın iki ana görüşe göre insanların bir kısmı yeteneğin sabit ve geliştirilemez olduğuna inanırken bir kısmı da değiştirilebilir ve geliştirilebilir olduğuna inanmaktadırlar. Bunlardan yeteneğin değiştirilebilir ve geliştirilebilir olduğuna inananlar hedef olarak öğrenme hedefleri belirlerken sabit ve değiştirilemez olduğuna inananlar ise performans hedefleri koyarlar. Performans hedefi koyanlar çok kolay ya da çok zor hedefler seçerek başkalarının kendileri hakkındaki görüşleriyle ilgilenirken öğrenme hedefi koyanlar, makul seviyede zor ve çaba gerektiren öğrenme hedefleri koyarak mevcut görevi başarıyla tamamlamanın yollarını ararlar (Hoy ve Miskel, 2010, s. 143-144).

Üçüncü olarak ele alınan ise, “Doğruluk hakkındaki inançlar; Eşitlik kuramı ve yöntemsel adalet”tir. Bu yaklaşım bireylerin olaylarla başa çıkarken kendini başkalarıyla karşılaştırdığını, sonuç olarak da diğerlerine ve kendisine yapılan dışarıdan destekleri ve kendisine ve diğerlerine yönelik beklentilerin farklılığını eşitlik açısından yorumladığını ifade eder. Burada destekler ve beklentiler bireyin aleyhine farklılık gösteriyorsa bireyin bunu eşitsizlik ve dolayısıyla adaletsizlik olarak yorumlayacağını bekleyebiliriz. Bu durumda az destek gördüğünü ve de yüksek beklentilerle karşılaştığını düşünen birey bundan olumsuz etkilenecektir. Eşitsizlik duygusu geliştiren ve az ödüllendirildiğini düşünen bireyler katkılarını ve çabalarını azaltma eğilimindedirler (Hoy ve Miskel, 2010, s. 145).

Dördüncü olarak ise “Ürünler hakkındaki inançlar; Beklenti kuramı”ndan bahsedebiliriz. Bu kurama göre insanlar gayretlerinin onları istedikleri hedeflerine ulaştıracağına inandıkları zaman daha azimli olacaklardır. Beşincisi de “Yeterlik hakkındaki inançlar; Öz yeterlik kuramı”dır. Uzmanlık deneyimi, modelleme ve dolaylı deneyim, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar gibi dört temel kaynağa dayanan öz yeterlik kuramı performans sonuçlarını etkileyen önemli bir güdüleme ögesidir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 150-152). Leithwood ve Jantzi (2008), lider yeterliği araştırmalarının çoğunun Bandura (1997)’nin sosyo-psikolojik öz yeterlik kuramından etkilendiğini ifade etmektedir. Bireyin öz yeterlik algısı onun tercihlerinde doğrudan etkilidir. Kişinin sabrının ve gayretinin derecesini öz yeterlik algısı belirler. Ayrıca elde edilen başarılarından elde edilen daha yüksek yeterlik duygusu, insanların daha büyük ve zorlayıcı hedefleri kovalamalarına yardım eder (McCollum ve Kajs, 2007).

Yöneticide ve Yönetimsel Karar Vermede Öz Yeterlik

Karar vermek, bir sorunun çözümüne ilişkin veya bir hedefe ulaşmaya yönelik uygulanabilecek yöntemlerden en yararlısının veya uygununun seçilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Yöneticiler açısından da bu tanıma uygun olarak, karar verme yönetsel süreçlerde sürekli yaşanan bir etkinlik olarak düşünülebilir. Karar verme yöneticinin ana görevlerindedir. İnsanların eyleme geçerken nasıl hareket ettiklerine bakıldığında mantıklı bir insan, herhangi özel bir durum olmadığında o eylemin olumlu ve olumsuz getirilerini hesaba katarak ve de mümkün olan seçenekleri gözden geçirerek kendisi için en önemli beklentiyi belirleyip ona göre hareket etme eğilimindedir denilebilir. Bu rasyonel model iyi bir karar üretme sürecinin alternatifleri ve olası sonuçları hakkında

kapsamlı bilgiyi önceden tahmin etmeyi gerektirmektedir (Bandura, 1997). Kurumlarda işleyişe bakıldığında ise yönetsel etkinliklerin çoğunluğu karar verme ve karar verme sürecinde yaşanan sıkıntıları çözmeye ilişkin eylemlerden oluşmaktadır. Bu bakımdan iyi donanımlı ve tecrübeli bir yönetici karar alma sürecinde hem doğru kararları seçmede, hem de seçilen kararların uygulanması süresince karşılaşılan problemleri yönetmede daha başarılı olacaktır. Yöneticilerin genel yeterlik inançlarının, özel yeterlik inançlarını belirleyeceği ve özel yeterlik inançlarının da performansı etkileyeceği varsayılmaktadır (Işık, 2001). Özel yeterlik inançları yöneticilerin çalıştıkları alana ilişkin daha çok sonradan gelişen durumlardır. Bunların de en büyük belirleyicileri genellikle bunlara temel oluşturan genel yeterlik inançlarıdır. Genel yeterlik inançları bir insanın niteliği durumunda, özel yeterlik inançları da durumsal olarak değerlendirebileceğimiz, şartların genel yeterlik inançları ışığında değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan ve diğer benzer durumlara da ışık tutacak olan yeterlik inançlarıdır (Bolat, 2011). Yönetici olarak bir bireye karşılaştığı problemlerin neredeyse tamamında çözüme giden herhangi bir seçenek veya seçenekler dizisi sunulmaz. Yöneticiler bu şartlar altında yine de alternatifler belirleyip seçimler yapmak zorunda kalırlar. Bu seçimler sonucunda ortaya çıkan olumlu durumlar öz yeterlik inancını olumlu, özellikle de arka arkaya alınan yanlış kararlar sonucu ortaya çıkan olumsuz durumlar da bu inancı olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden kişiler, görev ilişkili karar verme sürecinde özellikle hata yaptıklarını düşündüklerinde kendi yeterliklerini yeterince güvence altına almalıdırlar (Bandura, 1997). Yönetici bir kurumda çalışanların uyumlu iş görmesini sağlayarak belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışan, bu süreçte karar alan ve uygulanmasını sağlayan kişidir. Daha kapsamlı bir tanımla yönetici; belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve iş birliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunluluğunda olan kişidir (Erdoğan, 2000).

Yöneticileri sahip olması gereken özellikleri gruplayan Erdoğan (2000, s. 37), bunların entelektüel, karakter ve sosyal özellikler başlıkları altında toplanabileceğini belirtmiştir. Bu gruplandırmaya göre analitik ve bilişsel özellikler olarak da adlandırabileceğimiz özellikler, genel kültür, mantıklı olma, analiz yapabilme, sentez yapabilme, sezgi gücü, hayal kurabilme, muhakeme yapabilme, odaklanabilme ve açık olma olarak sıralanabilir. Karakter özellikleri ise dengeli olma, uyum, dikkat, ihtiyat, girişkenlik, hafıza gücü, dinamiklik, kararlılık, düzenlilik, yöntemli çalışma, çabukluk

ve ciddi olma gibi özelliklerdir. Sosyal özellikler de dış görünüm, hitap edebilme, grubu anlayabilme gibi özelliklerdir. Orta öğretimde okul yönetiminin boyutlarını gruplama yoluna giden McCleary ve Hence (1970), bunları “yönetim” ve “liderlik” olarak iki başlık altında değerlendirmişlerdir. Yine “yönetim” boyutunu da yine ikiye ayırmışlar ve bunlardan “yönetimsel-teknik beceriler” olarak belirledikleri becerileri yöneticinin öğretmenleri denetleme, ders çizelgesi hazırlama, disiplin sağlayıcı ve iş yöneticisi olma gibi beceriler olarak ifade etmişlerdir. “Eğitim programı” ve “rehberlik becerileri” olarak tespit ettikleri becerileri ise yöneticinin farklı alanlar hakkında bilgi sahibi olması, bu bilgileri öğretim programlarına aktarması ve öğrencileri bununla ilişkilendirmesi olarak ortaya koymuşlardır. “Liderlik” boyutunu ise yöneticinin genel anlamda liderlik becerilerine sahip olması ve de eğitim yönetiminin daha genelde diğer kamu yönetimi alanlarıyla ilişkilendirilmesi zorunluluğu olarak ifade etmişlerdir.

Konuya liderlik alanları açısından açıklık getirmeye yönelik Gümüşeli (2001) bir yöneticinin sahip olması gereken özellikleri vizyoner liderlik, öğretim liderliği, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderlik olarak gruplamıştır. Vizyoner liderlik, kurumsal vizyon kurumun gelecekte bulunacağı yeri tayin etmede hayati önem taşıdığı için, kurumun vizyonunu benimseyip tüm üyelere de benimseten bir liderin olmazsa olmaz özelliğidir. Öğretim liderliği, etkili okulun ilk adımı olan etkili yöneticinin taşıması gereken ilk özelliktir (Balcı, 2007). Toplumsal liderlik aynı zamanda yöneticinin okulun içinde bulunduğu toplumsal yapının ve öğrenci velilerinin eğitim ortamına katkı sağlamak istedikleri durumlarda onlara da liderlik edebilmeyi ifade eder. Yöneticinin okul yapılanmasını organize edebilmesi ve değişen durumlara göre bunu yeniden ve işe yarar şekilde düzenleyebilmesi de örgütsel liderlik olarak ifade edilebilir (Çelik, 1999).

Gelişen dünyada ortaya konulan standartların her alanda olduğu gibi eğitim yönetimini de etkileyebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda 1994’te Eyaletlerarası Okul Liderliği Lisans Konsorsiyumu (Interstate School Leaders Licensure Consortium - ISLLC), okul yöneticileri için bazı standartlar belirlemiştir. Bu standartlar şu şekilde sıralanmaktadır (Gorton ve Alston, 2010). Okul yöneticisi okul örgütünde eğitim iklimini oluşturan, bütün paydaşları kucaklayan bir eğitim modelinin uygulamasını sağlayan, bütün öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini kendisine misyon ve vizyon olarak belirleyen bir eğitim lideridir. Bunun yanı sıra, Okul yöneticisi iş görenlerin

mesleki gelişimden sorumlu olan bir eğitim lideridir. Okul yöneticisi okul örgütünde bulunan gerek insan kaynaklarının gerekse de diğer maddi kaynakların etkili ve güvenli yönetilmesinden sorumlu olan bir eğitim lideridir. Okul yöneticisi aileler ve toplumun üyeleri ile işbirliği yaparak bütün öğrencilerin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir. Okul yöneticisi doğru, dürüst ve etik bir şekilde davranarak bütün öğrencilerin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir. Okul yöneticisi politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel alanları anlayarak, gereklerini yerine getirerek ve etkileyerek bütün öğrencilerin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir(Gorton ve Alston, 2010). Bu bağlamda, okul yöneticisinin eğitim lideri olmak gibi temel bir standardı olduğu söylenebilir. Şişman (1997) Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarıyla ilgili araştırmasında, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ilgili olarak, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda eksiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin kıdemlerinin arttıkça öğretim liderliği davranışlarının da olumlu yönde arttığını belirtmektedir. Demiral (2009) "*Öğretmen ve Okul Yöneticisi Algılarına Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Program Liderliği Davranışları*" isimli çalışmasını okul müdürlerinin program liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri ile bu görüşlerin okul müdürünün mesleki kıdemine, yöneticilik kıdemine, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ve öğretmenlerin branşına göre farklılaşma durumu değerlendirmek amacıyla yapmıştır. Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okul müdürleri, her ne kadar öğretmenleri yönlendirme boyutunda problem olsa da genel olarak program liderliği davranışlarını yerine getirmektedirler. Diğer taraftan, "*öğretmenleri yönlendirme*" ve "*finansal kaynakları tedarik etme ve etkili kullanma*" boyutları, okul yöneticilerinin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak, öğretmen algılarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmen algılarına göre, okul müdürleri zamanının ve liderlik güçlerinin çoğunu okulun maddi sorunları için harcamaktadır. Ayrıca, okul müdürlerinin program felsefesi ve program geliştirmede de eksiklikleri olduğu ortaya konulmaktadır. Şişman (2012)'a göre, okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi programın yönetilmesidir ve program yönetimi denildiği zaman, okul müdürünün öğretim ile ilgili her türlü faaliyetlere katılma, ders araç-gereçlerini seçmeye yardımcı olma, okul programının işleyişini yönetme, kısacası okul programına ve öğrenme faaliyetlerine liderlik etmesi akla gelmelidir. Can (2007), "*Bir öğretim lideri olarak ilköğretim okulu yöneticisinin yeni ilköğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterlilik düzeyi*

nedir?” isimli çalışmasında, yeni programların özümsemesi için gerekli süre tamamlanmadığından ve ilköğretim okulu yöneticilerinin programlar hakkında yeterli bilgisi olmadığından dolayı, okul yöneticilerinin eğitim materyalleri için gerekli inceleme ve seçime aktif olarak katılmadıkları ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamları sunamadıklarını koymuştur. Diğer taraftan, okul yöneticilerinin sınıf içerisindeki eğitim-öğretim uygulamalarını denetleme ve öğretmenlere rehberlik etme yeterliklerinde de sınırlılıklar gözlemlenmiştir.

Etkili bir okul yöneticisi olması için gereken yeterlilikler, okul lideri olmanın anlamını ve gereklerini bilmek ve anlamak, okula ilişkin sürekli geliştirdikleri ve paylaştıkları bir vizyona sahip olmak, açık ve etkili iletişimi sağlamak, başkaları ile işbirliği içinde çalışmak sabırlı ve uzak görüşlü olmak, personeli desteklemek, eğitmek ve geliştirmek, kendisini ve birlikte çalıştığı diğer insanları güvenilir ve sorumluluk sahibi insanlar olarak görmek, öğrenmeden ve becerilerini geliştirmekten asla vazgeçmemek olarak tanımlanabilir (Dönmez, 2002).

Yönetici Öz yeterlikleri

Eğitimin insanların hayatlarını şekillendirmede önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu amaçla toplumu oluşturan bireylere belirli bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla çeşitli eğitim-öğretim etkinlikleri yapılmaktadır. Okullar da bu amaçlar doğrultusunda yapılan etkinliklerin temel uygulama alanını oluşturmaktadır. Bu faaliyetlerin etkili bir şekilde uygulanması için liderlik özelliği taşıyan eğitim yöneticilerine ihtiyaç vardır. Okullarda bu sorumluluğu üstlenen gereken kişi okul müdürüdür. Bir eğitim örgütünde “Okul müdürünün eğitim-öğretimle ilgili görevleri nelerdir?” sorusuna verilebilecek cevapların büyük bir kısmını okul müdürünün eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili görevleri oluşturmaktadır. Okul müdürleri, okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinden sorumludur ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine etkin katılımı, eğitim kaynaklarının etkin kullanımı gibi görevleri bulunmaktadır (Şişman, 2012).

Turan, Açıkalm ve Şişman (2011) okul müdürlerinin görevleri ile ilgili olarak, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeleri gerektiği, bunların öğretmenler tarafından da kullanılmasında önemli rol oynadığını belirtmektedir. Buradan hareketle okul müdürünün öğretim faaliyetleriyle ilgili her aşamada görevlerinin olduğu söylenebilir. Hoerr (2005) eğitim örgütlerinde belirli bir hedef koymaya dikkat

çekmiştir ve ona göre eğitim-öğretim hedefleri öğretmenlerle birlikte konulmalıdır. Hoerr (2005)'e göre, eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili hedefler konulurken aşağıdaki hususlar dikkate alınmalıdır:

1. Öğrencilerin ihtiyaçları nelerdir?
2. Okulun eğitim verdiği seviye nedir?
3. Okulun öğrenci kitlesine yönelik özel bir amacı var mıdır?
4. Okulda uygulanması gereken özel bir müfredat var mıdır?

Brophy (1992, akt. Sergiovanni, 2000) eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencilere hem okul içi hem de okul dışında ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve değerleri öğretmesi gerektiğini, öğretmenin rolünün sadece bilgi aktaran değil, öğrencinin öğrenme sürecini planlamak olduğunu, öğretim faaliyetlerinin ezberden ziyade, eleştirel düşünmeyi ve problem çözme becerisini geliştirici olması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, eğitim öğretim faaliyetlerinin planlı ve programlı yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır ve buna imkân tanıyan eğitim-öğretim faaliyetleri en idealini elde etme amacıyla sürekli geliştirilmektedir. “Öğrencilere ne öğretilmeli? Hangi bilgi öğrenmeye değer? Kazandırılması gereken bilgi ve beceriler ne kadar zamanda öğretilmeli?” soruları her zaman eğitimciler tarafından sorulan sorular olmuştur. Bu sorulara verilecek cevaplar da eğitim programını ya da okul müfredatını oluşturmaktadır. Eğitim programı genel olarak, bir eğitim örgütünde öğretmenlerin hangi bilgiyi, ne kadar zamanda ve nasıl öğreteceğine dair yol gösteren bir plandır. Balcı (2005) eğitim programını, bireylere kazandırılacak davranışları gösteren eğitim hedeflerini, bunları gerçekleştirecek içeriği, bu içeriğin sözü edilen davranışları kazandırmak üzere sunulması, bu süreçte kullanılacak öğretim strateji ve yöntemlerini ve hedeflere ne kadar ulaşıldığını gösteren değerlendirme sürecini ve bu boyutlar arasındaki dinamik ilişkileri kapsayan bütün olarak tanımlamaktadır. Eğitim programının yönetimi ise, bir eğitim programını oluşturan eğitimin hedefleri, içerik, öğretim strateji ve yöntemleri ve değerlendirme boyutlarının her biri ile eğitim programının toplam etkililiği için gerekli etkinliklerin planlanması, örgütlenmesi, eşgüdümlemesi ve değerlendirme süreçleri bütünüdür (Balcı, 2005).

Okulun hedefe yönelik etkinliklerinin planlanıp yürütülmesinde yöneticilerin öz yeterlik algılarının payı küçümsenemeyecek kadar önemlidir. Öz yeterlik algısı yöneticinin karar alma ve uygulama şekillerinde oldukça belirleyicidir. McCollum ve

Kajs (2007) yeterliğin okul yöneticisinin düşüncelerini ve motivasyonunu anlamaya hizmet eden bir araç olduğunu belirtmektedir. Bazı değerlendirmelerde okul yöneticisinin yeterlik algısı iki boyutta ele alınmaktadır. Okulun yönetsel süreçleri ve hatta öğrencilerin öğrenme şekilleri de bu iki boyuttan etkilenmektedir. Açıkça belirtmek gerekirse, Leithwood ve Jantzi (2008) okul liderinin yeterlik algısını iki grupta toplamaktadır: (1) Öğretimi ve öğrenmeyi geliştirmek için onun öz yeterliği hakkındaki inançları (Leader's Self Efficacy, LSE) ve (2) öğrenmeyi geliştirmek için çevredeki okullardaki meslektaşlarının ortak kapasitesi hakkındaki inançları (Leader's Collective Efficacy, LCE).

Yönetici Öz yeterliklerinin Boyutları

Öğretimsel liderlik ve personel geliştirme, okul iklimi geliştirme, toplumla işbirliği, yasal ve etik ilkelere uyumlu veriye dayalı karar verme, kaynak ve imkân yönetimi, toplum kaynaklarının kullanımı, farklı çevrelerle iletişim, okul vizyonu geliştirme McCollum ve Kajs (2006) tarafından sunulan kuramsal modele göre, okul yöneticisinin öz-yeterliğinin sekiz boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutlar aşağıdaki başlıklar altında kısaca açıklanmaktadır.

Öğretimsel liderlik ve personel geliştirme. Okulda öğrenciler ve öğretmenler açısından tatmin edici ve huzurlu bir eğitim ortamı yaratmak başarılı bir yöneticinin özelliklerindedir. Okul vizyonu ve hedeflerinin farkında olan, bunu personele aktarabilen, öğretmenler için önemli bir destek ve rehber olabilen temel yönetici özelliklerine iyi bir yöneticinin sahip olması gerekir. Tüm bunların yapabilen yönetici, yönetici olmaktan çok öğretim lideri olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2007). Erdoğan (2000), yöneticinin okulun varlık nedenini “öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesi” olarak görmesini öğretim liderliği olarak tanımlamaktadır. Okul yöneticisi; uygulanacak programların geliştirilip uyarlanması, planlanması, eğitim-öğretim süreçlerinin kesintisiz ilerlemesi, öğrencilere kazandırılmakta olan bilgi ve becerilerin, tutum ve değerlerin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve gerekli dönütlerin sağlanması gibi konularda bizzat sorumluluk almalıdır. Bunları yapabilmek için de okul yöneticisinin eğitim programı ve rehberlik gibi farklı alanlar hakkında bilgi sahibi olması, bu bilgileri öğretim programlarına aktarması ve öğrencileri bununla ilişkilendirmesi gerekmektedir (McCleary Hencley, 1970).

Etkili liderlik için amaçlar ve sahiplik gerekli ancak liderliğe asıl güç veren,

değerler ve inançlardır (Hopkins, 2003). Okulun sahip olduğu değerler toplum tarafından ne kadar teşvik görüyorsa okul içi ve dışı toplum da o kadar değer görür. Eğitimsel liderliği başarılı kılan değerler öğrenme ile derinlemesine ilgilenmelidir. Öğrenme sadece öğrencide gerçekleşen tutum ve davranış değişikliğinden ziyade öğretmenleri, yöneticileri, diğer okul çalışanlarını velileri ve şartların elverdiği ölçüde yakın çevreyi de kapsayacak şekilde örgütsel bir öğrenmeyi ifade etmelidir. Bu açıdan okul müdürü asla sadece bir yönetici değildir. Danzig, Zhang ve You (2003) bununla ilgili olarak, yönetici için kullanılan “geminin kaptanı” ya da CEO’su (Chief Executive Officer) metaforlarının 21. yüzyılda geçerliğini yitirdiğini onun yerine müdürün öğretmen ya da eğitimci rolünü üstlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticisinin liderliğinin öğrenci başarısı ile olan ilişkisi, yeterlik algısının öğretimsel liderlik ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Kaplan, Owings ve Nunnery, 2005; akt. McCollum ve Kajs, 2007). Okul yöneticisinin yeterlik algısı, yukarıda bahsedilen derinlemesine bir öğretimsel liderlik faaliyetinin yürütülebilmesi için ana belirleyici olacaktır. Her alanda sahaya inen yönetici gerçek bir lider olma sınavı verecektir. Alması gereken sorumlulukları değerlendirmesi, vereceği kararlar üzerinde ciddi baskı oluşturacaktır. Okul yöneticisi, başarılı olma güdüsü ve başarısız olma korkusu arasında alacağı kararlar açısından iyi bir denge kurmalıdır.

Okul iklimi geliştirme: Örgüt kültürü, birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran yönelimler sistemidir (Hoy ve Miskel, 2010). Okul iklimi de örgüt kültürünün bir alt birimi gibi düşünülebilir. Okuldaki öğretmen, öğrenci, idareci, personel ve veli gibi okul öğeleri arasındaki ilişkiler bütünün o okula has karakteri yine o okulun kendine özgü iklimi olarak düşünülebilir. Bir okulun bütün birimleri o okula ait değerler bütününde kendine yer bulmalı ve asgari düzeyde de kendini kurumuna ait hissedebilmelidir. Bu, okul hedeflerinin sahiplenilip bu hedefler doğrultusunda gayret gösterilmesini kolaylaştıracaktır. Okul iklimi canlı tutulduğu sürece, okula yeni katılan üyeler onu kolayca fark edip sahiplenebilecek, varolan üyeler de bu iklimin sürekli farkında olarak onu göz ardı etmeme ve yaşatma eğiliminde olacaklardır. Hoy ve Miskel (2010), bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul iklimini kabaca okulun kişiliği olarak tanımlamaktadır. Kurumda en yetkin karar vericiler olarak yöneticilerin bu kişiliği veya ayırt edici kimliği yaşatmaları ve geliştirmeleri kurum yararına olacaktır. Kuruma karakteristik özellikler kazandırmaya çalışarak yöneticiler bir anlamda okulun kişilik gelişimini

destekleyeceklerdir. Kurumsal başarı için yapılan gayretler, var olan, hissedilebilir bir kurumsal kimliği korumak adına bu sayede daha anlamlı hale gelecektir. Unutulmamalıdır ki başarı her zaman sahiplenilir. Bu aşamada başarının hangi iklim altında gerçekleştiğini okul örgütünün üyeleri unutmayacaklardır. Bütün bunlar düşünüldüğünde, yöneticilerin kendileri hakkındaki yeterlik algıları büyük önem arz etmektedir.

Toplum işbirliği: Okulun bulunduğu çevrede kalkınmaya katkısı, insanların yaşam şekillerine ve düşünce tarzlarına da önemli oranda etkisi vardır. Okul, topluma yön veren önemli bir kurumdur. Eğitim kurumu olarak okulun sağlıklı işleyişi her zaman toplumun yararına olacaktır ve dolayısıyla toplum içinde her zaman çevresiyle etkileşim ve işbirliği halinde olmalıdır. Varış (1998, s. 125), okul-toplum işbirliğinin geniş bir etkinlik alanı gerektirdiğini belirterek bu alanları kabaca beş kısımda toplamaktadır. Bunlar; (1) okulun etkinlikler yoluyla kendini topluma tanıtmaya ve toplumu tanımasına, (2) güçlü bir okul-aile işbirliğinin sağlanması, (3) okulun bir toplum merkezi haline getirilmesi, (4) eğitim etkinliklerinde toplum kaynaklarından yararlanılması ve (5) okulda genç kuşakların gereksinimlerinin ne ölçüde karşılandığının incelenmesidir. Okul, aile ve toplum arasındaki bağlantının kurulması okulun etkililiğini artırmak için çaba harcanan konulardan birisidir (Bandura, 1993). Toplumsal bir kurum olarak ailenin okul üzerinde etkisi büyüktür. Sonuçta aileler, çocuklarının eğitimleri ile yakından ilgilenir ve başarı beklentisi içinde olurlar. Bu ve benzeri sebeplerden aileler okul ile iletişim kurmak isterler. Hayata hazırlık aşamasında olan bireyin eğitimi konusunda ana belirleyici oldukları için okul ile aile iletişimlerini sağlıklı olmalıdır. Bu yüzden okul yöneticilerinin okul aile işbirliğini ön planda tutması okulun yararına olacaktır. Bu işbirliğini kurabilmek ve başarılı bir şekilde yürütebilmek için yöneticilerin uygulamalarında yeterlikleri onları oldukça etkileyecektir.

Kaynak ve imkân yönetimi: İnsan kaynaklarının etkin bir şekilde yönetilmesi de yönetici öz yeterliklerinin en temel unsurlarından biri olarak görülebilir. İnsan kaynakları yönetimi çerçevesi doğrultusunda okul yöneticisinin yapması gerekenleri, okul örgütünün etkin yönetilmesi ve öğrenci başarısının esas alınması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirli bir sistematik dâhilinde yapılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin performanslarının artırılması, geliştirilebilir ve sürdürülebilir bir eğitim performansına ulaşılması olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2000). Eğitim kurumlarının buldukları

toplum içerisinde insan kaynağı için en önemli yerler olduğu düşünülürse, okul yöneticisi de bu etkinliklerin lideri olarak adeta mimar olarak çalıştığı söylenebilir. Okul yöneticisinin, yeterliğinin, okul toplumunda ve daha büyük toplumda oluşturduğu uzun süreli etki nedeniyle yeterlik yapısı ve okulla ilgili eylemleri ve planlama, karar verme ve örgütsel gelişme gibi süreçleri nasıl etkilediği çok önemlidir (McCollum ve Kajs, 2007).

Farklı çevrelerle iletişim: İşleyiş olarak hedefe yönelik ilerleme kaydedilebilmesi için kurum çalışanlarının harekete geçirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda çalışanların hedefe yönelik davranış göstermesini sağlamaya çalışmak yöneticinin görevidir. Yönetici hedefe yönelik davranış oluşturmak için ne kadar etkili bir iletişim yöntemi belirlerse o derece başarılı olur. Sonuçta, okuldaki hedeflerin geçerliğini vurgulayacak, ortak anlayışı teşvik edecek ve ortak hareket edilmesini sağlayacak olan kişi lider olarak okul yöneticisidir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 358). İletişim açısından ele alındığında okul müdürünün iletişiminin çoğunu planlanmamış, ihtiyaca göre gelişen günlük iletişimler oluşturmaktadır. Bu açıdan okul müdürü iletişimlerde bazen gönderen, bazen de alıcı konumundadır. Yönetimin gereksinimleri olarak çok farklı kişilerle çok farklı konularda iletişim kurması gerekir. Bu noktada iletişimci olarak yönetici şu altı konunun farkında olmalıdır (Gorton ve Alston, 2010, s. 98); “mesajla başarılabacak amaç, mesajın gideceği kişi ya da kişiler, mesajı gönderen, mesajın içeriği, mesajı iletmek için alternatif kanallar ve mesajı cevaplama ya da dönüt alma.” Gorton ve Alston (2010) iletişim kanallarını yazılı, sözel/ elektronik/ görsel ve yüz yüze olmak üzere üç başlık altında incelemektedir. Okul müdürü açısından bu kanalların etkili bir şekilde kullanılması ve kurum içinde diğer çalışanlarla iletişimi zayıflayan herhangi bir çalışanın da tekrar işleyen kurumsal yapının içine katılabilmesi önemli becerilerdendir.

Okul vizyonu geliştirme: Vizyon örgütün gelecekte ne olacağının bu günkü resmidir (Balcı, 2010). Bir kurumun vizyonu olması demek, gidecek bir yönü olması ve hâlihazırda bir güdülenme kaynağı olması demektir. Başlangıçta kurumsal işleyişte herhangi elle tutulur bir belirtisi olmasa da belirlendikten sonra vizyon kendisini kurum içi sistemin çarklarında belli etmeye başlar. Başarılı bir vizyon belirleme süreci gerçekleştiyse bu ayrıca çalışanların düşüncelerinde ve iş yapma alışkanlıklarında da kendini belli eder. Kurum vizyonunun değerlerden ilham alması değerlerin de vizyona

dönüşmesini, bu sayede kurum içinden ve dışarıdan bakan herkesin kabullenebileceği, en azından olumlu bakabileceği bir vizyonun oluşmasını sağlayacaktır. İyi bir yönetici kurum vizyonunu toplumsal dayanağı olan, herkes tarafından kabullenilebilecek değerlere dayandırır. Vizyoner bir okul yöneticisi, okul toplumu tarafından paylaşılan bir okul vizyonu geliştirerek, açıklayarak ve uygulayarak bütün öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayan liderdir (Gümüseli, 2001).

Vizyon belirlerken kurum üyeleri tarafından benimsenebilecek etkili bir söylem seçilmesi oldukça önemlidir. Sonuçta kurum üyeleri bunu dillendirecekler, tartışacaklar ve bu sayede dış çevreyle paylaşımda bulunacaklardır. Kurum çevresinden alınan dönütler de vizyonun benimsenmesi üzerinde oldukça etkili olacaktır. Bu açıdan düşünüldüğünde, ilham verici vizyonlar duygusal uyarılma süreçlerini besler. Fizyolojik ve etkisel durumlardan olan duygusal uyarılma süreçleri ise öz yeterlik inancının geliştirilmesine kaynaklık eder (Leithwood ve Jantzi, 2008). Okul vizyonu; ilham verici, değerlere dayanan ve okul örgütünün bireyleri tarafından paylaşılan bileşenlerinin bir arada olduğu zaman daha üretken bir yapıda olacaktır. Aksi durumda etkisiz, hatta birleştirici bir yapıdan uzak, bu vesileyle de hedeflerden alıkoyan bir kimliğe bürünecektir. Okul yöneticisinin öz yeterlik algısının yüksek olması, belirlenen vizyon konusunda bayrağı elinde tutması gerekir.

Okul Müdürlerinde Öz yeterlik

Okul etkililiği araştırmaları eğitim araştırmalarının temelini oluşturmakta ve birçok ülkede ciddi şekilde tartışılmaktadır. Eğitim araştırmacıları ve uygulayıcıları arasında en çok tartışılan iki terim “etkili okullar” ve “okul etkililiği” olarak karşımıza çıkmaktadır (Teddlie ve Reynolds, 2000). Okul örgütünün etkililiğinin etkileyen okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci, veli, okul iklimi, müfredat, okulun fiziki yapısı gibi pekçok faktör bulunmaktadır (Creemers ve Kyriakides, 2008; Şişman, 1997). Bununla birlikte, tüm bu unsurlar arasında eğitim faaliyetlerini etkileyen en önemlisi okul müdürü olduğu (Çelik, 2012; Şişman, 1997; Bush, 2007; Turan, Açıkalin ve Şişman, 2011; Çelikten, 2004; Dönmez, 2002 ve Gümüseli, 2001) tarafından belirtilmektedir. Kösterelioğlu ve Bayar (2014), yaptıkları araştırma sonucunda, Türk Eğitim Sistemi'nin en temel sorunlarından birinin nitelikli okul yöneticisi yetiştirilmesi ve atanması olduğu sonucuna ulaşımlardır. Bush (2007) bir ulus eğitim seviyesini yükseltmek istiyorsa kesinlikle etkili okul yöneticilerine ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır. Okul

yöneticisinden görev yaptığı kurumun her bağlamda etkin bir şekilde işlemlerini sağlaması beklenmektedir. Bunun sağlanması amacıyla da her öğrencinin kendi potansiyelini açığa çıkartabileceği, tüm paydaşlar tarafından özümsemiş ve benimsenmiş, iş görenlerin rahat ve verimli çalışabildiği bir okul iklimi oluşturması kendisinden beklenmektedir. Bu noktadan hareketle iyi bir okul yöneticisinin okul iklimini şekillendirdiği söylenebilir (Gareis ve Tschannen-Moran, 2005). O halde, etkili olmayan, öz-yeterliği zayıf bir okul yöneticisinin okul örgütünün hedeflenen amaçlara ulaştırmasının zor olduğu söylenebilir. Ayra ve Kösterelioğlu (2015) kaliteli bir eğitim-öğretim faaliyetini için öğretmen öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin algılarının yüksek olması da eğitimin kalitesini direkt etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir.

Okul yöneticisinin öz-yeterliği okul yöneticisinin okul örgütünü etkili şekilde yönetebilme, okulun kaynaklarını eğitim faaliyetlerine maksimum yansıtabilme, öğrenci başarısını da bu şekilde artırma konusunda kendi içinde taşıdığı inanç olarak tanımlanabilir. (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Kısacası okul yöneticisi olan kişinin okula liderlik edebilme kabiliyetine olan inancı da denilebilir (Akin, 2012). Okul yöneticisinin, okul iklimini olumlu yönde etkileyerek, öğrenci başarısında da fark yaratarak okulda öğrenme kavramına ilişkin inancı, okul yöneticisinin öz yeterlik algısına örnek olarak verilebilir (Hoy ve Miskel, 2008; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). McCormick (2001) okul yöneticisi öz yeterlik becerisini, okul örgütünün amaçlarına ulaşmak için göstermesi gereken bilişsel ve davranışsal durumları gerçekleştirebileceğine ilişkin öz-inancı olarak tanımlamaktadır. Bandura (2000) ise, bu hususlara ilişkin bireyin kendi içinde yaşayabileceği tereddüt, kendine emin olmama, belirli yönetici davranışlarını gösteremeyeceğine ilişkin şüphecilik, öz yeterlik inancının zayıf olduğunu vurgulamaktadır.

Yönetici yeterlikleri konusunda Bursalıoğlu (1976)'nın "Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri" Türkiye'deki ilk araştırmalardandır. Bu araştırmanın temel sayıltısı, "İlköğretmen okulu müdürlerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterliklerin saptanması ve bunlar arasındaki farkların bulunması sonucunda bu yöneticilerin çeşitli yeterliklere olan gereksemelerinin anlaşılabilirliğidir." Başka bir araştırmada da okul müdürlerinin öğretmenler ve müfettişler tarafından onlara göre daha yetersiz olarak algılandıkları tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmayı yapan Dönmez (2002) ilköğretim okul müdürlerinin yeterliklerini müfettiş, okul müdürü ve

öğretmen algılarına dayalı olarak görev, cinsiyet, öğrenim durumu, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapıp yapmama, eğitim yönetimi alanında kursa katılıp katılmama değişkenleri açısından incelemiştir. Yeterlik, Dönmez (2002) tarafından bir görevi, bilgi ve beceri açısından yerine getirme becerisi olarak ifade edilmektedir. Bu yeterlik tanımı, bu araştırmanın konusu olan güçlüklerle baş etmek için sahip olunan yeteneklere güveni ifade eden yeterlik (efficacy) tanımından farklı olarak; bir şeyi yapmak için gerekli olan bilgi ve becerinin özel bir alanını ve belirli bir iş için gerekli olan beceriyi ifade eder (Longman, 1995).

Dönmez (2002)'e göre kadın yönetici sayısının çok az olmasından dolayı yönetici yeterliklerinin algılanması hususunda cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Yine Dönmez (2002)'e göre bir başka ve bir o kadar da ilginç bir sonuç göstermektedir ki alanında lisans ya da yüksek lisans yapmış yöneticiler, yapmamış olanlara göre kendilerini yeterlikleri konusunda daha düşük olarak algılamaktadırlar. Bu sonuç; bu yöneticilerin aldıkları eğitim sayesinde beklentilerinin yükseldiği, eğitim almayanların ise bilgi birikiminin azlığı yüzünden neyi ne kadar bildiklerini kestiremedikleri için yetersiz oldukları yönlerinin de farkına varamadıkları ve dolayısıyla da yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespitiyle izah edilebilir (Dönmez, 2002).

Demirel (2009)'in sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemek ve aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Ankara ili merkez ilçelerinde 311 sınıf öğretmeni ve 180 yönetici üzerinde yaptığı araştırma Türkiye'de yöneticileri kapsayan öz yeterlik alanındaki araştırmalardan birisidir. Bu araştırmanın konusu, karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik inançları olarak daraltılmıştır. Elde edilen araştırma bulgularına göre yöneticilik görevinde bulunma karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik inançlarını olumlu etkilemektedir. Araştırma sonucunda hesaplanan öz yeterlik puan ortalamalarına bakıldığında kişisel, genel ve toplam yeterlik açısından yöneticilerin puanları diğer öğretmenlere göre daha iyidir.

Bir başka araştırmada ise Leithwood ve Jantzi (2008) okul liderinin uygulamalarını; (1) yönerge oluşturma, (2) insanları geliştirme, (3) örgütü yeniden tasarlama ve (4) öğretim programını yönetme başlıkları altında kategorilendirmektedir. Bunlardan yönerge oluşturma, örgüt ve örgütün amaçları ve örgüt içerisinde yürütülen

eylemler hakkında ortak bir anlayış geliştirmeye yardım eden kritik bir konudur.

Tschannen-Moran ve Gareis (2004), yöneticilerde öz-yeterliği geliştirmek için üç yaklaşım önermektedir. Bunlar kılavuzlu ustalık, bilişsel ustalık modellemesi ve kendi kendini izleme, kendi yeterliğini takdir etme, kişisel hedef belirleme ve kendi güdüleyicilerini kullanmak gibi öz-denetim becerileridir. Kılavuzlu ustalık; bir beceriyi ya da yeterliği kazanmak için öğretimsel modellemeyi, becerilerin mükemmelleştirilmesini ve iş bağlamına aktarılmasını içerir. Bilişsel ustalık modellemesi ise acemi liderler için düşünme becerilerini ve uygulamalarını öğrenecekleri bir çeşit modellemedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 404 Katolik ortaokulu müdürü ile yürüttüğü çalışmada Diamond (1997), okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öz yeterlik algılarını araştırmıştır. Bu çalışma sonucunda kadın okul müdürlerinin öz yeterlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Buna ek olarak aynı araştırmada eğitim düzeyi yüksek okul müdürlerinin de öz yeterlik algılarının yüksek olduğu yönündeki bulgulara da ulaşılmıştır.

Başka bir araştırmada da Tschannen-Moran ve Gareis (2004), Amerika Birleşik Devletleri'nin Virginia eyaletinde yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin öz yeterlik algılarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmaya ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinden katılan 558 okul müdürünün öz yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Söz konusu araştırmada demografik değişkenlerle okul değişkenlerinin okul müdürlerinin öz yeterliklerini yordamadığı görülse de okul müdürlerinin aldıkları yöneticilik eğitimi ve çevreden aldıkları destek öz yeterliklerinin önemli yordayıcıları olarak ortaya çıkmıştır.

Türkiye'de yapılan başka bir araştırmada da Dönmez, Özer ve Cömert (2009), 119 ilköğretim okul müdürünün katılımı ile gerçekleştirilen çalışmalarında okul müdürlerinin öz yeterlik algıları ile tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin öz yeterlik algıları yaklaşık olarak orta seviyelerde bulunmaktadır. Yine aynı araştırmada elde edilen bir başka bulguya göre okul müdürlerinin öz yeterlik algıları mesleki kıdemlerine ve de okuldaki öğretmen seviyesine göre değişmektedir.

Okul yöneticilerinin öz yeterliklerini ele alan çalışmaların temelde okul

yöneticisi ve demografik değişkenler, örgütsel değişkenler gibi kişisel etkenler bakımından incelenmektedir. Ayrıca, öz yeterlik ile kişisel inisiyatif alma, tükenmişlik gibi konular da araştırılan konular arasındadır. Bu bağlamda, öz yeterlik ve okul yöneticisinin mutluluk ilişkisini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; alt başlıklar halinde araştırmanın modeli, evreni, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Bireylerin, grupların ya da örgütlerin ilgilenilen özelliklerini betimleyen araştırmalar tarama modelindedir (Berends, 2006, s. 623). Tarama modelindeki araştırmalarda; inanışların, değerlerin ve davranışların sistematik bir şekilde tanımlanması ve açıklanması amaçlanır (Williamson, Karp ve Dalphin, 1977, s. 133). Ayrıca geçmişte ya da hâlen var olan bir durum, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, ona uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2003). Tarama modellerinden, ilişkisel tarama modelleri ise ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalara denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 16). Dolayısıyla temel amacı; Amasya ilindeki okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleriyle öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi olan bu araştırma, değişkenler arasındaki olası ilişkinin varlığının, yönünün ve gücünün belirlenmeye çalışıldığı ilişkisel tarama modeli biçiminde desenlenmiştir.

Evren

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 176 müdür, 26 müdür başyardımcısı, 299 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 501 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında evrenin tamamına Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü acil duyurular sayfasından tüm okullara gönderilen duyuru metni (Ek-1) ve ardından bir ay sonra gönderilen ikinci bir duyuru metni (Ek-2) yardımıyla ulaşılmıştır. Araştırmaya veri oluşturacak kişisel bilgi formu ve ölçeklerin tüm okul yöneticileri tarafından geçerli şekilde doldurulmasına yönelik gösterilen azami özen sonucunda, 501 okul yöneticisinin tamamına ait verilere online veri toplanmasını sağlayan SurveyMonkey anket portalı yardımıyla ulaşılmıştır. Araştırma evreninin

tamamına ulaşıldığından dolayı da örnekleme ihtiyacı duyulmamıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 81). Sonuç olarak, bundan sonra yapılacak istatistiksel analizlerin tamamında Amasya ilinde görev yapmakta olan bu 501 okul yöneticisine ait veriler temel oluşturmuştur.

Tablo 1.'de araştırma evrenini oluşturan Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerine ait sayısal veriler sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Evrenini Oluşturan Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Müdürü, Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yardımcılarına Ait Sayısal Veriler

İlçe	Müdür Sayısı	Yüzde (%)	Müdür Baş Y. Sayısı	Yüzde (%)	Müdür Y. Sayısı	Yüzde (%)	Toplam	Yüzde (%)
Göynücek	8	38,1	1	4,8	12	57,1	21	100,0
Gümüşhacıköy	13	39,4	3	9,1	17	51,5	33	100,0
Hamamözü	0	0,0	0	0,0	2	100	2	100,0
Merkez	67	32,5	13	6,3	126	61,2	206	100,0
Merzifon	34	33,3	3	3,0	65	63,7	102	100,0
Suluova	36	40,9	3	3,4	49	55,7	88	100,0
Taşova	18	36,7	3	6,1	28	57,2	49	100,0
Toplam	176	100,0	26	100,0	299	100,0	501	100,0

Tablo 1.'de görüldüğü gibi Amasya ilindeki en fazla okul yöneticisi (206 okul yöneticisi) merkezde bulunmaktadır. Bunlardan 67'si (% 32,5) okul müdürü, 13'ü (% 6,3) müdür başyardımcısı, 126'sı (% 61,2) müdür yardımcısıdır. Toplam okul yönetici sayısının çokluğunda Merzifon 102 okul yöneticisiyle ikinci sıradadır. Merzifon'daki okul yöneticilerinin 34'ü (% 33,3) müdür, 3'ü (% 3,0) müdür başyardımcısı, 65'i (% 63,7) müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Suluova'daki 88 okul yöneticisinin 36'sını (% 40,9) okul müdürleri, 3'ünü (% 3,4) müdür başyardımcıları, 49'unu (% 55,7) müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Taşova'daki 49 okul yöneticisinin 18'i (% 36,7) okul müdürü, 3'ü (% 6,1) müdür başyardımcısı, 28'i (% 57,2) müdür yardımcısıdır. Gümüşhacıköy'deki 33 okul yöneticisinden 13'ü (% 39,4) okul müdürü, 3'ü (% 9,1) müdür başyardımcısı, 17'si (% 51,5) müdür yardımcısıdır. Göynücek'te bulunan toplam 21 okul yöneticisinin ise 8'i (% 38,1) okul müdürü, 1'i (% 4,8) müdür başyardımcısı,

12'si (% 57,1) müdür yardımcısıdır. Tablo 2'ye göre Amasya ilinde en az yöneticiye sahip ilçe Hamamözü'dür. Hamamözü'nde toplam 2 okul yöneticisi bulunmakta ve bunların ikisi de müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Araştırma evrenini oluşturan 501 okul yöneticisine ait cinsiyet, yaş, medeni durum, yönetim görevi, meslekteki kıdem, yöneticilikteki kıdem, öğretmenlikteki branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı ve okulun bulunduğu ilçe gibi bağımsız değişkenleri içeren demografik bilgilerin sayısal verileri Tablo 2.'de sunulduğu şekildedir.

Tablo 2. Araştırma Evrenini Oluşturan Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Müdürü, Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yardımcılarının Demografik Bilgilerine Ait Sayısal Veriler

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	65	13,0
	Erkek	436	87,0
Yaş	35 ve daha az	130	25,9
	36-40	111	22,2
	41-45	92	18,4
	46-50	72	14,4
	51 ve üzeri	96	19,2
Medeni Durum	Evli	469	93,6
	Bekâr	32	6,4
Yönetim Görevi	Okul Müdürü	176	35,1
	Müdür Başyardımcısı	26	5,2
	Müdür Yardımcısı	299	59,7
Meslekteki Kıdem	1-5 yıl	23	4,6
	6-10 yıl	99	19,8
	11-15 yıl	91	18,2
	16-20 yıl	83	16,6
	21 yıl ve üzeri	205	40,9
Yöneticilikteki Kıdem	1-5 yıl	257	51,3
	6-10 yıl	99	19,8
	11-15 yıl	52	10,4
	16-20 yıl	40	8,0
Öğretmenlikteki Branş	21 yıl ve üzeri	53	10,6
	Sınıf Öğretmeni	165	32,9
	Branş Öğretmeni	288	57,5
Bulunduğu Okuldaki	Meslek Öğretmeni	48	9,6
	1-5 yıl	431	86,0

Çalışma Süresi	6-10 yıl	54	10,8
	11-15 yıl	8	1,6
	16-20 yıl	5	1,0
	21 yıl ve üzeri	3	0,6
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	51	10,2
	Lisans	388	77,4
	Yüksek Lisans	61	12,2
	Doktora	1	0,2
Okuldaki Öğrenci Sayısı	500 ve daha az	405	80,8
	501-1000	88	17,6
	1001-1500	2	0,4
	1501-2000	0	0,0
	2001 ve üzeri	6	1,2
Okuldaki Öğretmen Sayısı	20 ve daha az	252	50,3
	21-40	197	39,3
	41-60	31	6,2
	61-80	9	1,8
	81-100	10	2,0
	101 ve üzeri	2	0,4
Okulun Bulunduğu İlçe	Göynücek	21	4,2
	Gümüşhacıköy	33	6,6
	Hamamözü	2	0,4
	Merkez	206	41,1
	Merzifon	102	20,4
	Suluova	88	17,6
	Taşova	49	9,8

Tablo 2.'de görüldüğü gibi araştırma evrenini oluşturan 501 okul yöneticisinin 65'ini (% 13,0) kadın yöneticiler, 436'sını (% 77,0) erkek yöneticiler oluşturmaktadır. Amasya ilindeki 501 okul yöneticisinin çoğunluğunu oluşturan 130'u (% 25,9) 35 ve daha az yaş grubunda, 469'u (% 93,6) evli, 299'u (% 59,7) müdür yardımcısı yönetim görevinde, 205'i (% 40,9) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubunda, 257'si (% 51,3) 1-5 yıl yöneticilikteki kıdem grubunda, 288'i (% 57,5) branş öğretmeni grubunda, 431'i (% 86,0) bulunduğu okuldaki çalışma süresi grubunda, 388'i (% 77,4) lisans eğitim düzeyinde, 405'i (% 80,8) okuldaki öğrenci sayısı olarak 500 ve daha az grubunda, 252'si (% 50,3) okuldaki öğretmen sayısı olarak 20 ve daha az grubunda bulunmaktadır. Ayrıca Amasya ilindeki 501 okul yöneticisinin 206'sını (% 41,1) içeren çoğunluk merkezdeki okullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında gerekli olan veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Oxford Mutluluk Ölçeği" ve "Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği (Principal Sense of

Efficacy Scale [PSES])” olmak üzere üç bölümden oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarında ait demografik bilgiler kişisel bilgi formu aracılığıyla mutluluk düzeylerine yönelik görüşlerini belirlemek için gerekli veriler “Oxford Mutluluk Ölçeği” aracılığıyla, okul yönetimine ilişkin öz yeterlik algılarına ait veriler ise “Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği (Principal Sense of Efficacy Scale [PSES])” aracılığıyla toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma evrenini oluşturan 501 okul yöneticisine ait betimsel istatistikler için gerekli olan cinsiyet, yaş, medeni durum; yönetim görevi, meslekteki kıdem, yöneticilikteki kıdem, öğretmenlikteki branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısı, okulun bulunduğu ilçe gibi bağımsız değişkenlere yönelik bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan ve 12 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu (Ek-5) aracılığıyla edinilmiştir.

Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)

Bu araştırmada okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerini belirlemek için Hills ve Argyle tarafından 2002 yılında geliştirilmiş, 29 maddelik ve 6’lı Likert tipindeki (Hiç Katılmıyorum(1), Çoğunlukla Katılmıyorum(2), Biraz Katılıyorum(3), Katılıyorum(4), Çoğunlukla Katılıyorum(5), Tamamen Katılıyorum(6)) “Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)” kullanılmıştır. Ölçekteki 6. 10. 13. 14. 19. 23. 24. 27. 28. 29. nolu maddeler ters madde olup, tersten kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 174, en düşük puan 29’dur. Yüksek puanlar mutluluk düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Hills ve Argyle (2002), ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını .91 olarak bulmuşlardır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonucu, özdeğeri 1’in üzerinde olan 8 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Doğan ve Çötök (2011) tarafından yapılmıştır. Doğan ve Çötök’un (2011) yaptıkları açımlayıcı faktör analizi sonucu öz-değeri 2.782 olan ve toplam varyansın % 39.74’ünü açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. OMÖ’nün tek faktörlü yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiş ve uyum iyiliği indeksleri ($\chi^2/df=2.77$, AGFI=0.93, GFI=0.97, CFI=0.95, NFI=0.92, IFI=0.95, RMSEA=0.074) olarak bulunmuştur. Ancak söz konusu faktörlerin yorumlanması ve adlandırılmasındaki problemler nedeniyle, ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılmasının uygun olacağı sonucuna varmışlardır. Sonuç olarak, sunulan veriler ışığında OMÖ’nün yüksek

güvenirlige sahip bir ölçek olduğu söylenebilir. Doğan ve Çötök (2011) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış bu ölçek (Ek-6), yazarlardan alınan izin (Ek-3) ardından mevcut araştırmada kullanılmıştır.

Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği (OMYAÖ) (Principal Sense of Efficacy Scale [PSES])

Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin öz yeterlik algılarını ölçmek üzere Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilmiş 18 maddelik ve 5’li Likert tipindeki (Hiç Katılmıyorum(1), Çok Az(2), Kısmen(3), Büyük Ölçüde(4), Tamamen(5)) “Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği (OMYAÖ)” kullanılmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan 18’dir. Yüksek puanlar okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması araştırmacı Akın (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek orijinal kültüründe (İngiliz) üç boyutlu bir yapı göstermektedir. Bu boyutlar “Yönetmel Yeterlik” boyutu (6 madde), “Öğretimsel Liderlik Yeterliği” boyutu (6 madde) ve “Etik Liderlik Yeterliği” boyutu (6 madde) olarak isimlendirilmiştir. Akın (2012) tarafından yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) aracılığıyla ölçeğin Türk kültüründe de aynı modeli doğrulamalı doğrulamadığı sınanmıştır. İkinci düzey DFA modeli birinci düzeyde her bir boyutta yer alan 6 maddenin kendi boyutunu, ikinci düzeyde ise bu üç boyutun birlikte öz-yeterliği yordadığını aynı anda test edecek biçimde oluşturulmuştur. Ölçeğin madde toplam analizlerinde tüm maddelerin .30’un üzerinde madde toplam korelasyonu verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı .93 olarak belirlenmiştir. Tüm bu bulgu ve tartışmalar ışığında Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği’nin mevcut haliyle Türk kültürüne uyum sağladığı kabul edilmiştir. Sonuç olarak, OMYAÖ’nün yüksek güvenirlige sahip bir ölçek olduğu söylenebilir. Akın (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış bu ölçek (Ek-7), yazardan alınan izin (Ek-4) ardından mevcut araştırmada kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında, Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü acil duyurular sayfasından tüm okullara gönderilen duyuru metni (Ek-1) aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” (Ek-5), “Oxford Mutluluk Ölçeği” (Ek-

6) ve “Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği” (Ek-7) şeklinde üç bölümden oluşan veri toplama aracını içeren link acil duyuru metniyle tüm okullara ulaştırılmıştır. Yapılan ilk acil duyurunun ardından bir ay sonra yapılan ikinci bir duyuruyla (Ek-2) Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin tamamına ait verilere online veri toplamasını sağlayan SurveyMonkey anket portalı yardımıyla ulaşılmıştır. İkinci duyurunun ardından verilerini ikinci kez paylaşan okul yöneticilerine ait ikinci veriler eşleşen IP adresleri sayesinde tespit edilmiş ve yapılacak veri analizleri dışında tutulmuştur. Bu sayede araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak hedeflenmiş, bu yönde azami gayret gösterilmiştir. Yapılan araştırma kapsamında ulaşılan Amasya ilindeki okul yöneticilerinin sayısı, görev yaptıkları ilçeler ve yönetim görevlerinin dağılımına ait sayısal veriler Tablo 2’de verilmiştir. Geçerli kabul edilen bu ölçeklere ait verilerin her biri SPSS 15.0 paket programına aktarılmış ve veri analizleri bu programla yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinin sonunda ölçeklerin gerektiği biçimde doldurulup doldurulmadığını belirlemek için kişisel bilgi formu ve ölçekler teker teker incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda: ölçeklerin tamamının doğru ve geçerli şekilde doldurulduğu tespit edilmiş ve evreni oluşturan 501 okul yöneticisine ait 501 ölçek de araştırmaya dâhil edilmiştir. Değerlendirmeye alınan 501 ölçeğe ait SurveyMonkey verileri ağ üzerinden öncelikle excel dosyası haline dönüştürülmüştür. Sonrasında SPSS’e aktarılan veriler analizler için hazır hale getirilmiştir.

Araştırma evreninde yer alan okul yöneticilerinin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar, araştırmanın alt problemlerinin yanıtlanması amacıyla analiz edilmiştir. Bu amaçla, okul yöneticilerinin algılarına göre mutluluklarının ve öz yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu saptamak için betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama ve standart sapmadan) yararlanılmıştır.

Araştırmanın temel problemi olan; okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmak için de Pearson Korelasyon ve Regresyon analizlerinden faydalanılmıştır.

Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin, cinsiyet ve medeni durum bağımsız değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin soruların yanıtı için *t*-testinden; yaş, yönetim görevi, meslekteki kıdem, yöneticilikteki kıdem, öğretmenlikteki branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısı gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için de One-Way ANOVA ve Kruskal-Wallis *H* testlerinden faydalanılmıştır. Yapılan *t*-testi, One-Way ANOVA ve Kruskal-Wallis *H* testleri sonrası farklılaşmanın anlamlılığı yorumlanmıştır.

Okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin, cinsiyet ve medeni durum bağımsız değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin soruların yanıtı için *t*-testinden; yaş, yönetim görevi, meslekteki kıdem, yöneticilikteki kıdem, öğretmenlikteki branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısı gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için de One-Way ANOVA ve Kruskal-Wallis *H* testlerinden faydalanılmıştır. Yapılan *t*-testi, One-Way ANOVA ve Kruskal-Wallis *H* testleri yardımıyla farklılaşmanın anlamlılığı yorumlanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın görüldüğü One-Way ANOVA testi sonrası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan likert tipi ölçeklerden “Oxford Mutluluk Ölçeği” altılı derecelendirme (Hiç Katılmıyorum(1), Çoğunlukla Katılmıyorum(2), Biraz Katılıyorum(3), Katılıyorum(4), Çoğunlukla Katılıyorum(5), Tamamen Katılıyorum(6)) şeklinde, hazırlanmıştır. Olumsuzdan olumluya doğru seçeneklere 1, 2, 3, 4, 5, 6 değerleri verilerek analiz için uygun hale getirilmiştir. “Oxford Mutluluk Ölçeği” sonuçları $6.00 - 1.00 = 5.00$ puanlık bir genişliğe dağılmıştır. Bu genişlik altıya bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler bulunmuştur (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2006, s. 41).

“Oxford Mutluluk Ölçeği” için ortalama puanların değerlendirilmesinde şu sınırlar kullanılmıştır:

Tablo 3. “Oxford Mutluluk Ölçeği” İçin Ortalama Puanlar

Puan	Mutluluk	Sınır Değer
1	Hiç Katılmıyorum	1,00-1,82
2	Çoğunlukla Katılmıyorum	1,83-2,65
3	Biraz Katılıyorum	2,66-3,49
4	Katılıyorum	3,50-4,33
5	Çoğunlukla Katılıyorum	4,34-5,17
6	Tamamen Katılıyorum	5,18-6,00

Araştırmada kullanılan likert tipi ölçeklerden “Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği” beşli derecelendirme (Hiç Katılmıyorum(1), Çok Az(2), Kısmen(3), Büyük Ölçüde(4), Tamamen(5)) şeklinde hazırlanmıştır. Olumsuzdan olumluya doğru seçeneklere 1, 2, 3, 4, 5 değerleri verilerek analiz için uygun hale getirilmiştir. “Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği” sonuçları $5.00 - 1.00 = 4.00$ puanlık bir genişliğe dağılmıştır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler bulunmuştur (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2006, s. 41).

“Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği” için ortalama puanların değerlendirilmesinde şu sınırlar kullanılmıştır:

Tablo 4. “Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği” için Ortalama Puanlar

Puan	Öz yeterlik	Sınır Değer
1	Hiç Katılmıyorum	1,00-1,79
2	Çok Az	1,80-2,59
3	Kısmen	2,60-3,39
4	Büyük Ölçüde	3,40-4,19
5	Tamamen	4,20-5,00

Araştırma süresince toplanan veriler, SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Pearson Korelasyon ve Regresyon analizleri dışında yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p=.05$ olarak belirlenmiştir. Pearson Korelasyon analizi için anlamlılık düzeyi $p=.01$ olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın alt problemlerinin sıralanışına uygun olarak istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bunun ardından araştırmanın temel problemini oluşturan, “Okul yöneticilerinin algılarına göre mutluluk düzeyleriyle öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri mutluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorularının yanıtı istatistiki veriler ışığında sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ne düzeyde sergilenmektedir?” şeklindedir.

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak için araştırma evrenini oluşturan 501 okul yöneticisinin (176 müdür, 26 müdür başyardımcısı, 299 müdür yardımcısı) tamamının, kendi mutluluk düzeylerini ne düzeyde sergilediklerine dair betimsel istatistik bulguları aşağıda verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Mutluluk Düzeyleri Nedir?

2014-2015 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan toplam 501 okul yöneticisinin kendi algılarına göre mutluluk düzeyleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 5. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri

n	\bar{X}	ss
501	3.60	.44

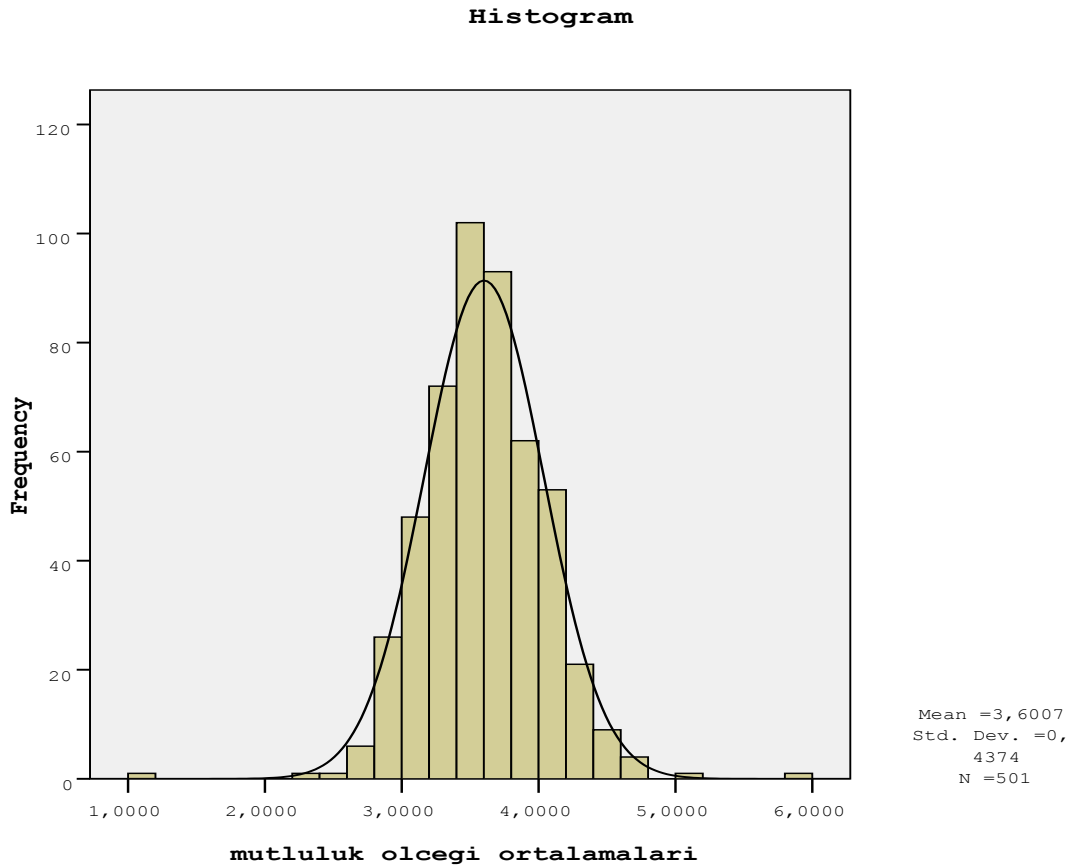
Araştırma verilerini toplamada kullanılan altılı likert tipindeki “Oxford Mutluluk Ölçeği”, olumsuzdan olumluya doğru 1, 2, 3, 4, 5, 6 şeklinde değerler verilerek derecelendirilmiştir. Tablo 5.’e göre Amasya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan toplam 501 okul yöneticisinin kendi algılarına göre mutluluk düzeylerinin ortalama puanları alınmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyi puanlarının ortalaması 6 üzerinden 3.60 olarak bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda

Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri “katılıyorum” şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonucun histogram grafiği ise Tablo 6.’da sunulan betimsel istatistiklerin ardından Şekil 9.’da verilmiştir.

Tablo 6. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin, Oxford Mutluluk Ölçeğine Verdikleri Cevaplara Göre Elde Edilen Ortalama Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

N	501
Aritmetik Ortalama	3.600730
Ortalamanın Standart Hatası	.0195421
Medyan	3.586207
Mod	3.9310
Standart Sapma	.4374125
Varyans	.191
Çarpıklık	.001
Basıklık	3.611
Ranj (Açıklık)	5.0000
Minimum Değer	1.0000
Maksimum Değer	6.0000

Tablo 6.’da görüldüğü gibi araştırma evrenini oluşturan N=501 okul yöneticisinin olumsuzdan olumluya doğru derecelendirilmiş, minimum puanın 1, maksimum puanın 6 olduğu 6’lı likert tipindeki kişisel mutluluk ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması $\bar{X} = 3.60$, standart sapması $SS=.44$, varyansı $SS^2=.19$, standart hatası $SE=.02$, modu 3.93, medyanı 3.59, normal dağılıma göre çarpıklığı .001, basıklığı 3.61’dir. Testten alınmış puan ortalamaları için minimum değer 1.00, maksimum değer 6.00’dır. Buna bağlı olarak da ranjin 5.00 olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında okul yöneticilerinin mutluluk ölçeğine verdikleri cevapların ortalamalarının normal dağılımdan önemli sapmalar göstermediğini söylemek mümkündür.



Şekil 9. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeylerini Gösteren Histogram Grafiği

Grafik 1'e göre Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri 3 ile 4 arasına yığılmaktadır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin ortalamaya yakın bölgede toplanmış olduğu ve normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Tablo 6. ve Şekil 9. göz önünde bulundurularak araştırma evreninden elde edilen ve normal dağılımdan önemli sapmalar göstermediği görülen verilerin istatistiksel işlemler ve gerekli analizler için uygun olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri a) cinsiyet, b) yaş, c) medeni durum, d) yönetim görevi, e) meslekteki kıdem, f) yöneticilikteki kıdem, g) öğretmenlikteki branş, h) bulunduğu okuldaki çalışma süresi, i) eğitim düzeyi, j) okuldaki öğrenci sayısı, k) okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemlerine yanıt bulmak için Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin mutluluk düzeylerine ilişkin görüşleri, problemin bağımsız değişkenlerine göre ayrı ayrı analiz edilmiş olup, söz konusu analizlere ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

a) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar *t*-testi kullanılmıştır. Elde edilen *t*-testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kadın	65	3.60	104.52	13.77	499	.069	.945
Erkek	436	3.60	104.41	12.53			
Toplam	501	3.60	104.42	12.69			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 7.'deki test sonuçlarına bakıldığında, kadın okul yöneticileri ($\bar{X} = 104.52$) ile erkek okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 104.41$) algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine ait ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Tablo 7.'deki veriler ışığında söylenebilir ki Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(499)} = .069, p > .05$).

b) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin yaşlarına göre mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının grup ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yaş Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss
35 ve daha az	130	3.61	104.69	12.56
36-40	111	3.58	103.94	14.42
41-45	92	3.60	104.35	10.83
46-50	72	3.64	105.56	12.46
51 ve üzeri	96	3.58	103.84	12.73
Toplam	501	3.60	104.42	12.69

Tablo 8. incelendiğinde 46-50 yaş grubunda yer alan okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine ilişkin puan ortalamasının ($\bar{X} = 105.56$) diğer yaş gruplarındaki okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi One-Way ANOVA yapılmıştır. Elde edilen One-Way ANOVA SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 9.'da verilmiştir.

Tablo 9. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	160.204	4	40.051	.247	.911
Grup İçi	80293.931	496	161.883		
Toplam	80454.136	500			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 9.'da görüldüğü gibi Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(4,496)} = .247$, $p > .05$). Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine yönelik görüşleri yaş gruplarına göre değişmemektedir.

c) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Medeni Durum Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin medeni durumlarına göre, mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar *t*-testi kullanılmıştır. Elde edilen *t*-testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 10.'da verilmiştir.

Tablo 10. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

Medeni Durum	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss	sd	t	p
Evli	469	3.60	104.33	12.94	499	.641	.522
Bekâr	32	3.60	105.81	8.10			
Toplam	501	3.60	104.42	12.69			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 10.'daki test sonuçlarına bakıldığında, bekâr okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin ($\bar{X}=105.81$) evli okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinden ($\bar{X}=104.33$) çok küçük bir puan farkıyla fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın anlamlılık düzeyi incelendiğinde Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin, medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği açıkça görülmektedir ($t_{(499)}=.641$, $p > .05$).

d) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Yönetim Görevi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin yönetim görevlerine göre, mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 11.'de verilmiştir.

Tablo 11. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yönetim Görevlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Yönetim Görevi Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Müdür	176	3.56	103.15	10.71	238.31	2	2.264	.322
Müdür Başyardımcısı	26	3.65	105.89	11.32	269.31			
Müdür Yardımcısı	299	3.62	105.04	13.80	256.88			
Toplam	501	3.60	104.42	12.69				

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 11.'den Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin, yönetim görevi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($\chi^2_{(2)} = 2.264$, $p > .05$) görülmektedir. Başka bir ifade ile yönetim görevi okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine yönelik görüşleri üzerinde farklılaşmaya sebep olacak etkiye sahip değildir. Yani okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri yönetim görevi gruplarına göre değişmemektedir.

e) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin meslekteki kıdemlerine göre, mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 12.'de verilmiştir.

Tablo 12. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Meslekteki Kıdem Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
1-5 yıl	23	3.71	107.70	12.89	282.07	4	10.59	.032*
6-10 yıl	99	3.67	106.35	12.03	269.84			
11-15 yıl	91	3.48	100.93	14.80	209.63			
16-20 yıl	83	3.63	105.23	10.83	260.81			
21 yıl ve üzeri	205	3.60	104.34	12.42	252.80			
Toplam	501	3.60	104.42	12.69				

* Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12.'deki analiz sonuçları Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin, meslekteki kıdem gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($\chi^2_{(4)} = 10.59$, $p < .05$) göstermektedir. Bu bulgu mesleki kıdeme göre oluşturulmuş beş grubun okul yöneticilerinin algılarına göre mutluluk düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Başka bir ifade ile meslekteki kıdem okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine yönelik görüşleri üzerinde farklılaşmaya sebep olacak etkiye sahiptir. Öyle ki okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine yönelik görüşleri meslekteki kıdem gruplarına göre değişmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, mutluluk düzeyinde en yüksek puana 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin sahip olduğu, bunu 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri, son olarak da 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin takip ettiği görülmektedir.

Gruplar arasında görülen bu anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılıklara bağlı olarak ortaya çıktığı Mann Whitney U (Tablo 13.) testi ile incelenmiştir.

Tablo 13. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Meslekteki Kıdem Grupları	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
1-5 yıl	23	63.96	1471	1082	.711
6-10 yıl	99	60.93	6032		
1-5 yıl	23	71.13	1636	733	.027*
11-15 yıl	91	54.05	4919		
1-5 yıl	23	56.83	1307	878	.557
16-20 yıl	83	52.58	4364		
1-5 yıl	23	126.15	2901.5	2089.5	.371
21 yıl ve üzeri	205	113.19	23204.5		

* Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinden meslekteki kıdemi 1-5 yıl olanların 11-15 yıl olanlardan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle mesleki kıdemi 1-5 yıl olan okul

yöneticilerinin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul yöneticilerinden anlamlı derecede daha yüksek mutluluk seviyesine sahip oldukları görülmektedir. Anlamlı farkı ortaya koymak için yapılan *t*-testi (Tablo 14.) sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 14. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

Meslekteki Kıdem Grupları	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
6-10 yıl	99	3.67	0.42			
11-15 yıl	91	3.48	.51	188	2.78	.006*
6-10 yıl	99	3.67	0.415			
16-20 yıl	83	3.63	0.374	180	.657	.512
6-10 yıl	99	3.67	.415			
21 yıl ve üzeri	205	3.60	.428	302	1.34	.182
11-15 yıl	91	3.48	.510			
16-20 yıl	83	3.63	.373	172	-2.17	.032*
11-15 yıl	91	3.48	.510			
21 yıl ve üzeri	205	3.60	.428	294	-2.05	.041*
16-20 yıl	83	3.63	.373			
21 yıl ve üzeri	205	3.60	.428	286	.569	.570

* Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan *t*-testi sonuçlarına göre 6-10 yıl ile 11-15 yıl kıdem grubu ($t(188) = 2.78$, $p > .05$), 11-15 yıl ile 16-20 yıl kıdem grubu ($t(172) = -2.17$, $p > .05$) ve 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubu ($t(294) = -2.05$, $p > .05$) arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

f) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Yöneticilikteki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemlerine göre, mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının grup ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 15.'te verilmiştir.

Tablo 15. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yöneticilikteki Kıdem Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss
1-5 yıl	257	3.62	105.04	13.75
6-10 yıl	99	3.60	104.38	10.49
11-15 yıl	52	3.55	102.92	11.97
16-20 yıl	40	3.57	103.58	11.80
21 yıl ve üzeri	53	3.57	103.62	12.60
Toplam	501	3.61	104.42	12.69

Tablo 15. incelendiğinde yöneticilikteki kıdemi 1-5 yıl grubunda yer alan okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine ilişkin puan ortalamasının ($\bar{X}=105.04$) diğer kıdem yılı gruplarındaki okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi One-Way ANOVA yapılmıştır. Elde edilen One-Way ANOVA SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 16.'da sunulduğu şekildedir.

Tablo 16. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	276.117	4	69.029		
Grup İçi	80178.019	496	161.649	.427	.789
Toplam	80454.136	500			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 16.'da görüldüğü gibi Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri, yöneticilikteki kıdem gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(4,496)} = .427, p > .05$). Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine yönelik görüşleri yöneticilikteki kıdem gruplarına göre değişmemektedir.

g) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Öğretmenlikteki Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlikteki branşlarına göre, mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının grup ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 17.'de verilmiştir.

Tablo 17. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlikteki Branşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Öğretmenlikteki Branş Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss
Sınıf öğretmeni	165	3.60	104.32	12.92
Branş Öğretmeni	288	3.59	104.05	12.63
Meslek Öğretmeni	48	3.69	107.04	12.14
Toplam	501	3.60	104.42	12.69

Tablo 17.'ye göre meslek öğretmeni grubunda yer alan okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X}=107.04$) diğer branş gruplarındaki okul yöneticilerine göre daha yüksektir. Gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi One-Way ANOVA yapılmıştır. Elde edilen One-Way ANOVA SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 18.'de verilmiştir.

Tablo 18. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlikteki Branşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	372.194	2	186.097	1.157	.315
Grup İçi	80081.942	498	160.807		
Toplam	80454.136	500			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 18.'de görüldüğü gibi Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri, öğretmenlikteki branş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2,498)}= 1.157, p> .05$). Başka bir ifade ile

okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine yönelik görüşleri öğretmenlikteki branş gruplarına göre değişmemektedir.

h) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 19.'da verilmiştir.

Tablo 19. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
1-5 yıl	431	3.60	104.46	12.87	250.41	4	.902	.924
6-10 yıl	54	3.57	103.56	11.61	247.53			
11-15 yıl	8	3.65	105.88	14.03	272.06			
16-20 yıl	5	3.75	108.60	9.04	304.90			
21 yıl ve üzeri	3	3.59	104.00	12.12	252.67			
Toplam	501	3.60	104.42	12.69				

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 19.'dan Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin, buldukları okuldaki çalışma süresi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($\chi^2_{(4)} = .902$, $p > .05$) görülmektedir. Başka bir ifade ile buldukları okuldaki çalışma süresi okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine yönelik görüşleri üzerinde farklılaşmaya sebep olacak etkiye sahip değildir. Yani okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre değişmemektedir.

i) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin eğitim düzeylerine göre mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 20.'de sunulduğu şekildedir.

Tablo 20. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Ön Lisans	51	3.65	105.90	15.72	281.77	3	3.192	.363
Lisans	388	3.59	104.20	12.48	246.95			
Yüksek Lisans	61	3.61	104.72	11.30	252.82			
Doktora	1	3.35	97.00	-	141.50			
Toplam	501	3.60	104.42	12.69				

Toplam puanlar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 20.'de görüldüğü gibi Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri, eğitim düzeyi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2_{(3)} = 3.192$, $p > .05$). Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine yönelik görüşleri eğitim düzeyi gruplarına göre değişmemektedir.

j) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin okullarındaki öğrenci sayılarına göre mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 21.'de sunulmuştur.

Tablo 21. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Okullarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Okuldaki Öğrenci Sayısı Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
500 ve daha az	405	3.61	104.74	12.71	254.16	3	3.508	.320
501-1000	88	3.54	102.74	12.77	233.90			
1001-1500	2	4.00	116.00	11.31	397.50			
1501-2000	0	-	-	-	-			
2001 ve üzeri	6	3.58	103.67	8.53	239.67			
Toplam	501	3.60	104.42	12.69				

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 21.'de görüldüğü gibi Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri, okuldaki öğrenci sayısı gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2_{(3)} = 3.508$, $p > .05$). Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri okuldaki öğrenci sayısına göre değişmemektedir.

k) Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri, Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin okullarındaki öğretmen sayılarına göre mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 22.'de sunulmuştur.

Tablo 22. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Okullarındaki Öğretmen Sayılarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Okuldaki Öğretmen Sayısı Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
20 ve daha az	252	3.59	104.19	12.73	248.76	5	1.166	.948
21-40	197	3.61	104.66	12.81	253.05			
41-60	31	3.64	105.45	13.19	263.85			

61-80	9	3.58	103.78	13.53	243.33
81-100	10	3.60	104.10	9.15	252.45
101 ve üzeri	2	3.40	98.50	3.54	159.75
Toplam	501	3.60	104.42	12.69	

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 22.'de görüldüğü gibi Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri, okuldaki öğretmen sayısı gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2_{(5)} = 1.166$, $p > .05$). Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul yöneticileri okul yönetimine ilişkin öz yeterliklerini ne düzeyde görmektedir?” şeklindedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt bulmak için araştırma evrenini oluşturan 501 okul yöneticisinin (176 müdür, 26 müdür başyardımcısı, 299 müdür yardımcısı) tamamının, okul yönetimine ilişkin öz yeterliklerine ait verilerin betimsel istatistik bulguları aşağıda verilmiştir.

Okul Yöneticileri Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterliklerini Ne Düzeyde Görmektedir?

2014-2015 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan toplam 501 okul yöneticisinin kendi algılarına göre okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri Tablo 23.'de sunulmuştur.

Tablo 23. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri

n	\bar{X}	ss
501	4.17	.41

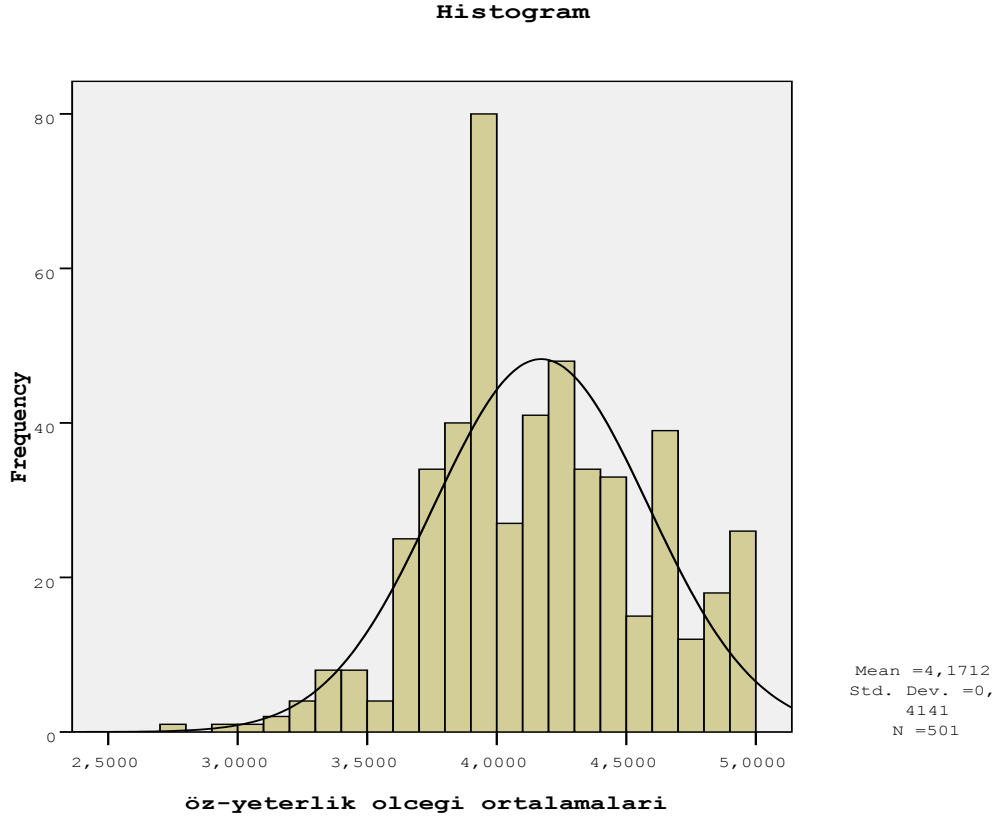
Araştırma verilerini toplamada kullanılan beşli likert tipindeki “Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği”, olumsuzdan olumluya doğru 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde değerler verilerek derecelendirilmiştir. Tablo 23.'e göre Amasya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta toplam 501 okul yöneticisinin, kendi algılarına göre okul yönetimine

ilişkin öz yeterlik düzeylerinin ortalama puanları alınmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri puanlarının ortalaması 5 üzerinden 4.17 olarak bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri “büyük ölçüde” şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri “iyi” olarak yorumlanmaktadır. Bu sonucun histogram grafiği ise Tablo 24.’te sunulan betimsel istatistiklerin ardından Şekil 10.’da verilmiştir.

Tablo 24. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerin, Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeğine Verdikleri Cevaplara Göre Elde Edilen Ortalama Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

N	501
Aritmetik Ortalama	4.171213
Ortalamanın Standart Hatası	.0185020
Medyan	4.111111
Mod	4.0000
Standart Hata	.4141304
Varyans	.172
Çarpıklık	.024
Basıklık	-.189
Ranj (Açıklık)	2.2778
Minimum Değer	2.7222
Maksimum Değer	5.0000

Tablo 24.’te görüldüğü gibi araştırma evrenini oluşturan N=501 okul yöneticisinin olumsuzdan olumluya doğru derecelendirilmiş, minimum puanın 1, maksimum puanın 5 olduğu 5’li likert tipindeki okul yönetimine ilişkin öz yeterlik ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması $\bar{X} = 4.17$, standart sapması $SS = .41$, varyansı $SS^2 = .17$, standart hatası $S_E = .02$, modu 4.0, medyanı 4.11, normal dağılıma göre çarpıklığı .024, basıklığı -.189’dur. Testten alınmış puan ortalamaları için minimum değer 2.72, maksimum değer 5.00’dır. Buna bağlı olarak da ranjin 2.28 olduğu görülmektedir.



Şekil 10. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeylerini Gösteren Histogram Grafiği

Şekil 10.'a göre Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri 4 ile 5 arasında yığılmaktadır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin ortalamaya yakın bölgede toplanmış olduğu ve normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Tablo 24. ve Şekil 10. göz önünde bulundurularak okul yöneticilerinin öz yeterlik ölçeğine verdikleri cevapların hafif sola çarpık (sağa yığılmalı) bir eğilim gösterdiğinin söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra ortalamaların normal dağılımdan önemli sapmalar göstermediği ve araştırma evreninden elde edilen verilerin istatistiksel işlemler ve gerekli analizler için uygun olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri a) cinsiyet, b) yaş, c) medeni durum, d) yönetim görevi, e) meslekteki kıdem, f) yöneticilikteki kıdem, g) öğretmenlikteki branş, h) bulunduğu okuldaki çalışma süresi, i) eğitim düzeyi, j) okuldaki öğrenci sayısı, k) okuldaki

öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemlerine yanıt bulmak için Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin, okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri, problemin bağımsız değişkenlerine göre ayrı ayrı analiz edilmiş olup; söz konusu analizlere ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

a) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar *t*-testi uygulanmıştır. Elde edilen *t*-testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 25.'te verilmiştir.

Tablo 25. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Yönetmel Yeterlik	Kadın	65	4.24	.4468	499	-.039	.969
	Erkek	436	4.24	.4622			
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	Kadın	65	4.09	.5129	499	-.606	.545
	Erkek	436	4.13	.4767			
Etik Liderlik Yeterliği	Kadın	436	4.16	.4354	499	.233	.816
	Erkek	262	4.15	.4437			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 25.'teki test sonuçlarına bakıldığında, kadın okul yöneticileri ile erkek okul yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik ($\bar{X} = 4.24$) - ($\bar{X} = 4.24$), Öğretimsel Liderlik Yeterliği ($\bar{X} = 4.09$) - ($\bar{X} = 4.13$) ve Etik Liderlik Yeterliği ($\bar{X} = 4.16$) - ($\bar{X} = 4.15$) alt boyutlarında öz yeterlik düzeylerine ait ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Tablo 25.'teki veriler ışığında söylenebilir ki Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri, cinsiyetlerine göre Yönetmel Yeterlik ($t_{(499)} = -.039$, $p > .05$), Öğretimsel Liderlik Yeterliği ($t_{(499)} = -.606$, $p >$

.05)ve Etik Liderlik Yeterliği ($t_{(499)} = .233, p > .05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

b) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin yaşlarına göreöz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının grup ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 26.'da verilmiştir.

Tablo 26. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	Yaş Grupları	n	\bar{X}	ss
Yönetimsel Yeterlik	35 ve daha az	130	4.16	.5147
	36-40	111	4.17	.4628
	41-45	92	4.25	.4130
	46-50	72	4.34	.4014
	51 ve üzeri	96	4.35	.4294
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	35 ve daha az	130	4.04	.5097
	36-40	111	4.03	.5045
	41-45	92	4.18	.4596
	46-50	72	4.23	.4618
	51 ve üzeri	96	4.23	.4075
Etik Liderlik Yeterliği	35 ve daha az	130	4.06	.4552
	36-40	111	4.09	.4923
	41-45	92	4.15	.4110
	46-50	72	4.32	.3928
	51 ve üzeri	96	4.20	.3884

Tablo 26. incelendiğinde 46-50 ile 51 ve üzeri yaş gruplarında yer alan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerine ilişkin puan ortalamasının diğer yaş gruplarındaki okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu görölmektedir. Görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans

analizi One-Way ANOVA yapılmıştır. Elde edilen One-Way ANOVA SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 27.'de verilmiştir.

Tablo 27. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yönetmel Yeterlik	Gruplar Arası	3.49	4	.873	4.237	.002*
	Grup İçi	102.22	496	.206		
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	Gruplar Arası	4.13	4	1.03	4.591	.001*
	Grup İçi	111.65	496	.225		
Etik Liderlik Yeterliği	Gruplar Arası	3.74	4	.935	4.930	.001*
	Grup İçi	94.04	496	.190		

*Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 27.'de görülen analiz sonuçları, Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin, Yönetmel Yeterlik ($F(4,496)= 4.237, p < .05$), Öğretimsel Liderlik Yeterliği ($F(4,496)= 4.591, p < .05$) ve Etik Liderlik Yeterliği ($F(4,496)= 4.930, p < .05$) alt boyutları arasında yaş grupları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri, dâhil oldukları yaş gruplarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla ilk önce Levene testi yapılmış ve dağılımın homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ise Scheffe testi yapılmıştır. *Scheffe* testi sonuçları Tablo 28.'de görülmektedir.

Tablo 28. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin *Scheffe* Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Yönetmel Yeterlik	35 ve daha az	51 ve üzeri	-.1965	.061	.036*
Etik Liderlik Yeterliği	35 ve daha az	46-50	-.2556	.0640	.003*
	36-40	46-50	-.2315	.0659	.016*

*Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan *Scheffe* testi sonuçlarına göre en küçük yaş grubu olan 35 ve daha az yaş grubunda bulunan okul yöneticilerinden 46-50 yaş ile 51 ve üzeri yaş gruplarında bulunan okul yöneticilerinin, 36-40 yaş grubunda bulunan okul yöneticilerinden ise 46-50 yaş grubunda bulunan okul yöneticilerinin daha iyi öz yeterlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

c) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Medeni Durum Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin medeni durumlarına göreöz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Elde edilen *t*-testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 29.'da verilmiştir.

Tablo 29. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Yönetimsel Yeterlik	Evli	469	4.24	.4606	499	-.650	.516
	Bekâr	32	4.29	.4520			
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	Evli	469	4.12	.4768	499	-.303	.762
	Bekâr	32	4.15	.5493			
Etik Liderlik Yeterliği	Evli	469	4.14	.4411	499	-.535	.593
	Bekâr	32	4.19	.4633			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 29.'daki test sonuçlarına bakıldığında, bekâr okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin evli okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinden çok küçük bir puan farkıyla fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın anlamlılık düzeyi incelendiğinde Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin, Yönetimsel Yeterlik ($t_{(499)} = -.650$, $p > .05$), Öğretimsel Liderlik Yeterliği ($t_{(499)} = -.303$, $p > .05$) ve Etik Liderlik Yeterliği ($t_{(499)} = -.535$, $p > .05$) alt boyutlarında medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği açıkça görülmektedir.

d) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Yönetim Görevi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin yönetim görevlerine göre öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 30.'da verilmiştir.

Tablo 30. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yönetim Görevlerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Boyutlar	Yönetim Görevi Grupları	n	Sıra Ort.	χ^2	P
Yönetimsel Yeterlik	Müdür	176	249.33	.151	.927
	Müdür Başyardımcısı	26	252.70		
	Müdür Yardımcısı	299	242.77		
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	Müdür	176	269.57	5.10	.078
	Müdür Başyardımcısı	26	242.67		
	Müdür Yardımcısı	299	221.02		
Etik Liderlik Yeterliği	Müdür	176	261.21	2.14	.343
	Müdür Başyardımcısı	26	247.54		
	Müdür Yardımcısı	299	221.73		
	Toplam	501			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 30.'dan Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin, yönetim görevi gruplarına göre Yönetimsel Yeterlik ($\chi^2(2) = .151, p > .05$), Öğretimsel Liderlik Yeterliği ($\chi^2(2) = 5.10, p > .05$) ile Etik Liderlik Yeterlik ($\chi^2(2) = 2.14, p > .05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Başka bir ifade ile yönetim görevi okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri üzerinde farklılaşmaya sebep olacak etkiye sahip değildir. Yani okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri yönetim görevi gruplarına göre değişmemektedir.

e) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin meslekteki kıdemlerine göre öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 31.'de verilmiştir.

Tablo 31. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Boyutlar	Meslekteki Kıdem Grupları	n	Sıra Ort.	χ^2	P
Yönetimsel Yeterlik	1-5 yıl	23	182.46	23.10	.000*
	6-10 yıl	99	239.33		
	11-15 yıl	91	212.66		
	16-20 yıl	83	245.24		
	21 yıl ve üzeri	205	283.67		
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	1-5 yıl	23	214.89	23.74	.000*
	6-10 yıl	99	235.20		
	11-15 yıl	91	208.66		
	16-20 yıl	83	238.70		
	21 yıl ve üzeri	205	286.46		
Etik Liderlik Yeterliği	1-5 yıl	23	193.54	21.34	.000*
	6-10 yıl	99	231.78		
	11-15 yıl	91	216.28		
	16-20 yıl	83	247.48		
	21 yıl ve üzeri	205	283.57		
Toplam		501			

* Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 31.'deki analiz sonuçları; Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin, meslekteki kıdem gruplarına göre Yönetimsel Yeterlik ($\chi^2_{(4)} = 23.10$, $p < .05$), Öğretimsel Liderlik Yeterliği ($\chi^2_{(4)} = 23.74$, $p < .05$) ve Etik Liderlik Yeterliği ($\chi^2_{(4)} = 21.34$, $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgu mesleki kıdeme göre oluşturulmuş beş grubun okul yöneticilerinin algılarına göre öz yeterlik düzeylerini artırmada farklı

etkilere sahip olduğunu gösterir. Başka bir ifade ile meslekteki kıdem okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri üzerinde farklılaşmaya sebep olacak etkiye sahiptir. Öyle ki okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri meslekteki kıdem gruplarına göre değişmektedir.

Bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılıklara bağlı olarak ortaya çıktığını bulmak için grupların ikili kombinasyonları üzerinden *t*-testi (Tablo 32.) ve Mann Whitney *U* testi (Tablo 33.) yapılmıştır.

Tablo 32. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

Boyutlar	Meslekteki Kıdem Grupları	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Yönetimsel Yeterlik	6-10 yıl	99	4.20	.4934	302	-2.78	.006*
	21 ve üzeri	205	4.35	.4059			
	11-15 yıl	91	4.12	.4906	294	-4.08	.000*
	21 ve üzeri	205	4.35	.4059			
	16-20 yıl	83	4.22	.4762	286	-2.315	.021*
21 ve üzeri	205	4.35	.4059				
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	6-10 yıl	99	4.08	.4940	302	-2.91	.004*
	21 ve üzeri	205	4.24	.4212			
	11-15 yıl	91	3.98	.5250	294	-4.56	.000*
	21 ve üzeri	205	4.24	.4212			
	16-20 yıl	83	4.08	.4989	286	-2.847	.005*
21 ve üzeri	205	4.24	.4212				
Etik Liderlik Yeterliği	6-10 yıl	99	4.09	.4526	302	-3.04	.003*
	21 ve üzeri	205	4.25	.3997			
	11-15 yıl	91	4.04	.5097	294	-3.82	.000*
	21 ve üzeri	205	4.25	.3997			
	16-20 yıl	83	4.14	.4244	286	-2.036	.043*
21 ve üzeri	205	4.25	.3997				

* Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan *t*-testi sonuçları incelendiğinde öz yeterlik düzeyinde en yüksek puana 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin sahip olduğu, bunu 16-20 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 33. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Mann Whitney *U* testi Sonuçları

Boyutlar	Meslekteki Kıdem Grupları	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Yönetimsel Yeterlik	1-5 yıl	23	71.00	1633	1357	.001*
	21 ve üzeri	205	119.38	24473		
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	1-5 yıl	23	84.85	1951	1675	.021*
	21 ve üzeri	205	117.83	24154		
Etik Liderlik Yeterliği	1-5 yıl	23	75.78	1743	1467	.003*
	21 ve üzeri	205	118.84	24363		

*Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 33.'deki Mann Whitney *U* testi Sonuçları incelendiğinde 21 ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticilerinin 1-5 yıl kıdeme sahip okul yöneticilerinden Yönetimsel Yeterlik, Öğretimsel Liderlik Yeterliği ve Etik Liderlik Yeterliği alt boyutlarının hepsinde daha fazla öz yeterliğe sahip oldukları görülmektedir.

f) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Yöneticilikteki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemlerine göreöz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının grup ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 34.'te verilmiştir.

Tablo 34. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdemlerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yöneticilikteki Kıdem Grupları	n	'li Likert Ort.	\bar{X}	ss
1-5 yıl	257	4.14	74.53	8.18
6-10 yıl	99	4.16	74.96	6.95
11-15 yıl	52	4.23	76.15	7.18
16-20 yıl	40	4.19	75.35	6.01
21 yıl ve üzeri	53	4.26	76.74	5.53
Toplam	501	4.17	75.08	7.45

Tablo 34. incelendiğinde yöneticilikteki kıdemi 21 yıl ve üzeri grubunda yer alan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerine ilişkin puan ortalamasının ($\bar{X} = 76.74$) diğer kıdem yılı gruplarındaki okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi One-Way ANOVA yapılmıştır. Elde edilen One-Way ANOVA SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 35.'te sunulduğu şekildedir.

Tablo 35. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdemlerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yönetimsel Yeterlik	Gruplar Arası	.987	4	.247	1.169	.324
	Grup İçi	104.725	496	.211		
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	Gruplar Arası	1.592	4	.398	1.729	.142
	Grup İçi	114.194	496	.230		
Etik Liderlik Yeterliği	Gruplar Arası	.569	4	.142	.726	.574
	Grup İçi	97.210	496	.196		

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 35.'te görüldüğü gibi Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri, yöneticilikteki kıdem gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri yöneticilikteki kıdem gruplarına göre değişmemektedir.

g) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Öğretmenlikteki Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlikteki branşlarına göre öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının grup ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 36.'da verilmiştir.

Tablo 36. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlikteki Branşlarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Öğretmenlikteki Branş Grupları	n	5'li Likert Ort.	\bar{X}	ss
Sınıf öğretmeni	165	4.16	74.84	7.30
Branş Öğretmeni	288	4.16	74.88	7.49
Meslek Öğretmeni	48	4.29	77.15	7.59
Toplam	501	4.17	75.08	7.45

Tablo 36.'ya göre meslek öğretmeni grubunda yer alan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X}=77.15$) diğer branş gruplarındaki okul yöneticilerine göre daha yüksektir. Gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi One-Way ANOVA yapılmıştır. Elde edilen One-Way ANOVA SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 37.'de verilmiştir.

Tablo 37. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlikteki Branşlarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yönetmelik Yeterlik	Gruplar Arası	.910	2	.455	2.162	.116
	Grup İçi	104.80	498	.210		
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	Gruplar Arası	.402	2	.201	.869	.420
	Grup İçi	115.38	498	.232		
Etik Liderlik Yeterliği	Gruplar Arası	.933	2	.467	2.399	.092
	Grup İçi	96.85	498	.194		

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 37.'de görüldüğü gibi Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri, öğretmenlikteki branş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri öğretmenlikteki branş gruplarına göre değişmemektedir.

h) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 38.'de verilmiştir.

Tablo 38. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Boyutlar	Bulunduğu Okuldaki Çalış. Süresi Grupları	n	Sıra Ort.	χ^2	P
Yönetimsel Yeterlik	1-5 yıl	431	246.33	7.46	.113
	6-10 yıl	54	264.47		
	11-15 yıl	8	289.69		
	16-20 yıl	5	389.50		
	21 yıl ve üzeri	3	345.83		
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	1-5 yıl	431	248.78	5.89	.208
	6-10 yıl	54	244.16		
	11-15 yıl	8	314.50		
	16-20 yıl	5	358.20		
	21 yıl ve üzeri	3	345.33		
Etik Liderlik Yeterliği	1-5 yıl	431	248.50	3.12	.538
	6-10 yıl	54	253.25		
	11-15 yıl	8	298.50		
	16-20 yıl	5	334.70		
	21 yıl ve üzeri	3	304.00		
Toplam		501			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 38.'den Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin üç boyutunda da, buldukları okuldaki çalışma süresi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Başka bir ifade ile buldukları okuldaki çalışma süresi okul yöneticilerinin öz

yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri üzerinde farklılaşmaya sebep olacak etkiye sahip değildir. Yani okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre değişmemektedir.

i) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin eğitim düzeylerine göre, öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 39.'da sunulduğu şekildedir.

Tablo 39. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi Grupları	n	Sıra Ort.	χ^2	P
Yönetimsel Yeterlik	Ön Lisans	51	289.86	5.87	.118
	Lisans	388	243.72		
	Yüksek Lisans	61	266.37		
	Doktora	1	155.50		
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	Ön Lisans	51	297.22	6.57	.087
	Lisans	388	247.93		
	Yüksek Lisans	61	232.61		
	Doktora	1	209.00		
Etik Liderlik Yeterliği	Ön Lisans	51	272.69	2.21	.531
	Lisans	388	249.77		
	Yüksek Lisans	61	242.82		
	Doktora	1	121.00		
Toplam		501			

Toplam puanlar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 39.'da görüldüğü gibi Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri, eğitim düzeyi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri eğitim düzeyi gruplarına göre değişmemektedir.

j) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin okullarındaki öğrenci sayılarına göre öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 40.'da sunulmuştur.

Tablo 40. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Okullarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Öğrenci Sayısı Grupları	n	Sıra Ort.	χ^2	P
Yönetimsel Yeterlik	500 ve daha az	405	246.32	3.584	.310
	501-1000	88	272.53		
	1001-1500	2	155.50		
	1501-2000	0	-		
	2001 ve üzeri	6	282.92		
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	500 ve daha az	405	249.58	.475	.924
	501-1000	88	254.95		
	1001-1500	2	299.25		
	1501-2000	0	-		
	2001 ve üzeri	6	273.08		
Etik Liderlik Yeterliği	500 ve daha az	405	250.52	.865	.834
	501-1000	88	254.96		
	1001-1500	2	160.75		
	1501-2000	0	-		
	2001 ve üzeri	6	255.17		
Toplam		501			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 40.'da görüldüğü gibi Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri üç alt boyutta da, okuldaki öğrenci sayısı gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri okuldaki öğrenci sayısına göre değişmemektedir.

k) Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisinin okullarındaki öğretmen sayılarına göre öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi SPSS 15.0 analiz sonuçları Tablo 41.'de sunulmuştur.

Tablo 41. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Okullarındaki Öğretmen Sayılarına Göre Öz yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı Grupları	n	Sıra Ort.	χ^2	P
Yönetmel Yeterlik	20 ve daha az	252	238.43	11.412	.044*
	21-40	197	258.85		
	41-60	31	323.69		
	61-80	9	227.94		
	81-100	10	214.85		
	101 ve üzeri	2	219.00		
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	20 ve daha az	252	247.10	3.646	.601
	21-40	197	252.87		
	41-60	31	282.10		
	61-80	9	200.94		
	81-100	10	242.55		
	101 ve üzeri	2	343.75		
Etik Liderlik Yeterliği	20 ve daha az	252	243.29	3.599	.609
	21-40	197	257.08		
	41-60	31	278.97		
	61-80	9	234.67		
	81-100	10	232.40		
	101 ve üzeri	2	355.75		
Toplam		501			

* Ortalamalar arası fark Yönetmel Yeterlik alt boyutunda $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 41.'de görüldüğü gibi Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri yönetmel yeterlik alt boyutunda okuldaki öğretmen sayısı gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir

($\chi^2_{(5)}= 11.412, p> .05$). öz yeterlik düzeylerinin öğretimsel liderlik yeterliği ($\chi^2_{(5)}= 3.646, p> .05$) ile etik liderlik yeterliği ($\chi^2_{(5)}= 3.599, p> .05$) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri bu iki alt boyutta okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemektedir. Yönetimsel yeterlik alt boyutunda görülen bu anlamlı farkın, hangi okuldaki öğretmen sayısı gruplarına bağlı olarak ortaya çıktığını bulmak için grupların ikili kombinasyonları üzerinden *t*-testi (Tablo 42.) ve Mann Whitney *U* testi (Tablo 43.) kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 42. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Gruplarına Göre Öz yeterlik Düzeylerinin Yönetimsel Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı Grupları	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Yönetimsel Yeterlik	20 ve daha az	252	4.19	.4802	447	-1.865	.063
	21-40	197	4.27	.4248			
	20 ve daha az	252	4.19	.4802	281	-3.084	.002*
	41-60	31	4.47	.4495			
	21-40	197	4.27	.4248	226	-2.406	.017*
	41-60	31	4.47	.4495			

*Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 42. incelendiğinde okulunda 41-60 arası öğretmeni olan okul yöneticilerinin öz yeterliklerinin 21- 40 ile 20 ve daha az öğretmeni olan okul yöneticilerinin öz yeterliklerinden, 21-40 arası öğretmeni olan okul yöneticilerinin öz yeterliklerinin ise 20 ve daha az öğretmeni olan okul yöneticilerinin öz yeterliklerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 43. Amasya İlinde Görev Yapmakta Olan Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Gruplarına Göre Öz yeterlik Düzeylerinin Yönetimsel Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Mann Whitney *U* testi Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı Grupları	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	<i>U</i>	p
Yönetimsel Yeterlik	61-80	9	10.22	92.00	43.00	.869
	81-100	10	9.80	98.00		
	61-80	9	6.00	54.00	9.00	1.00
	101 ve üzeri	2	6.00	12.00		
	81-100	10	6.55	65.50	9.50	.913
	101 ve üzeri	2	6.25	12.50		

*Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 43. incelendiğinde okuldaki öğretmen sayısına göre 61-80 ile 81-100, 61-80 ile 101 ve üzeri, 81-100 ile 101 ve üzeri grupları arasında okul yöneticisinin öz yeterlik düzeyini etkileyecek anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başak bir ifadeyle yukarıdaki gruplar okul yöneticisinin öz yeterlik düzeyini etkilememektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel probleminin ilk aşaması, “Okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleriyle okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleriyle Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Araştırmanın temel probleminin ilk aşamasına yanıt bulmak amacıyla, araştırma evrenini oluşturan Amasya ilinde görev yapmakta olan 501 okul yöneticisine ait mutluluk düzeylerini gösteren veriler “Oxford Mutluluk Ölçeği” yardımıyla, öz yeterlik düzeylerini gösteren veriler ise “Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği” yardımıyla toplanmıştır. Bu iki ölçek yardımıyla elde edilen toplam puanlar arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığına Pearson Korelasyonanalizi kullanılarak bakılmıştır. Analiz için SPSS 15.0 paket programı kullanılmış ve Pearson Korelasyon analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 44.’te sunulmuştur.

Tablo 44. Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Mutluluk Düzeyleriyle Okul Yönetimine İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	n	\bar{X}	Likert Ort.	ss	r	p
Mutluluk (6’lı Likert)	501	104.42	3.60	.4374		
Yönetimsel Yeterlik			4.24	.4598	.288	.000**
Öz yeterlik (5’li Likert)	501	75.08	4.13	.4812	.350	.000**
Etik Liderlik Yeterliği			4.15	.4422	.316	.000**

** Ortalamalar arası fark $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre mutluluk düzeyleri ile okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile test edilmiştir. Korelasyon katsayısının (r), mutlak değer olarak,

.70-1.00 arasında olması, yüksek; .70-.30 arasında olması, orta; .30-.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010, s.32) Tablo 36'daki verilere göre Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ($\bar{X} = 104.42$) ile okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ($\bar{X} = 75.08$) arasında ($r = .354$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($p < .01$). Dolayısıyla 2014-2015 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin öz yeterlikleri arttıkça mutluluk düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .13$) dikkate alındığında, mutluluk düzeyindeki toplam varyansın %13'ünün öz yeterlikten kaynaklandığı söylenebilir. Ancak unutulmamalıdır ki böyle bir analiz bize neden-sonuç bağlamında bir yorumlama olanağı vermez, sadece değişkenlerin birlikte hangi düzeyde ve yönde değiştikleri konusunda fikir verir (Büyüköztürk, 2010, s. 32).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel probleminin ikinci aşaması, “Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri mutluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlik Düzeyleri Mutluluk Düzeylerinin Anlamlı Bir Yordayıcısı mıdır?

Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin mutluluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordama durumu Regresyon Analizi ile test edilmiştir. Analiz için SPSS 15.0 paket programı kullanılmış ve Regresyon analizi sonuçları Tablo 45.'te sunulmuştur.

Tablo 45. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin Mutluluk Düzeylerini Yordama Durumuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Mutluluk Ölçeği			
R ² = .360			
Adjusted R ² = .124		F = 24.695**	
Bağımsız Değişken	Boyutlar	Standardize edilmiş Beta	P
Öz Yeterlik Düzeyleri Ölçeği	Yönetsel Yeterlik	.082	.166
	Öğretimsel Liderlik Yeterliği	.240	.001*
	Etik Liderlik Yeterliği	.070	.340

*** 0,001 seviyesinde anlamlı (tek yönlü)

** 0,01 seviyesinde anlamlı (tek yönlü)

* 0,05 seviyesinde anlamlı (tek yönlü)

Tablo 45.'te görüldüğü gibi, öz yeterlik düzeyleri ölçeği bağımsız değişkeni ile mutluluk ölçeği bağımlı değişkenine ait regresyon analizine ait değerler, $p < 0.001$, $F = 24.695$, $R^2 = .360$ ve $Adjusted R^2 = .124$ olarak belirlenmiştir. Bu değerler dikkate alındığında, analize dâhil edilen bağımsız değişkenin mutluluk ölçeğini yaklaşık % 36 ($R^2 = .360$) oranında açıklamakta fakat öz yeterlik düzeyleri ölçeğinin yönetsel yeterlik ve etik liderlik yeterliği alt boyutlarında anlamlı olmadığı, öğretimsel liderlik yeterliği alt boyutunda ise anlamlı olduğu görülmektedir. Adjusted R2 (.124) değerine bakıldığında mutluluk ölçeği değişiminin yaklaşık % 16'sı analize dâhil edilen bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Yani bu sonuca göre Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin yaklaşık % 16 gibi bir bölümünün öz yeterlik düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar alanyazın ile karşılaştırılıp tartışılarak açıklanmıştır.

Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeylerinin Kişisel (Demografik) Değişkenlere Göre Tartışılması

Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, yönetim görevi, meslekteki kıdem, yöneticilikteki kıdem, öğretmenlikteki branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara bakıldığında:

Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin “iyi” düzeyde olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 5.). Bu bulgu alan yazında bulunan bazı araştırmalarla aynı doğrultudadır. Bulut (2015)’un yaptığı araştırmada; ortaöğretim öğretmenlerinin yönetim süreçleri, mesleki tutum, iletişim ve adanmışlık boyutunda "yüksek düzeyde" örgütsel mutluluk algıları olduğu görülmüştür. Diğer bir araştırmada ise Göral (2013) 438 üniversite öğrencilerinin 186’sının mutlu, 35’inin çok mutlu, 83’ünün ise biraz mutlu olduklarını bulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 7.). Araştırma sonucunda elde edilen bu bulguyu, Christoph ve Noll (2003), Diener (1995), Fugl-Meyer (2002), Suhail ve Chaudhry (2004), Tan, Tambyah ve Kau (2006) tarafından yapılmış çalışmalarda da destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Dost (2006), Üniversite Öğrencilerinin Öznel iyi oluş düzeyleri isimli çalışmasında, öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Cinsiyetler arasında fark olmadığını bildiren başka araştırmalar da bulunmaktadır (Canbay, 2010; İkiz ve Kırtıl-Görmez, 2010; Şahin, 2011; Şahin, 2015; Duman, 2014; Tingaz, 2013; Aydemir, 2008). Cihangir-Çankaya (2009), öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öznel iyi oluş puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Benzer bir grupta yapılan çalışma üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir (Tuzgöl-

Dost, 2006). Güney Afrika ve Türk üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, her iki kültürde cinsiyetler arası farka rastlanmamıştır (Tuzgöl-Dost, 2010). Ayrıca Boysan (2012), kadın üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının, erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulmasına rağmen, erkeklerin pozitif duygulanım düzeylerinin kadınlarınkinden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada negatif duygulanım açısından ise cinsiyetler arasında bir fark bulunmamıştır. Kadın ve erkeklerin mutluluk düzeyleri arasında herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Tosyalı (2010), Tunç-Çağlayan, (2015) da anlamlı bir fark bulamamıştır. Kara (2010) ve Sevindik (2015) mutluluk düzeyi ile cinsiyet arasında bir ilişki olmadığını bulmuştur. Diğer taraftan, Blanchflower ve Oswald (2004), Haller ve Hadler (2006), Wang ve Vander Weele (2011), Webb (2009), Wood, Rhodes, ve Whelan (1989) ise yaptıkları çalışmalarda mutluluk düzeyleri cinsiyete göre farklılaştığına ilişkin bulgular elde etmişlerdir. Gülcan (2014) Genç Yetişkinlerde İyimserliğin Mutluluk ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisini incelediği araştırmasında kız öğrencilerin mutluluk puanlarının, erkek öğrencilerin mutluluk puanlarından daha yüksek olduğunu ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Kangal (2013)'a göre, Mutluluk Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme ve Türk Hane halkı için Bazı Sonuçlar isimli çalışmasında, cinsiyet açısından bakıldığında Türk kadınları Türk erkeklerinden daha mutludur. Akın ve Şentürk (2012), Bireylerin Mutluluk Düzeylerinin Ordinal Lojistik Regresyon Analizi ile İncelenmesi isimli çalışmasında, bireylerin mutluluk düzeyleri değişken bazında genel olarak yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Elde edilen bulgulara göre erkekler kadınlara oranla daha mutludur. Dilmaç ve Bozgeyikli (2009)'nin, Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Olma Ve Karar Verme Stilllerinin İncelenmesi İsimli çalışmasında, öznel iyi oluş değişkeni açısından bakıldığında cinsiyetler arasında kadın öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeylerinin erkek öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeylerinden daha yüksek olduğu bulmuştur. Reisoğlu (2014)'nin Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordamada Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Mizah Tarzları ve Duygusal Zekânın Rolü isimli çalışmasında, cinsiyet öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Ayrıca kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre kadınların öznel iyi oluş puanları erkeklerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Öznel iyi oluş ile cinsiyet ilişkisinde bazı araştırmalar kadınlar lehine (Eryılmaz, 2012; Gündoğdu ve Yavuzer, 2012; Shmotkin, 1990) bazıları erkekler lehine farklara işaret etmektedir

(Eryılmaz ve Ercan, 2011; Lucas ve Gohm, 2000). Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada kız öğrencilerin yaşam doyumu erkek öğrencilerin yaşam doyumundan yüksek bulunmuştur (Kırtıl, 2009). Dost (2006) kız üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Endüstri sektöründe yapılan bir çalışmada kadınların yaşam doyumunun erkeklere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Keser, 2005). Sonuçları erkekler lehine olan araştırma bulguları da mevcuttur. Tümkaya (2011), erkek üniversite öğrencilerinin ÖİÖ düzeylerinin kızlarındakinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada erkeklerin pozitif duygulanımlarının kadınlarındakinden yüksek çıktığı belirlenmiştir (Ayyash-Abdo ve Alamuddin, 2007). Şentürk (2011) erkeklerin kadınlara oranla daha mutlu olduğunu bulmuştur.

Araştırma sonucunda, Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo 9.). Elde edilen bu bulgu, Biswas-Diener ve Diener (2001), Christoph ve Noll (2003), Keng ve Hooi, (1995), Kousha ve Mohseni (2000), Suhail ve Chaudhry (2004)'ün yaptığı çalışmalarda da desteklenmektedir. Topuz (2013)'ün çalışmasının bulguları, yaşa göre mutluluk düzeylerinin farklılaşmadığını göstermiştir. Lucas ve Gohm (2000) çalışmalarında yaşın yaşam doyumu üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını, bununla birlikte olumlu duyguların yaşam boyunca azaldığını, olumsuz duyguların ise önce azalan sonra ileri yetişkinlikte artan bir ivme gösterdiğini belirtmişlerdir. Farklı yaşam evrelerini kapsayan yaşgruplarında yapılan mutluluk araştırmaları, yaşlılar ve gençler arasında öznel iyi oluş açısından anlamlı farklılıklar olmadığını kaydetmiştir (Hefferon ve Boniwell, 2011). Şahin (2011) 312 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin yaş değişkenine göre öznel iyi oluş düzeylerinin farklılaşmadığını bulmuştur. Tingaz (2013) beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin mutluluk düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını söylemektedir. Aydemir (2008) 31-35 yaş grubunda olan yetişkinlerin mutluluk puan ortalamalarının 20-25 ve 26-30 yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış fakat gruplar arasındaki anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Kara (2010) ve Sevindik (2015) mutluluk düzeyi ile yaş arasında bir ilişki olmadığını bulmuştur. Bununla birlikte, Agrawal, Murthy, Philip, Mehrotra, Thennarasu, John, Thippeswamy ve Isaac (2011), Blancho-wer ve Oswald (2004), Michalos, Thommasen, Anderson, Read ve Zumbo (2005), Wang ve Vander Wee

(2011), Tan, Tambyah ve Kau (2006) yaptıkları araştırmalarda mutluluk düzeyinin yaşa göre anlamlı ölçüde farklılaştığını göstermektedir. Akın ve Şentürk (2012), Bireylerin Mutluluk Düzeylerinin Ordinal Lojistik Regresyon Analizi ile İncelenmesi isimli çalışmasında, Bireylerin mutluluk düzeyleri değişken bazında incelendiğinde ise genel olarak yüksek çıktığı görülmüştür. Buna paralel olarak “18-24 yaş aralığında” ve “65 yaş ve üstünde” yer alan bireylerin mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Eryılmaz ve Ercan (2011), Öznel İyi Oluşun Cinsiyet, Yaş Grupları ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi isimli çalışmasında, 26-45 yaş gurubunda yer alan erkeklerin kadınlara oranla yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip oldukları; 19-25 yaş gurubundaki bireylerin hem 14-17 hem de 26-45 yaş gurubundaki bireylere oranla düşük düzeyde öznel iyi oluşa sahip oldukları bulmuşlardır. Reisoğlu (2014), Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordamada Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Mizah Tarzları ve Duygusal Zekânın Rolü isimli çalışmasında, Yaş ile ÖİÖ arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yaş değişkeniyle ilgili olarak literatürde farklı araştırma sonuçları vardır. Eryılmaz ve Ercan (2011) yaşları 14-45 arasında değişen bir örneklem üzerinde yaptıkları çalışmada yaşla birlikte öznel iyi oluşun arttığını bulmuşlardır. Ryff (1989) öznel iyi oluşun yaşla birlikte arttığı ve belli bir yaştan sonra düşmediği sonucuna varmıştır. Buna karşın Blanchflower ve Oswald (2007) ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde bulunan bireylerin ÖİÖ düzeylerinin orta yetişkinlik dönemindeki bireylere oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Tosyalı (2010) mutluluk düzeyi ile yaş arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Gülcan (2014) 19-22 yaş aralığındaki öğrencilerinin mutluluk puanlarının, 23-25 yaş aralığındaki öğrencilerinin mutluluk puanlarından yüksek olduğunu bulunmuştur. Şentürk (2011) 18-24 yaş aralığında” ve “65 yaş ve üstünde” yer alan bireylerin mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma sonucunda, Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir (Tablo 10.). Bu bulgu Frieters, Haisken-DeNew, Shields (2004), Keng ve Hooi (1995), LaBarbera ve Gurhan (1997), Tan, Tambyah ve Kau (2006), Tiliouine, Cummins ve Davern (2006)‘nın yaptıkları çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Kara (2010) ve Sevindik (2015) mutluluk düzeyi ile medeni durum arasında bir ilişki olmadığını bulan araştırmacılar arasındadır. Ancak, Blanche-wer ve Oswald (2004), Lee, Seccombe ve Shehan (1991), Oswald

(1997), Suhail ve Chaudhry (2004) yaptıkları çalışmalarda mutluluk düzeyi ve medeni durum arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirtmektedir. Kangal (2013), Mutluluk Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme ve Türk Hanehalkı İçin Bazı Sonuçlar isimli çalışmasında, ülkemiz içinde evli olan bireyler evli olmayan, eşi ölen, boşanmış ya da eşinden ayrı yaşayan bireylere göre daha mutludurlar. Akın ve Şentürk (2012), Bireylerin Mutluluk Düzeylerinin Ordinal Lojistik Regresyon Analizi ile İncelenmesi isimli çalışmasında, Bireylerin mutluluk düzeyleri değişken bazında incelendiğinde ise genel olarak yüksek çıktığı görülmüştür. Ayrıca medeni durum açısından en mutlu olan kategorinin evli bireyleri kapsadığı görülmüştür. Dahası, evli ve çalışan olmanın yanı sıra bu ilişkilerden elde edilen tatminin de mutluluk üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Yani daha mutlu olmak üzerinde; evli olmak kadar mutlu bir evlilik sahibi olmanın da önemi ortaya konmuştur. Aydemir (2008) ve Şentürk (2011) çalışmasında medenî durumu evli olan bireylerin mutluluk düzeylerinin evli olmayanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Gülcan (2014) bekâr öğrencilerinin mutluluk puanlarının, evli öğrencilerinin mutluluk puanlarından daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Araştırma sonucunda, Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin yönetim görevi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo 11.). O halde, yönetim kademesinde bulunan kişinin okul müdürü, müdür yardımcısı veya müdür yardımcısı olmasının kendisine mutluluk bağlamında herhangi bir olumlu yansıması olmadığı söylenebilir.

Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin meslekteki kıdem gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (Tablo 12.). Bu bulgu mesleki kıdeme göre oluşturulmuş beş grubun okul yöneticilerinin algılarına göre mutluluk düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile meslekteki kıdem okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine yönelik görüşleri üzerinde farklılaşmaya sebep olacak etkiye sahiptir. Öyle ki; okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine yönelik görüşleri meslekteki kıdem gruplarına göre değişmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, mutluluk düzeyinde en yüksek puana 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin sahip olduğu, bunu 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri, son olarak da 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin takip ettiği görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulguyu destekleyen şekilde, Kara (2010) iş tatmini ile mutluluk ve başarı arasındaki ilişkiyi incelediği

araştırmasında mutluluk düzeyi ile kıdem ilişkili olduğunu kıdem yükseldikçe mutluluğun da yükseldiğini bulmuştur.

Araştırma sonucunda, Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin yöneticilikteki kıdem gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo 16.). Bu bağlamda, yönetim kademesinde bulunan kişinin yöneticilikte geçirmiş olduğu yılların kendisine mutluluk bağlamında herhangi bir olumlu yansıması olmadığı söylenebilir. Özetle, okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri yönetim görevindeki çalışma sürelerine göre değişmemektedir.

Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öğretmenlikteki branş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo 18.). Tingaz (2013) beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarını karşılaştırdığı araştırmasında beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin mutluluk düzeyi ortalamalarının, ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin mutluluk düzeyi ortalamalarından yüksek olduğunu bulmuştur.

Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin buldukları okuldaki çalışma süresi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (Tablo 19.). Başka bir ifade ile buldukları okuldaki çalışma süresi okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine yönelik görüşleri üzerinde farklılaşmaya sebep olacak etkiye sahip değildir. Yani okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre değişmemektedir.

Haller ve Hadler (2006), Keng ve Hooi (1995), Kousha ve Mohseni (2000), Michalos, Thommasen, Anderson, Read ve Zumbo (2005), Selim (2008) yaptıkları çalışmalarda mutluluk düzeyinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan mevcut çalışmanın bulguları da aynı sonucu göstermektedir (Tablo 20.). Tingaz (2013) beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının baba ve annelerinin eğitim durumlarının mutluluk düzeylerine etkisine baktığı çalışmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Aydemir (2008) en yüksek mutluluk puan ortalamasına sahip olanların ilköğretim mezunları olup öğrenim düzeyi yükseldikçe mutluluk puan ortalamalarının düştüğünü

fakat bu durumun anlamlı bir fark oluşturmadığını bulmuştur. Bununla birlikte, Diener, Sandvik, Seidlitz ve Diener, M. (1993), Gaygısız (2010), Oswald (1997), Scoppa ve Michele (2008), Zagorski, Kelley ve Evans (2010), Tosyalı (2010) yaptıkları çalışmalarda mutluluk düzeyinin eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuştur. Kangal (2013), Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hanehalkı için bazı sonuçlar isimli çalışmasında, Benzer şekilde üniversite ya da yüksekokul mezunları ilkokul, ilköğretim, lise mezunları ile hiçbir okuldan mezun olamayan kimselere göre daha mutludur. Akın ve Şentürk (2012), Bireylerin Mutluluk Düzeylerinin Ordinal Lojistik Regresyon Analizi ile İncelenmesi isimli çalışmasında, Bireylerin mutluluk düzeyleri değişken bazında incelendiğinde ise genel olarak yüksek çıktığı görülmüştür. Ayrıca eğitim seviyesinin artması, belirli bir düzeyden sonra, bireyin beklediği refah düzeyine ulaşamamasının etkisiyle mutsuzluk düzeyinin artmasına sebep olmuştur. Örneğin, eğitim ile mutluluk arasındaki ilişkinin dolaylı bir şekilde, gelir üzerinden gerçekleştiği bulunmuştur. Bu sonuca, eğitim-mutluluk ilişkisinin; gelir değişkeni analize dâhil edilmemişken anlamlı, edilince anlamsız olması neticesinde varılmıştır. Gülcan (2014) genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin mutluluk düzeyleri babalarının eğitim durumları arttıkça genel olarak artmaktadır. Öğrencilerin mutluluk düzeyleri ile annelerinin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Şentürk (2011) eğitim seviyesinin artması, belirli bir düzeyden sonra, bireyin beklediği refah düzeyine ulaşamamasının etkisiyle mutsuzluk düzeyinin artmasına sebep olmuştur. Sevindik (2015) bireylerin mutluluk düzeyleri ile eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur.

Araştırma sonucunda, Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri okuldaki öğrenci sayısı gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 21.). Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin yönetim kademesinde buldukları okulun öğrenci sayısından etkilenmediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda, Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin okuldaki öğretmen sayısı gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo 22.).

Okul Yöneticilerinin Öz yeterlik Düzeylerinin Kişisel (Demografik) Değişkenlere Göre Tartışılması

Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, yönetim görevi, meslekteki kıdem, yöneticilikteki kıdem, öğretmenlikte ki branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara bakıldığında:

Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri “büyük ölçüde” şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile araştırma sonucunda Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin öz yeterlikleri iyi düzeydedir (Tablo 23.). Bu sonuç Ayık, Savaş ve Yücel (2015), Federici ve Skaalvik (2012) Lovell (2009), McCullers (2009), Moran ve Gareis (2005), Moak (2010), Nikolas (2013), O’Neil (2013) ve Autry (2010)’nın araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Gümüşhane ilinde Aydın (2010) tarafından okul yöneticilerinin öz yeterlik algısı ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla uygulanan çalışma sonucunda, okul yöneticilerinin öz yeterlik algısı ve yaşam doyumu düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin öz yeterlilik algıları yükseldikçe, yaşam doyum düzeylerinin arttığı gözlemlenmektedir. Buradan hareketle öz yeterlik algısı ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ata (2015) da, okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi isimli çalışmasında okul müdürlerinin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007), yaptıkları araştırma sonunda, öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Diğer bir çalışmada Ekici (2006), meslek lisesi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının orta düzeyin üstünde olduğu belirlenmiştir. Gençtürk (2008) çalışmasında ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri ve meslek doyumlarının birtakım değişkenler bağlamında incelemeyi ve aralarındaki ilişkinin tespitini amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin genel mesleki öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Yavuz (2009), eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen

adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında inceleyip aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarında kendilerini oldukça yeterli düzeyde gördükleri tespit edilmiştir. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), çalışmalarında ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki-öz yeterlik inanç düzeylerinin birtakım değişkenler bağlamında belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerinin öz yeterlikleri orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Korkut (2009), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Soytürk (2011) araştırmasında tüm mesleki öz yeterlik boyutlarında sınıf öğretmenlerinin daha çok “orta düzey” mesleki yeterliğe sahip oldukları belirlemiştir. Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile mesleki öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Benzer (2011), öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin öğretmenlik öz yeterlik algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Doğan (2013) yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleklerine yönelik öz yeterlik inançları ile tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Zararsız (2012) araştırmasında ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler bağlamında incelemeyi ve aralarındaki ilişki düzeyinin tespitini amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli seviyede hissettikleri ortaya konulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 25.). Gençtürk ve Memiş (2010) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ve iş doyumlarını incelediği araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda anlamlı bir fark bulunmayan çalışmaların çokça olduğu görülmektedir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Türk, 2008; Gençtürk, 2008; Ekici, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Soytürk, 2011; Gürol, Altunbaş

ve Karaaslan, 2010; Karahan ve Uyanık Balat, 2011; Benzer, 2011; Aylar ve Aksin, 2011; Doğan, 2013; Şallı, 2012; Benzer, 2011; Ayra, 2015; Çeliker, 2015; Uslu, 2014; Nye, 2008; Moran ve Gareis, 2005; Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Aksu, 2008). Öğretmenlerin özyeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit eden araştırmalar da (Özata, 2007; Eryenen, 2008; Korkut, 2009; Aksoy, 2011; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011) bulunmaktadır.

Ekici (2006), meslek lisesi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançlarını incelemeyi amaçladığı çalışmada öğretmenlik öz yeterlik inancının kadın öğretmenler lehine farklılık gösterdiğini bulmuştur. Smith, Guarino, Storm ve Adams (2006)'ın etkili öğretim, öğrenme çevresi ve okul müdürü öz yeterliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında, bayan yöneticilerin eğitimsel liderlikte öz yeterliklerinin erkeklerden yüksek çıktığını bulmuşlardır. Ayrıca Çapri ve Çelikkaleli (2008) de çalışmalarında kadın öğretmen adayları lehine olmak üzere cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının anlamlı düzeyde farklılaştığını görmüşlerdir. Özyeterlik algılarının bayanlar lehine yüksek çıktığı başka araştırmaların (Yavuz, 2009; Umaz, 2010; Akkuş, 2013; Çevik, 2011) da olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda, Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür (Tablo 27.). Bu bağlamda 35 ve daha az yaş grubunda bulunan okul yöneticilerinin 46-50 yaş ile 51 ve üzeri yaş gruplarında bulunan okul yöneticilerinden, 36-40 yaş grubunda bulunan okul yöneticilerinin ise 46-50 yaş grubunda bulunan okul yöneticilerinden yönetsel yeterlik ve etik liderlik yetrliği alt boyutlarında daha iyi öz yeterlik düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Çevik (2011) 163 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının müzik öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerini yaşlarına göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yaşlarının artması ile öz yeterlik inançlarının da arttığını belirlemiştir. Akkoyunlu ve Orhan (2003), yaptıkları çalışmada yaş arttıkça öz yeterlik inançlarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer (2011), öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmada yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olduğunu bulmuştur. Yaş değişkeninin anlamlı farklılık ortaya koyduğunu belirten çalışmalar (Özata, 2007; Benzer, 2011; Zararsız, 2012; Kadim, 2012) sıralanabilir. Ayra (2015), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında yaşa göre mesleki öz

yeterlik inançlarının farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Sazali (2010) Malezya’ da Aminuoldin Baki okul yönetimi kursuna katılan 110 okul müdürü ile yaptığı çalışmada okul müdürlerinin yaşları ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ayrıca Türk (2008) ve (Özata 2007) da yaş ile mesleki öz yeterlik arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır.

Araştırma sonucunda, Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği açıkça görülmüştür (Tablo 29.). Araştırmanın bu sonucu ile doğru orantılı olarak Türk (2008) de sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerini belirlemeyi hedeflediği çalışmada medeni durumun öz yeterlik ile ilgili anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur. Buna karşın Benzer (2011) medeni durumun anlamlı bir fark oluşturduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda, Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin yönetim görevi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo 30.). Buna karşın öz yeterlik inancını yönetici rolleri açısından inceleyen Işık (2001), genel öz yeterlik inançlarının, yöneticilerin pozisyonları gereği üstlendiği rolleri yerine getirebilmeye dair inançlarını, yani rol yeterliliği inançlarını ne düzeyde yordadığını test etmiş ve iki inanç düzeyi arasında anlamlı bir ilişki elde etmiştir.

Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerine göre, okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin meslekteki kıdem gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır (Tablo 31.). Meslek gruplarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, öz yeterliğin yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği alt boyutlarında en yüksek puana, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin sahip olduğu söylenebilir. Onları ise 16-20 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve son olarak da 1-5 yıl arası mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin takip ettiği görülmektedir. Bu araştırmanın bulgusu ile doğru orantılı olarak Çeliker (2015), araştırmasında program değerlendirme ile ilgili deneyimi hiç olmayan ya da çok az deneyime sahip olan uzmanların, eğitimde program değerlendirme ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin, orta düzeyde deneyimli olan ve çok deneyimli olan uzmanlardan daha düşük olduğunu belirlemiştir. Kasap (2012) mesleki kıdemi 1-20 yıl arası olan öğretmenlerin diğer gruplara oranla daha yüksek öz yeterlik inançlarına sahip olduklarını belirtmiştir.

Daniel ve Harwell (2010) yaptıkları araştırma sonucuna göre 5 yıl ve daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin daha düşük öz yeterlik algısına sahip olduklarını aktarmışlardır. Buna karşın Çallı (2015), ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretmenlik bilgisi ve öz yeterlik seviyeleri üzerine yaptığı araştırmasında, 40 yaşın altındaki matematik öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının 40 yaş üzeri matematik öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Aksoy (2011), lise öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeyleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırma sonunda, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin, mesleki deneyim bakımından farklılık gösterdiği sonucunu bulmuştur. Gençtürk (2008), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri ve meslek doyumlarını bazı değişkenler bağlamında incelediği araştırmasında mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlik öz yeterlik inancı ile anlamlı bir farklılık oluşturduğunu bulmuştur. Aynı sonuca ulaşılan bazı çalışmalar (Zararsız, 2012; Aksoy, 2011; Gençtürk ve Memiş, 2010; Benzer, 2011) şeklinde sıralanabilir.

Bazı araştırmacıların yaptıkları araştırmalarda öz yeterlik ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark bulamadıkları söylenebilir. Ayra (2015), Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi isimli çalışmasında mesleki deneyime göre mesleki öz yeterlik inançlarının farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu doğrultuda sonuca ulaşan birçok araştırmanın (Özata, 2007; Türk, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Karahan ve Uyanık Balat, 2011; Soytürk, 2011; Korkut, 2009; Özata, 2007; Türk, 2008; Akdoğan, 2009; Karahan ve Uyanık Balat, 2011; Soytürk, 2011; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009;) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda, Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri yöneticilikteki kıdem gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo 35.). Elde edilen bu sonuç ile doğru orantılı olarak Ata (2015), okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişkiyi değerlendirdiği çalışmasında okul yöneticilerinin öz yeterlik inançlarının buldukları kıdeme göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmiştir. Nye (2008), müdürlerin öz yeterlikleri ve bunu etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yapmış olduğu çalışmada, okul müdürü öz yeterlikleri ile müdürlük tecrübesi

arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını bulmuştur. Moran ve Gareis (2005) tarafından okul müdürlerinin öz yeterliklerini ölçmek amacıyla Virginia'dan 554 halk okulu müdürü ile çalışmışlar ve okul müdürlerinin müdürlük deneyim süreleri ile müdürlük öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuşlardır.

Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin öğretmenlikteki branş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo 37.). Araştırmada elde edilen bu sonuçla aynı olan çalışmalar mevcuttur. Yavuz (2009), Öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının branş açısından farklılaşmadığı belirlemiştir. Bu doğrultuda sonuca ulaşan bazı araştırmaları (Özata, 2007; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Karahan ve Uyanık Balat, 2011) sıralamak mümkündür.

Branş değişkeni ile mesleki öz yeterlik arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koyan araştırmalar da vardır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisini inceleyen çalışma (Ayra, 2015) ile Güler (2015)'in çalışmasında branş değişkenine göre sınıf öğretmenleri lehine mesleki öz yeterlik inançlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Özçelik ve Aşkı-Kurt (2007) ilköğretimde çalışan öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarında bilgisayar öğretmenleri ile diğer tüm branşlar arasında bilgisayar öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır. Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010) çalışmalarında öğretmenlik öz-yeterlilik inancında en düşük puanın Fen ve Teknoloji Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarına ait olduğunu, Bilgisayar Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise en yüksek puana sahip olduklarını bulmuşlardır. Kahyaoğlu ve Yangın (2007), fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin lehine, Ekici (2006) ise kültürel ders öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar olduğunu görmüşlerdir. Benzer (2011), öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarını öğrenmeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında branşları bakımından anlamlı farklılıkların olduğunu gözlemlemiştir. Bu doğrultuda sonuca ulaşan (Zararsız, 2012; Gençtürk, 2008; Aksoy, 2011; Gençtürk ve Memiş, 2010) başka çalışmalar da vardır.

Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri okul yöneticilerinin buldukları okuldaki çalışma süresi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo38.). Ata (2015) okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile

etkili okul liderliği arasındaki ilişkiyi değerlendirdiği çalışmasında okul müdürlerinin öz yeterlik düzeylerinin ve buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre farklılıklar göstermediğini tespit etmiştir. Buna karşın Türk (2008), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerini araştırdığı çalışmasında, Benzer (2011) ise öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının analizini yaptığı çalışmasında görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkeni ile mesleki öz yeterlik arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmuşlardır.

Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 39.). Bu sonuç ile doğru orantılı olarak Ayra (2015) da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisini incelediği çalışmasında eğitim düzeyine göre mesleki öz yeterlik inançlarının farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Literatür incelendiğinde yaptıkları araştırmalarda eğitim düzeyi ile öz yeterlik arasında anlamlı bir farklılık bulamayan (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Benzer, 2011; Özata, 2007; Gençtürk, 2008; Karahan ve Uyanık Balat, 2011;) araştırmaların olduğu görülmektedir. Buna karşın, Zararsız (2012) yaptığı araştırmasında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile eğitim seviyesi değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğunu gözlemiştir.

Araştırma sonucunda, Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin okuldaki öğrenci sayısı gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (Tablo 40.). Buna karşın Sazali (2010) Malezya’ da 110 okul müdürü ile yaptığı çalışmasında okulda kayıtlı öğrenci sayısı ile okul müdürü öz-yeterliliği arasında anlamlı ilişki bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Smith, Guarino, Storm ve Adams (2006)’ın etkili öğretim, öğrenme çevresi ve okul müdürü öz-yeterliliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğrenci sayısı yüksek olan ve pansiyonlu okulda çalışan okul müdürlerinin okul müdürlüğü öz-yeterliliklerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Araştırma sonucunda, Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin okuldaki öğretmen sayısı gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür (Tablo 41.). Farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde; yönetsel yeterlik alt boyutunda, okulunda 41-60 arası öğretmeni olan okul yöneticilerinin öz yeterliklerinin 21-40 ile 20 ve daha az öğretmeni olan okul

yöneticilerinin öz yeterliklerinden, 21-40 arası öğretmeni olan okul yöneticilerinin öz yeterliklerinin ise 20 ve daha az öğretmeni olan okul yöneticilerinin öz yeterliklerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 42.).

Okul Yöneticilerinin Öz yeterlik Düzeyleri ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığına ilişkin sonuçlara bakıldığında; okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 44.). Bu duruma göre 2014-2015 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin öz yeterlikleri arttıkça mutluluk düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin mutluluk düzeyine etki etmesinin yanı sıra, okul yöneticilerinin mesleki kıdemi de mutluluk düzeyinde etkili olduğu söylenebilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde öz yeterlik ile mutluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi amaçlayan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ata (2005) okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişki isimli araştırması sonucunda okul müdürlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmen görüşlerine göre etkili okul liderliği düzeyleri arasında aynı yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Okul müdürlerinin öz yeterlik düzeyleri aynı zamanda onların etkili okul liderliği düzeylerini yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öz yeterlilik düzeyleri ve etkili okul liderliği düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca, Barut (2015) Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ile Bilgisayar Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki isimli araştırmasında bilgisayara ilişkin öz yeterlik algısı ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumun arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki gözlemlemiştir. Bu bağlamda eğitim teknolojilerinin popülerlik kazandığı günümüzde bilgisayara ilişkin öz yeterlik algısının arttıkça eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumun olumlu yönde arttığı söylenebilir. Ayra (2015) Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisi isimli çalışmasında da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptamıştır.

Diğer taraftan, Yıldırım (2011), Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi isimli çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında ise ters yönlü yüksek derecede anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yörük (2012) de Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Aile İşlevlerinin İncelenmesi isimli çalışmasında genel öz-yeterlik düzeyi ile aile değerlendirme ölçeği toplam puan düzeyleri arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulmuştur. Bal (2010), Öğretmenlerin Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançları İle Bilgisayar Kaygıları Arasındaki İlişki isimli çalışmasında Fen öğretimi öz yeterlik inancı boyutlarından biri olan “kişisel öz yeterlik inancı” bilgisayar kaygı ölçeği boyutlarından “bilgisayarı etkili kullanabilme” ve “bilgisayar öğrenme” kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Okul Yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin, mutluluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordama durumuna bakıldığında; öz yeterlik düzeyleri ölçeğinin yönetsel yeterlik ve etik liderlik yeterliği alt boyutlarında anlamlı olmadığı, öğretimsel liderlik yeterliği alt boyutunda ise anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 45.). Yani bu sonuca göre Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin yaklaşık % 16 gibi bir bölümünün öz yeterlik düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu bölümde; okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile bu düzeyin okul yöneticilerinin; a) cinsiyet, b) yaş, c) medeni durum, d) yönetim görevi, e) meslekteki kıdem, f) yöneticilikteki kıdem, g) öğretmenlikteki branş, h) bulunduğu okuldaki çalışma süresi, i) eğitim düzeyi, j) okuldaki öğrenci sayısı, k) okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar ile okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri ile bu düzeyin okul yöneticilerinin; a) cinsiyet, b) yaş, c) medeni durum, d) yönetim görevi, e) meslekteki kıdem, f) yöneticilikteki kıdem, g) öğretmenlikteki branş, h) bulunduğu okuldaki çalışma süresi, i) eğitim düzeyi, j) okuldaki öğrenci sayısı, k) okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar özetlenmiştir. Ayrıca araştırmanın problem durumu olan okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki durumu açıklanmıştır.

Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin kişisel (demografik) değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar:

- Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin “iyi” düzeyde olduğu bulunmuştur.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenlenmemiştir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin, medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği açıkça görülmektedir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin, yönetim görevi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin, meslekteki kıdem gruplarına göre

anlamli bir Őekilde farklılaŐtıđı bulunmuŐtur. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, mutluluk dőzeyinde en yősek puana 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi olan okul yőneticilerinin sahip olduğu, bunu 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve űzeri, son olarak da 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan okul yőneticilerinin takip ettiği gőrőlmektedir

- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk dőzeyleri, yöneticilikteki kıdem gruplarına göre anlamli bir farklılık göstermemektedir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk dőzeyleri, őđretmenlikteki branş gruplarına göre anlamli bir farklılık göstermemektedir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk dőzeylerinin, buldukları okuldaki ęalıŐma sőresi gruplarına göre anlamli bir farklılık göstermediği görölmektedir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk dőzeyleri, eğitim dőzeyi gruplarına göre anlamli bir farklılık göstermemektedir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk dőzeyleri, okuldaki őđrenci sayısı gruplarına göre anlamli bir farklılık göstermemektedir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk dőzeyleri, okuldaki őđretmen sayısı gruplarına göre anlamli bir farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin öz yeterlik dőzeylerinin kişisel (demografik) değişkenlere göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar:

- Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin öz yeterlik dőzeyleri “iyi” olarak yorumlanmaktadır.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik dőzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamli bir farklılık göstermemektedir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik dőzeyleri arasında yaş grupları bakımından

anlamli bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre yönetsel yeterlik ve etik liderlik yeterliği alt boyutlarında, en küçük yaş grubu olan 35 ve daha az yaş grubunda bulunan okul yöneticilerinin 46-50 yaş ile 51 ve üzeri yaş gruplarında bulunan okul yöneticilerinden, 36-40 yaş grubunda bulunan okul yöneticilerinin ise 46-50 yaş grubunda bulunan okul yöneticilerinden daha iyi öz yeterlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

- Amasya ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin, medeni durumlarına göre anlamli bir farklılık göstermediği açıkça görülmektedir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin, yönetim görevi gruplarına göre anlamli bir farklılık göstermediği görülmektedir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin, meslekteki kıdem gruplarına göre anlamli bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öz yeterlik düzeyinin yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği alt boyutlarında en yüksek puana 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin sahip olduğu, bunu 16-20 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, son olarak da 1-5 yıl arası mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin takip ettiği görülmektedir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri, yöneticilikteki kıdem gruplarına göre anlamli bir farklılık göstermemektedir. Yöneticilikteki kıdemi 21 yıl ve üzeri grubunda yer alan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerine ilişkin puan ortalamasının diğer kıdem yılı gruplarındaki okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu ortaya ıkmiştır.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri, ğretmenlikteki branş gruplarına göre anlamli bir farklılık göstermemektedir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin, buldukları okuldaki çalışma süresi gruplarına göre anlamli bir farklılık göstermediği görülmektedir.

- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri, eğitim düzeyi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri, okuldaki öğrenci sayısı gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri okuldaki öğretmen sayısı gruplarına göre; yönetsel yeterlik alt boyutunda, 41-60 21-40 ile 20 ve daha az öğretmeni olan okul yöneticilerinden, 21-40 ise 20 ve daha az öğretmeni olan okul yöneticilerinin öz yeterliklerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın problem durumu olan okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki durumunun sonuçları:

- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığına ilişkin sonuçlara bakıldığında; okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul Yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin, mutluluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordama durumuna bakıldığında; öz yeterlik düzeylerinin yönetsel yeterlik ve etik liderlik yeterliği alt boyutlarında anlamlı olmadığı, öğretimsel liderlik yeterliği alt boyutunda ise anlamlı olduğu bulunmuştur. Yani bu sonuca göre Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin yaklaşık % 16 gibi bir bölümünün öz yeterlik düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı çıkarılan sonuçlar ışığında uygulamaya ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulayıcılar için Öneriler

- Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyi arttıkça mutluluk düzeylerinin, mutluluk düzeyleri arttıkça öz yeterlik düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle okul yöneticilerinin gerek mutluluk gerekse de öz yeterlik düzeylerini arttırmaya yönelik adımlar atılabilir.
- Mutluluk düzeylerinin artması için özlük haklarının iyileştirilmesi, okul yönetiminde daha fazla yetki gibi okul yönetimini kolaylaştırıcı tedbirler alınabilir.
- Öz yeterlik düzeylerinin artırılması için ise liderlik özelliklerini iyileştireye yönelik hizmetiçi eğitimler verilebilir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin, meslekteki kıdem gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, mutluluk düzeyinde en yüksek puana 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer yaş gruplarında da mutluluk düzeyinin artırılması için hizmetiçi eğitimler veya sosyal faaliyetler düzenlenebilir.

Araştırmacılar için Öneriler

- Yönetim görevindeki kişiler için büyük önem arz eden öz yeterlik becerisinin daha kapsamlı araştırılması amacı ile nitel ve nicel çalışmalar aynı anda yapılabilir.
- Amasya ilinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin, meslekteki kıdem gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, mutluluk düzeyinde en yüksek puana 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda diğer yaş gruplarında mutluluk düzeylerini etkileyen unsurlar ya da 1-5 yıldan sonra yöneticilerin mutluluk seviyesini düşüren etmenler araştırılabilir.
- Okul yöneticilerinin öz yeterlikler becerilerini engelleyen nedenler araştırılabilir.
- Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin insanların kendilerinde bulunan karmaşık duyguları anlaması ve bu doğrultuda karşısındaki

insanların da duygusal anlamdaki ifadelerini çözümlene becerisi olarak ifade edilen duygusal zekâ ile ilişkisi araştırılabilir.

- Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri ile ilgili öğrenci ve veli görüşleri alınabilir.
- Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin ve öğrencilerin öz yeterlik düzeylerine etkisi araştırılabilir.
- Farklı değişkenlerin okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyine etkisi araştırılabilir.



BÖLÜM VII

KAYNAKÇA

(<http://meb.gov.tr>)

(<http://ttkb.meb.gov.tr>)

- Acar, H. (2002). *Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Ada, S. ve Ünal, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yay.
- Ada, S., Baysal, N., (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Karaköse, T., (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili).*Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 159-175.
- Agrawal, J., Murthy, P., Philip, M., Mehrotra, S., Thennarasu, K, J., John, G., N, Thippeswamy, V, Isaac, M. (2011). “Socio-Demographic Correlates of Subjective Well-Being in Urban India”, *Social Indicators Research*, 101(3), 419-434.
- Akarsu, B., (1997). *Mutluluk Ahlâkı*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Akdoğan, F. E. (2009). *Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik alguları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akın, H., Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Öneri Dergisi*. 10, (37), 183-193.
- Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz yeterlikleriyle ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (böte) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Tecnology-TOJET*, 2(3), 1-11.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Akpınar, R. B. (2004). Duygusal yüz ifadelerini anlama becerisini geliştirmeye yönelik örnek bir eğitim programı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1-10.
- Aksoy, R. (2011). *Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine yönelik alguları (Manisa ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Alain, C. (1992). *Mutlu Olma Sanatı*, Çev.:Ayda YÖRÜKAN. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Altıntaş Ş, H., 1999. *İslam ahlâkı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Altunçekiç, A., Koray, Ö. ve Yaman, S. (2005). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İl Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*.13. (1). 93–102.
- Apaydın, H. (1996). *Üniversite Öğrencilerinin Dini Yasaklarla İlgili Tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Argyle M, Martin M, Crossland J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters: In Forgas JP, Innes JM. (editors). *Recent Advances in Social Psychology: An International Perspective*. 189-203.

- Ata, E. (2015). *Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atalay, G. Ö. (2012). *İnşaat sektöründe gönüllü olarak işten ayrılma modelinin A.Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi ışığında incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atik, M. K., (2006). *Radikal Söylemlerde Kullanılan Dini Kavramlara Kur'an Açısından Yaklaşım*. Kahramanmaraş: KSÜ İlahiyat Fakültesi Yay.
- Autry, S. C. W. (2010). *The relationship between the self-efficacy of the principal and the collective efficacy of the faculty*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia University, USA.
- Aydemir, R. E. (2008). *Dindarlık ve mutluluk ilişkisi (ilk yetişkinlik dönemi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, O. (2009). *Çalışanların öz yeterlilik algılarının yaşam doyumları üzerine etkisi: okul yöneticileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Ayhan, H. (1997). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Şule Yayınevi.
- Ayık, A., Savaş, M. & Yücel, E. (2015). İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin genel öz yeterlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2). 193-2178
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Ayra, M.& Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10 (1), 17-28.
- Ayyash-Abdo, H. ve Alamuddin, R. (2007). Predictors of Subjective Well-being Among College Youth in Lebanon. *Journal of Social Psychology*, 147 (3), 265–284.
- Babaoğlu, H. (2008) “Mutsuz Mutluluk Çabası” Vatan Gazetesi, <http://psikoloji-psikiyatri.com/mutluluk.html> adresinden alınmıştır. (15 Ekim 2015).
- Bacanlı, F. (2006). Kariyer araştırma yetkinlik beklentisi ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 6. (2). 301-330.
- Bal, E. A. (2008). *Self-efficacy, contextual factors and well-being*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bal, H.F. (2010). *Öğretmenlerin fen öğretimi öz yeterlik inançları ile bilgisayar kaygıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Balcı, A. (2005). *Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç.
- Balcı, A. (2006). *Türk Eğitim Sisteminde yeni paradigma arayışları-bildiriler kitabı*. Eğitim-Bir-Sen. Ankara: Pozitif Matbaacılık
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2008): *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık..
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura , A.,& Wood , R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 805-814.
- Bandura A. (1982). “Self-efficacy mechanism in human agency”. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1978). *Reflections on Self-Efficacy*. Oxford: Pergamon.

- Bandura, A. (1981). *Self-Referent Thought: a Developmental Analysis of Self-Efficacy. Development*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self efficacy. *Cognitive Therapy and Research*. 8. (3). 231–255.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). *Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. Handbook of principles of organization behavior*. New York: Wiley
- Bandura, A. (2001). A cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 52. 1–26.
- Barut, L. (2015). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ile Bilgisayar Öz Yeterlik Alguları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Başaran İ.E.,& Çınkır, Ş. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Başaran, İ.E. (1986). Öğretmenlerin yönetime katılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 19. DOI: 10.1501/Egifak_0000001113.
- Bayler, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*. 4 (2), ss.182-197
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Berends, M. (2006). Survey methods in educational research. *Complementary Methods in Education Research*, 623-640.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*. 1. (2). 197–210.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. 161.
- Biswas-Diener ve Diener (2001), Biswas-Diener, R. ve Diener, E. (2001). Making the Best of a Bad Situation: Satisfaction in the Slums of Calcutta. *Social Indicators Research*, 55 (3),329–352.
- Blanchflower, G. D. ve Oswald, J. A. (2004). Well-Being Over Time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics*, 88 (7-8), 1359–1386.
- Bolat, O. İ. (2011). *Öz-yeterlilik ve lider üye etkileşimi ilişkisi: Göze girme davranışları ve güç mesafesinin etkisi*. Ankara: Detay.
- Boysan, M. (2012). *Üniversite öğrencilerinde erken dönem uyumsuz şemalar, başa çıkma stilleri ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilere yönelik bir model sınaması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bülbül, Ş. & Giray, S. (2011). Sosyodemografik Özellikler ile Mutluluk Algısı Arasındaki İlişki Yapısının Analizi. *Ege Akademik Bakış*,11, 113-123
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bursalıoğlu, Z. (2012b). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi

- Bursalıoğlu, Z. (1976). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 321-324.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma (2. baskı)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- Bursalıoğlu, Z. (1987). Eğitim yöneticisinin hizmet öncesi ve hizmet içinde hazırlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi
- Bursalıoğlu, Z. (2012a). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi
- Bush, T., 2007. Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bütün Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlar*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayımlanmış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlar, A., Yakut, Ö., Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi* 6(1), 61-80.
- Çağlayan, S. (2010). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin geometri dersine yönelik öz yeterlik algısı ve tutumunun geometri dersi akademik başarısını yordama gücü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çallı, E. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretmenlik bilgisi ve öz yeterlik seviyeleri üzerine nicel bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(2), 228-244.
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2. (1). 48-61.
- Çapri, B., Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Caymaz, B. (2008). *Fen ve Teknoloji ve sınıf öğretmeni adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem.
- Çelik, V. (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Çeliker G. (2015), *Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. ve Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde yetkinlik beklentisi ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*. 25. 62-72.
- Çelikkaya, H. (2013). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel

- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Christoph, B. ve Noll H-H.(2003). Subjective Well-Being in the European Union during the 90s. *Social Indicators Research*, 64 (3),521–546.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz belirleme kuramı. *Türk PDR Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Çınar, İ. (2010). *Yapılandırmacı eğitime göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Çıngı, H. (1994). *Örneklem kuramı. 2. Baskı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Çoban, A. ve Sanalan, A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4. (2). 1–10.
- Crawford, M. (2007). Emotional coherence in primary school headship. *Educational Management Administration & Leadership*, 35, 521-534
- Creemers, B.P.M. and L. Kyriakides, (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy. Practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Dağlı, G.,& Uzunboylu, H. (2007). İlköğretimde Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimine Yönelik Yeterlikleri (KKTC, Lefkoşa Örneği). *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(2), 68-79.
- Daniel, M. E. & Harwell, D. (2010). Preschool Teachers' Perceptions Of Self-Efficacy In Terms Of Meeting The Needs Of Students Following A Critical Incident. *e- International Journal Of Educational Research*, 1 (1), 77-87.
- Danzig, A., Zhang, J., & You, B.-k. (2003). Learning To Be an Education Leader. *Scholar Practitioner Quarterly*, 3(1), 25-38.
- Dembo M.H. (2004). Motivation and Learning Strategies for College Success: A Self Leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticisi algularına göre ilköğretim okul müdürlerinin program liderliği davranışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36-49.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159).
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Diamond, D. (1997). *An analysis of leadership behavior and self-efficacy of principals of catholic secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation, The Catholic University of Amerika, USA.
- Diener E. (1995). Subjective well-being. *Psychol Bull*, 95:542-75.
- Diener, E. (2009). *The Science of Well Being: The Collected Works of Ed Diener*. USA: Springer
- Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L. ve Diener, M. (1993). The Relationship between Income and Subjective Well-Being: Relative or Absolute?. *Social Indicators Research*, 28(3), 195-223.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 171-187.

- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Doğan, T., Sapmaz, F. ve Çötök Akıncı, N. (2012). Öz-eleştiri ve mutluluk. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 391-400.
- Doğan, T., ve Çötök, N. A. (2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165-170.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(29), 27-45.
- Dönmez, B., Özer, N. ve Cömert, M. (2009, 1-3 Ekim). *Okul Müdürlerinin Öz- Yeterlik Algıları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, İzmir.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 266-280.
- Dost, M. (2006). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31, 188-197.
- Duman, S. (2014). *Öğretmen adaylarında özgünlük ve öz-duyarlılığın mutluluk ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dumludağ, Ö. (2011). *Mutluluk ve İktisadi Parametreler Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Erdoğan, E. (2004): *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul:Sistem.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul:Sistem.
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Eren, M. A. (1991). *Türk Eğitim Sistemi yönetim teşkilatındaki yenileşmeler ve yönetici yetiştirme politikasının incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenli öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eryılmaz, A. (2010). Turkish adolescents' subjective well-being with respect to age, gender and sex of parents. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5, 523-526.
- Eryılmaz, A., Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, (36), 139-151.
- Farahani, M.J., Saiah, A., Heidary, A., Nabilu, M. and Eskandaripour, S. (2011). The relationship between happiness dimensions and athletic performance in the male high school students in Ijrood. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 382-383.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy and work engagement: ASeSing a Norwegian principal self-efficacy scale. *Soc. Psychol. Educ*, 14(4), 576-600.
- Frijters, P., Haisken-DeNew, J. ve Shields, A. M. (2004). Investigating the Pattern and Determinants of Life Satisfaction in Germany Following Reunification. *Journal of Human Resources*, 39 (3), 649-674.
- Fromm, E. (1994). *Sevginin ve şiddetin kaynağı*, Çev.: Y. Salman- N. İçten. İstanbul: Panel.
- Fugl-Meyer, R. A., Melin, R., Fugl-Meyer, S. K. (2002). Life Satisfaction in 18- to 64-Year-Old Swedes: in Relation to Gender, Age, Partner and Immigrant Status. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 34 (5), 239-246.
- Gareis, C.R. and M. Tschannen-Moran, (2005). *Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter*. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Nashville.

- Gaygısız, E. (2010). Economic and Cultural Correlates of Subjective Well-Being in Countries Using Data From The Organisation for Economic Co-Operation and Development (Oecd). *Psychological Reports*, 106 (3), 949-963.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gökberk, M. (1996). *Felsefe Tarihi*. İstanbul:Remzi Kitapevi.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal zeka*, Çev.: B. S. Yüksel. İstanbul: Varlık.
- Göral, Ş. (2013) *İnternet ortamında geçirilen boş zamanın üniversite öğrencilerinin mutluluk ve yaşam doyum değerlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gorton, R.,& Alston, J. A. (2010). *School Leadership and Administration*. New York: McGraw-Hill.
- Gülcan, A. (2014). *Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumundaki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güler M. (2015). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Gülev, D. (2008). *Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji konularındaki kavram yanlışları, biyoloji öğretimine yönelik inançları ve tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (28), 531-548.
- Gündoğdu, R. Ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 115.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.
- Gurr, D., Drysdale, L. Ve Mulford, B. (2006). Models Of Successful Principal Leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395.
- Haller, M. ve Hadler, M. (2006). How Social Relations and Structures Can Produce Happiness and Unhappiness: An International Comparative Analysis. *Social Indicators Research*, 75 (2):169–216.
- Haller, M. ve Hadler, M. (2006). How Social Relations and Structures Can Produce Happiness and Unhappiness: An International Comparative Analysis. *Social Indicators Research*, 75 (2), 69–216.
- Hançerlioğlu, O. (1996). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul:Remzi Kitapevi.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive Psychology: Theory, Research and Applications*. England: Mc Graw Hill.
- Hills, P. ve Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences* 33, 1073–1082.
- Hoerr, R. T. (2005). *The Art of School Leadership*. USA:ASCD
- Hopkins, D. (2003). *Instructional Leadership and School Improvement*. New York and London: RoutledgeFalmer.
- Hoy, W. A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *American Educational Research Association*, 43. 1-20.

- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. London: McGraw Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=11&KITAP_ID=15 Erişim Tarihi: 26.01.2016
- İkiz, E., & Kırtıl Görmez, S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim-online*, 9(3), 1216-1225
- İlhan, T (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Benlik Uyum Modeli: Yaşam Amaçları, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Öznel İyi Oluş*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, A. ve Meriç M. (2011). Hayatın Kalitesi Kavramının Felsefik Temelleri; Aristo, Bentham ve Nordenfelt. *Ege Akademik Baskı*, 10(1), 421-434.
- Işık, İ. (2001). *Öz yeterlik inancı: yönetici rolleri açısından inceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kadim, M. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahyaoğlu, M. ve Yaygın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 73-84.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, (44), 214-133.
- Kara, M. (2010). *İş tatminini ile mutluluk ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, E., Babaoğlu, N., Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* 12, 181-200.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, Ş. ve Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14.
- Karapınar, A. (2008). *Endüstri çalışanlarını motive eden etmenlerin Maslow ve Herzberg'in kuramlarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karip, E., ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18,193-204.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, A., (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaya, Y.K. (1996). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'de uygulama*. Ankara: Bilim
- Keng, H. Ah ve Hooi, S. Wang (1995). Assessing Quality of Life in Singapore: An Exploratory Study. *Social Indicators Research*, 35 (1),71-91.
- Keser, Aşkın (2005), İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama. *Çalışma ve Toplum, Ekonomi ve Hukuk Dergisi*, 4/7, 2005.
- Kiefert, P. (2007). *The role of the executive director of student achievement in supporting self-efficacy of principals as instructional leaders*. Unpublished doctoral dissertation, Edgewood Collage, USA.
- Kırbyık, M. E. (2012). Mutluluk ahlâkı (Eudaimonizm). *Farabi e-Dergi*, 3, 12-19.

- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Yasam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yükek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Köklü, N. Büyüköztürk, S. ve Çokluk-Bökeoğlu. Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik(2.Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar – çözümler ve öneriler. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3).
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014), Türk Eğitim Sistemi'nin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 25, 177-187.
- Kousha, Mahnaz ve Mohseni, Navid (2000). Are Iranians Happy? A Comparative Study between Iran and the United States. *Social Indicators Research*, 52 (3), 259–289.
- Kowalski, C. (2008). Research update: The volunteer coaching game plan. *The Academic Perspective, Parks and Recreation*, 22-25.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası*. 5 (2), 137–152.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- LaBarbera, A. Priscilla ve Gurhan, Zeynep (1997). The Role of Materialism, Religiosity, and Demographics in Subjective Well-Being. *Psychology and Marketing*, 14 (1),71–97.
- Lama, D. (2000) *Mutluluk sanatı*, Çev. Güneş Tokcan. İstanbul: Klan
- Lee W.S. (2005). *Encyclopedia of School Psychology*. USA:Sage Publication
- Lee, R. G., Seccombe, K. ve Shehan, L. C. (1991). Marital Status and Personal Happiness: An Analysis of Trend Data. *Journal of Marriage and the Family*, 53 (4), 839-844.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Longman. (1995). *Dictionary of Contemporary English*. Barcelona: Pearson Education Limited.
- Lovell, C. W. (2009). *An investigation of school principals' sense of efficacy and indicators of school effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri. Columbia, Columbia.
- Lucas, R. E.,& Gohm, C. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. *Culture and Subjective Well-Being*, 291-317.
- McCleary, L. E.,& Hencley, S. P. (1970). *Secondary School Administration: Theoretical Bases for Professional Practice*. New York: Dodd, Mead & Company.
- McCollum, D. L.,& Kajs, L. T. (2007). Examining the Relationship Between School Administrators' Efficacy and Goal Orientations. *Proceedings of the Academy of Educational Leadership*, 31-36.
- McCormick, M. J. (2001). Self-Efficacy and Leadership Effectiveness: Applying Social Cognitive Theory to Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22-33.
- McCullers, J. F. (2009). *Self-efficacy beliefs of florida school principals regarding federal and state accountability measures*. Unpublished doctoral dissertation, Florida Central University, USA.
- Memduhoğlu, H.B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Millî Eğitim Dergisi*, 176.

- Michalos, C. A., Thommasen, V. H., Anderson, N., Read R. ve Zumbo, D. B. (2005). Determinants of Health and the Quality of Life in the Bella Coola Valley. *Social Indicators Research*, 72 (1), 1–50.
- Moak, J. (2010). *The self perception of leadership efficacy of elementary principals and the effects on student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri. Columbia.
- Moen, F., Allgood, E. (2009). Coaching and the effect on self-efficacy. *Organization Development Journal*, 27 (4), 69-82.
- Moran, M. T. & Gareis, C. R. (2005, November). *Cultivating principals' sense of efficacy supports that matters*. Presented At The Annual Meeting of The University Council for Educational Administration, Nashville.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 6. (1). 62-72.
- Nikolas, J. M. (2013). *The relationship between principals' and teacher' self-efficacy beliefs*. Unpublished doctoral dissertation, South Dakota University, USA.
- Nye, G. D. (2008). *Principals leadership belief: Are personel and enviromental influences related to self-efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, North Texas University, Teksas.
- O'Neil, G. M. (2013). *The influence of self-efficacy on principals' capacity to lead in low socioeconomic status schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Calgary, Canada.
- Oswald, J. A. (1997). Happiness and Economic Performance. *Economic Journal*, 107(5), 1815–1831.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algularının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özçelik, H. ve Aşkı-Kurt, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Özdayı, N. (2001). Eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin verimlilik açısından değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1.
- Özdemir, M. (2011). Eğitim yönetimi politikalarındaki dönüşümün yoksulluk üzerindeki olası etkileri. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3).
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3)(266).
- Özgen, M.K. (1997). *Farabi'de mutluluk ve ahlak ilişkisi*. İstanbul:İnsan Yayınları.
- Özmen, F. (2002). *Eğitimde okul ve sınıf*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Kitabevi.
- Öztürk, F. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, R. (1995). *Fen bilimleri alanını seçen öğrencilerin kariyer yetkinlik beklentisi ile kariyer seçenekleri zenginliği ve üniversiteye giriş sınavlarındaki performansları arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543–578.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2004). Big theories revisited. Etten, V. S. and McInerney, D. M. (Ed.), *Self-efficacy in education revisited. Empirical and applied evidence*. 115-164.
- Pishva, N., Ghalehban, M., Moradi, A. and Hoseini, L. (2011). Personality and happiness. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 429-432.

- Reisoğlu, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekânın rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Russel, B., (2003). *Mutluluk Yolu*, Çev.: N. Özyürek. İstanbul:Varlık Yay.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Saföz Güven, İ. K. (2008). *Fen ve genel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sosyometrik statülerine göre öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik örüntü türleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, G. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, Y. (2015). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Şallı, F. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öz Yeterlikleri İle Matematik Öğretimi Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sazali, Y. (2010). The relationship between principals' self-efficacy and school factors and principals' personal attributes. *Jurnal Pengurusan Dan Kepimpinan Pendidikan*, 3-8.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the School*, 22, 208–223.
- Schunk, D. H. (1996, 8-12 Nisan). *Self-Efficacy for Learning and Performance*. At the Annual Conference of the American educational Research Association'da sunuldu, Newyork.
- Scoppa, V. ve Michele, P. (2008). An Empirical Study of Happiness in Italy. B.E. *Journal of Economic Analysis & Policy*, 1, 8-15.
- Seligman, M. (2007). *Gerçek Mutluluk*. (Çev. S. Kunt Akbaş, Çev. Ed. E. Köroğlu). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Selim, S. (2008). Life Satisfaction and Happiness in Turkey. *Social Indicators Research*, 88 (3), 531–562.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şentürk, E. (2011). *Mutluluk düzeyinin sosyo-demografik özelliklerle lojistik regresyon analizi aracılığıyla incelenmesi ve Türkiye için bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sergiovanni, T.J. (2000). *Leadership for the Schoolhouse*. San-Francisco:Jossey-Bass.
- Sevindik, D. (2015). *Orta yaş dönemi bireylerde dindarlık- mutluluk ilişkisi: Denizli örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Shmotkin, D. (1990). Subjective well-being as a function of age and gender: A multivariate look for differentiated trends. *Social Indicators Research*, 23, 201–230.
- Şişman, M. (1997a, 10-12 Eylül). *Etkili okul: ikokullarda bir araştırma*. IV. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu. Eskişehir.
- Şişman, M. (1997b, 10-12 Eylül). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. IV. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu. Eskişehir.

- Şişman, M. (2002) *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012a). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem (4. Baskı)
- Şişman, M. (2012b). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, W., Guarino, A., Strom, P., & Adams, O. (2006). Effective Teaching and Learning Environments and Principal Self-efficacy. *Journal of Research for Educational Leaders*, 3(2), 573-585.
- Soytürk, İ. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlikleri ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançların araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Suhail ve Chaudhry (2004) Suhail, K. ve Chaudhry, R. H. (2004). Predictors of Subjective Well-Being in an Eastern Muslim Culture. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23 (3), 359–376.
- Suhail, K. ve Chaudhry, R. H. (2004). Predictors of Subjective Well-Being in an Eastern Muslim Culture. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23 (3), 359–376.
- Summak, M.S., Karadağ, N. (2009). Okul merkezli yönetim sürecinde görev alan okul müdürlerinin rolleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3.
- Tan, J. S., Tambyah, K. S. ve Kau, K. A. (2006). The Influence of Value Orientations and Demographics on Quality of Life Perceptions: Evidence from a National Survey of Singaporeans. *Social Indicators Research*, 78 (1),33–59.
- Tan, J. S., Tambyah, K. S. ve Kau, K. A. (2006). The Influence of Value Orientations and Demographics on Quality of Life Perceptions: Evidence from a National Survey of Singaporeans. *Social Indicators Research*, 78 (1), 33–59.
- Tanrıoğen, A. ve Sarpkaya, R. (2010): *Eğitim Bilimine Giriş*.Ankara:Anı Yayınları
- Tarhan, N., (2005). *Mutluluk Psikolojisi*.İstanbul:Timaş Yayınları
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK, 2015. <http://tdk.gov.tr/>
- Teddle, C. and D. Reynolds, (2000). *The international consistent with those of previous research*. London. Great Britain: Falmer Press.
- Tiliouine, H., Cummins, A. R. ve Davern, M. (2006). Measuring Well-being in Developing Countries: The Case of Algeria. *Social Indicators Research*, 75 (1), 1–30.
- Timur, M. S. (2008). *Boşanma sürecinde olan ve olmayan evli bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tingaz, E. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zeka ve mutluluklarının karşılaştırılması* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topuz, C. (2013). *Üniversite öğrencilerinde özgeciliğin öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tosyalı, M. (2010). *Evli bireylerde bağımlı ve özerk (sosyotropik-otonomik) kişilik özellikleri, empati ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk A. H. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. And C.R. Gareis, 2004. Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42. 573-585.
- Tuğcu, T. (2000). *Batı Felsefesi Tarihi*. Ankara:Alesta Yayınları.
- Tümkiye, S. (2011). Humor styles and socio-demographic variables as predictors of subjective well-being of Turkish university students. *Education and Science*, 36(160), 158-170.

- Tunç-Çağlayan, A. (2015). *Sporun üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Turan, S., Açıklık, A & Şişman, M. (2011). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem
- Turan, Ş., Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3),4.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turkay, Y. (2009). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin mutlu eğitim yöneticisi algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkdoğan, T. (2010). *Üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyini yordamadaki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tuzgöl-Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103–110.
- Uluğ, F. (1999): *Eğitimde Grup Süreçleri*. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Umaz, D. (2010). *Diyarbakır'daki ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyi ve yaşadıkları iletişim sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Urlu, R. (2002). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yaklaşımları, (Niğde İl Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Uslu, S. (2014). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(9), 1-16.
- Wang, P. ve VanderWeele J. T. (2011). Empirical Research on Factors Related to the Subjective Well-Being of Chinese Urban Residents. *Social Indicators Research*, 101 (3), 447-459.
- Webb, D. (2009). Subjective Well-Being on the Tibetan Plateau: An Exploratory Investigation. *Journal of Happiness Studies*, 10 (6), 753-768.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum Development: A guide to practice* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Williamson, J. B., Karp, D. A. ve Dalphin, J. R. (1977). *The Research Craft: An Introduction to Social Science Methods*. Boston: Little, Brown and Company.
- Wood, W., Rhodes, N. ve Whelan, M. (1989). Sex Differences in Positive Well-Being: A Consideration of Emotional Style and Marital Status. *Psychological Bulletin*, 106 (2), 249-264.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik alguları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yiğit, F. (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik alguları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, H. (1997). *Kur'an'da Mutluluk*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması deneylerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yörük, C. (2012). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zagorski, K. Kelley, J., ve Evans, D. R. M. (2010). Economic Development and Happiness: Evidence from 32 Nations. *Polish Sociological Review*, 169 (1), 3–19.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.



BÖLÜM VIII

EKLER

EK 1- Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzni



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47613789/44/435667
Konu: Öğretmen Ali DURAN'ın
Anket İzni

15/01/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Amasya Mes. Ve Tek. And. Lis. Müdürlüğünün 13/01/2015 tarih ve 300/38 sayılı yazısı.

İlgi yazıda, Amasya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğünde İngilizce Öğretmeni olarak görev yapan Ali DURAN'ın Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi alanında tezli yüksek lisans eğitimine kapsamında "Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeylerinin Öz-yeterlilikleriyle İlişkisi (Amasya İli Örneği)" konusu gereği hazırladığı ve ekte sunulan anketin; Müdürlüğümüze bağlı il genelindeki tüm okul ve kurumlarda görev yapmakta olan yöneticilere (Müdür, Müdür Başyardımcısı, Müdür Yardımcısı) uygulamak için izin talep edilmektedir.

Müdürlüğümüze yapılan inceleme sonucunda ekteki anketin, Müdürlüğümüze bağlı il genelindeki tüm okul ve kurumlarda görev yapmakta olan yöneticilere uygulanması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim

Ali BAHÇIVAN
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yrd. V.

OLUR
15/01/2015
Dr. Hüseyin GÖNEŞ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

İl Millî Eğitim Müdürü
15.01.2015
N. Kürşad KARAKÖSE
Amasya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Birimi-Öğretmen

Ek:
Amasya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğünün Yazısı (1 Ad. 6 Sayfa)

EK 2- Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü I. Acil Duyuru Metni

SEÇİLEN MESAJ

Gönderilen Tarih Saat	Gönderen	İlgili Büro	Yazan
11.02.2015 15:27:24	Ali BAHÇIVAN İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı V.	Strateji Geliştirme Birimi (ARGE)	Mustafa ÖRGÜT

Okunma Tarihi: 11.02.2015 Okunma Saati: 16:31:11

AÇIKLAMA: Bu mesajı zamanında okudunuz.
Teşekkür ederiz.

Sayı: 701 11.02.2015

Konu: ANKET UYGULAMASI

Menüler

Gelen Mesajlar

Şifreler

Öğrenci Yerleştirme

Personel Devam Takibi

Gazete Haberi Ekle

AB Proje Girişi

Yedeklenmiş Duyurular

ACIL DUYURULAR TAKIP PERFORMANSINIZ

Kurumunuza Gelen Duyuru: 124

Zamanında Okunan: 123

1 Gün Geç Okunan: 1

2 Gün Geç Okunan: 0

3 Gün Geç Okunan: 0

4 Gün Geç Okunan: 0

5 Gün Geç Okunan: 0

Ekli Dosyalar

valilik_oluru.jpg

Merhabalar Sayın;
Amasya Mesleki ve Teknik
Anadolu Lisesi

Sifre Degistir
Çıkis

Sayın Yetkili;

15/01/2015 tarih ve 435667 sayılı Valilik Oluruna istinaden aşağıdaki linkteki anketin 25 Şubat 2015 Çarşamba günü mesai bitimine kadar okulunuz / kurumunuzdaki tüm yöneticilere uygulanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

https://tr.surveymonkey.com/s/OKUL_YONETICILERININ_MUTLULUK_DUZAYERLININ_OZYETERLIKLERIYILE_ILISKISI

Ali BAHÇIVAN
Müdür a.
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı V.

BİLGİ İÇİN:
Mustafa ÖRGÜT
ARGE SORUMLUSU
+903582122992/125
+905058191691
mustafaorgut@meb.gov.tr
mustafaorgut@hotmail.com

EK 3- Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü II. Acil Duyuru Metni

SEÇİLEN MESAJ

Gönderilen Tarih Saat	Gönderen	İlgili Büro	Yazan
17.03.2015 11:25:47	Ali BAHÇIVAN İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı V.	Strateji Geliştirme Birimi (ARGE)	Mustafa ÖRGÜT

Okunma Tarihi: 17.03.2015 Okunma Saati: 13:00:03

AÇIKLAMA: Bu mesajı zamanında okudunuz. Teşekkür ederiz.

Sayı: 2129 17.03.2015

Konu: ANKET UYGULAMASI HK.

Sayın Yetkili;

11.02.2015 tarih ve 701 numaralı ANKET UYGULAMASI konulu Acil Duyuru ile anketin 25 Şubat 2015 Çarşamba günü mesai bitimine kadar okununuz / kurumunuzdaki tüm yöneticilere uygulanması istenmişti.

Anket veri girişi yapmayan okul - kurum yöneticilerinin anket girişlerini ivedi olarak 20.03.2015 Cuma günü mesai bitimine kadar tamamlamaları, anket veri girişi yapan okul - kurum yöneticilerinin Acil Duyuruyu dikkate almamaları hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ali BAHÇIVAN
Müdür a.
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı V.

https://tr.surveymonkey.com/s/OKUL_YONETICILERININ_MUTLULUK_DUZEYLERININ_OZYETERLIKLERIYLE_ILISKISI

ÖNCEKİ ACIL DUYURU:

ANKET UYGULAMASI

Sayın Yetkili;

15/01/2015 tarih ve 435667 sayılı Valilik Oluruna istinaden aşağıdaki linkteki anketin 25 Şubat 2015 Çarşamba günü mesai bitimine kadar okununuz / kurumunuzdaki tüm yöneticilere uygulanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ali BAHÇIVAN
Müdür a.
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı V.

https://tr.surveymonkey.com/s/OKUL_YONETICILERININ_MUTLULUK_DUZEYLERININ_OZYETERLIKLERIYLE_ILISKISI

ACIL DUYURULAR TAKIP PERFORMANSINIZ

Kurumunuza Gelen Duyuru: 783	
Zamanında Okunan: 783	
1 Gün Geç Okunan: 0	
2 Gün Geç Okunan: 0	
3 Gün Geç Okunan: 0	
4 Gün Geç Okunan: 0	
5 Gün Geç Okunan: 0	
5'ten Fazla Gün Geç Okunan: 0	

Performans Puanınız
(0 - 100) arası

100 00

EK 4- Kişisel Bilgi Formu

Sayın Okul Yöneticisi,

Bu anket, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz-yeterlikleriyle ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bir yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Anketin birinci bölümünde okul yöneticilerinin kişisel bilgilerine, ikinci bölümde mutluluk düzeylerinin belirlenmesine ilişkin ifadeler ve üçüncü bölümünde okul yönetimindeki öz-yeterliklerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Araştırmadan elde edilecek veriler yalnızca bu araştırmada kullanılacak olup bunun dışında her hangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Lütfen, her ifadeyi dikkatle okuyarak, durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. Araştırma için kimliğinizin belirlenmesi önemli olmadığından, anket formlarına isim yazılmasına gerek yoktur. Toplanan veriler kişi bazında değil, toplu olarak yorumlanacaktır. Her soru için tek bir seçeneği işaretleyiniz ve cevapsız soru bırakmayınız. Şimdiden ayrıcağınız değerli vaktiniz ve araştırmaya yapacağınız değerli katkılar için teşekkür ederim.

Ali DURAN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2. Yaşınız : () 35 ve daha az () 36-40 () 41-45 () 46-50 () 51 ve üzeri
3. Medeni Durumunuz : () Evli () Bekar
4. Yönetim Göreviniz : () Okul Müdürü () Müdür Baş Yardımcısı () Müdür Yardımcısı
5. Meslekteki Kıdeminiz : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 15-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
6. Yöneticilikteki Kıdeminiz : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 15-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
7. Öğretmenlikteki Branş : () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni () Meslek Öğretmeni
8. Bu Okulda Çalışma Süresi : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 15-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
9. Eğitim Düzeyiniz : () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
10. Okuldaki Öğrenci Sayısı : () 500 ve daha az () 501-1000 () 1001-1500 () 1501-2000 () 2001 ve üzeri
11. Okuldaki Öğretmen Sayısı: () 20 ve daha az () 21-40 () 41-60 () 61-80 () 81-100 () 101 ve üzeri
12. Okulun Bulunduğu İlçe : (Lütfen Yazınız)

EK 5- Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)

BÖLÜM 2: OKUL YÖNETİCİLERİNİN MUTLULUK DÜZEYLERİ

Aşağıda mutluluk düzeylerine ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Lütfen her ifade için durumunuza en uygun seçeneği işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Kendimden hoşnut değilim.						
2. Diğer insanlara karşı oldukça ilgiliyim.						
3. Hayatın oldukça ödüllendirici olduğunu düşünüyorum.						
4. Neredeyse herkese karşı oldukça sıcak duygular besliyorum.						
5. Sabahları dinlenmiş olarak uyanırım.						
6. Geleceğim hakkında pek iyimser değilim.						
7. Pek çok şeyi eğlenceli buluyorum.						
8. Yaptığım şeylere karşı ilgili ve kendini adayan birisiyim.						
9. Hayat güzeldir.						
10. Dünyanın iyi bir yer olduğunu <u>düşünmüyorum.</u>						
11. Çok gülen birisiyim.						
12. Hayatımdaki her şeyden oldukça memnunum.						
13. Çekici birisi olduğumu <u>düşünmüyorum.</u>						
14. Yaptıklarımın yapmak istediklerim arasında büyük fark var.						
15. Çok mutluyum.						
16. Çevremdeki güzellikleri fark ederim.						
17. Diğer insanlar üzerinde daima neşeli bir etki bırakırım.						
18. Y yapmak istediğim her şeye zaman bulabilirim.						
19. Yaşamımın kontrolü elimde değilmiş gibi hissediyorum.						
20. Kendimi herhangi bir konuda sorumluluk alabilecek güçte hissediyorum.						
21. Zihinsel olarak kendimi tamamen zinde (dinç) hissediyorum.						
22. Genellikle neşeli ve sevinçliyim.						
23. Herhangi bir konuda karar vermekte zorlanırım.						
24. Yaşamımın belli bir amacı ve anlamı yok.						
25. Kendimi oldukça enerjik hissediyorum.						
26. Genellikle olaylar üzerinde olumlu etkim vardır.						
27. Diğer insanlarla birlikte olmaktan keyif <u>almıyorum.</u>						
28. Kendimi çok sağlıklı <u>hissetmiyorum.</u>						
29. Geçmişimle ilgili pek mutlu anılara sahip değilim.						

EK 6- Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği (OMYAÖ) (Principal Sense of Efficacy Scale [PSES])

BÖLÜM 3: OKUL YÖNETİCİLERİNDE ÖZ-YETERLİK

Aşağıda okul yöneticilerinin okul yönetimindeki öz-yeterliklerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen, bir okul yöneticisi olarak, aşağıda sıralanan özelliklerde kendinizi ne ölçüde yeterli gördüğünüzü işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
1.Okulda öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak önlemler alma					
2.Okulun vizyonunun gerçekleştirilmesi için coşku yaratma					
3.İşleri zamanında yetiştirme					
4.Okuldaki değişim sürecini yönetme					
5.Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okulu benimsemesini sağlama					
6.Okulda olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma					
7.Genel sınavlardaki öğrenci başarısını artırmaya yönelik düzenlemeler yapma					
8.Medyayı aracılığıyla okula ilişkin olumlu bir imaj oluşturma					
9.Öğretmenleri motive etme					
10.Okulda evrensel değerleri teşvik etme					
11.Kendi günlük iş programını kontrollü bir şekilde yürütme					
12.Okulu yönetmek için gerekli olan uygulamaya dönük politika ve süreçleri geliştirme					
13.Okulda öğrenci disiplini sağlama					
14.Öğrencilerin okul kurallarına uygun davranışlar sergilemelerini teşvik etme					
15.Okulun evrak işleri ile başa çıkma					
16. Okul personeli arasında etik davranmayı teşvik etme					
17. İşin getirdiği stresle başa çıkma					
18. Yapılması gereken işleri öncelik sırasına koyma					

Katkılarınız için teşekkürler.

EK 7-Mutluluk Ölçeğinin Kullanılması için Yapılan İzin Yazışması

TARİH : 26/11/2014

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU BAŞKANLIĞINA,

Kurulunuzdan onay alınması halinde **Ali DURAN** tarafından gerçekleştirilecek olan "*Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeylerinin Öz-yeterlikleriyle İlişkisi (Amasya İli Örneği)*" başlıklı tezde, tarafımdan Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan "**Oxford Mutluluk Ölçeği**" nin kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;**UNVANI:** DOÇ. DR.**ADI SOYADI:** TAYFUN DOĞAN

İMZA

İŞ ADRESİ: NİĞDE ÜNİVERSİTESİ, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD**TELEFON:** 0532 221 7274**E-POSTA:** dogantayfun@msn.com

EK 8- Öz Yeterlik Ölçeğinin Kullanılması için Yapılan İzin Yazışması**TARİH : 19/11/2014****GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU BAŞKANLIĞINA,**

Kurulunuzdan onay alınması halinde **Ali DURAN** tarafından gerçekleştirilecek olan "**Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeylerinin Öz-yeterlikleriyle İlişkisi (Amasya İli Örneği)**" başlıklı tezde, Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen ve tarafımdan Türkçeye uyarlanan "**Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği**"nin bilimsel amaçla kaynak göstererek kullanılmasında sakınca yoktur.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI: Yrd. Doç. Dr.

ADI SOYADI: **Uğur AKIN**İŞ ADRESİ: **Gaziosmanpaşa Üniversitesi Taşlıçiftlik Kampüsü Eğitim Fakültesi TOKAT**TELEFON: **0 (356) 252 16 16**E-POSTA: **ugur.akin@gop.edu.tr**

EK 9- Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı	Ali DURAN
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 24.10.1983 / Havza
İletişim Bilgileri	E-posta: aliduranelt@hotmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 1997-2000 Bursa Erkek Lisesi Lisans: 2000-2005 Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans: 2013-2014 Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
İş Deneyimi	2005-2007: Milli Eğitim Bakanlığı Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Aydınca İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmeni 2007-2014: Milli Eğitim Bakanlığı Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Amasya Atatürk İlkokulu İngilizce Öğretmeni 2015-halen: Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Bakanlığı Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Amasya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni