



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN
KENDİLERİNİ YÖNETME BECERİLERİ

Hazırlayan
Tuba KARACAOĞLU

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Nail YILDIRIM

TOKAT, 2011

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KENDİLERİNİ YÖNETME BECERİLERİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 29 / 04 / 2011

Jüri Üyeleri (Ünvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Gülay ASLAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Khalil HILDIRIM

Üye : Yrd. Doç. Dr. Tunçay BİLER

Üye :

Üye :

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

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 29 / 04 / 2011 tarih ve 1.9. sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü:

Prof. Dr. Ali AÇIKEL
Enstitü Müdürü



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.


(11/ 05 / 2011)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Tuba KARACAOĞLU

İmzası



TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın hazırlanmasında her türlü desteği ve yardımı aldığım değerli danışmanım Sayın Yard. Doç .Dr. Nail YILDIRIM'a sonsuz teőekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen diğer bölüm hocalarıma teőekkürler.

Anket sorularını cevaplandıran okul yöneticilerine ve çalışmada emeği geçen ismini sayamadığım herkese teşekkür ederim.

Her an için desteğini gördüğüm anneme, babama ve bana daima yardımcı olan moral veren sevgili eşim Alper KARACAOĞLU'na ve ailemize yeni katılan oğlum Kaan'a sonsuz teőekkürler.

Tuba KARACAOĞLU

Nisan, 2011

ÖZET

Okul yöneticilerinin, kendini yönetme becerilerinin belirlenmesi, yöneticilerin kendilerini ve hayatlarını ne ölçüde tanıdıkları, güçlü ve zayıf yönlerini bilip bilmemeleri, öğrenmeye ve kendini geliştirmeye olan istekleri, paylaşım ve birlikteliği sağlayabilme gibi kendini tanımaya yönelik özelliklerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Çünkü kendini tanıyan, karşısındakilerin ihtiyaçlarına duyarlı olan, duygularını kontrol edebilen yöneticiler, izleyicileriyle kendi arasında güçlü ilişkiler kurabilir ve bu ilişkiyi sürekli olarak geliştirerek güçlendirirler. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin çok yönlü olarak tanınması sağlanılarak, kendilerini yönetme becerileri ortaya konmaya çalışılmış, bu sayede okul yöneticilerine bir ayna tutularak kendilerini tanımaları amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Tokat ili ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 260 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Tarama modeli ile yapılan araştırmada, verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistiklerden ve t, F, Tukey testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada, okul yöneticilerinin sadece % 4'ünün kadın olduğu, çok azının (%4,6) yüksek lisans mezunu olduğu ve %95,0'inin evli olduğu bulunmuştur. Okul yöneticilerinin kendini tanıma yeterliklerinin belirlenmesi için yapılan swot analizinde sonuçların yüksek çıkmasına karşın, hayat standartlarını geliştirme konusunda fırsatlarının olmadığını düşünmektedirler. Zamanı yönetme yeterliğinde, yöneticilerin sahip oldukları tutum ve davranışlarda planlı bir yapı içerisinde oldukları görülmektedir. Sağlığını yönetme yeterliğinde, okul yöneticilerinin sağlığı bozan davranışlar hakkında bilinç düzeyinin yüksek olduğu ancak daha sağlıklı nesillerin yetişmesine katkıda bulunacak önleyici tedbirler konusunda ilgisiz oldukları söylenebilir. Sosyal hayatı yönetme yeterliğinde, okul müdürlerinin sosyalleşme ve iletişim kurma becerilerinde olumlu tutum ve davranışlar sergiledikleri ancak sanatsal faaliyetlere katılım oranının düşük olduğu görülmüştür. Kendini geliştirme ve yetiştirme yeterliğinde, okul yöneticilerinin değişimi anlama ve değişimi yönetme, bilgi teknolojilerinden faydalanma, çağdaş öğretim ve yönetim stratejilerinden yararlanma konularında yeteri kadar bilgi ve beceri düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan bazı öneriler şöyledir; okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kendini yönetme temelli programlar ön planda tutulup,

programlar içerik olarak zenginleştirilebilir. Okul yöneticilerine bilimsel makale yazma semineri verilebilir. Okul yöneticileri eğitim yönetimi alanında tezli-tezsiz yüksek lisans yapmaya teşvik edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kendini yönetme. SWOT analizi, okul yöneticisi

ABSTRACT

Determining school's managers skills about self-management like how much managers know about themselves and their lives, having enough knowledge or not about their weaknesses and strengths, sharing and providing cooperation is important due to the fact that determining self-knowing features. Because a manager who knows himself/herself; who is sensitive about his/her needs ; who can control his/her emotions; can set up strong relations with their viewers and can improve this relations continuously and can make strong. In this study; managers' are provided to know themselves with multi-sided , to bring up self-management skills and aimed that by holding a mirror to make know themselves. The sample of the study is consist of 260 school managers who work in Tokat's province and districts' Nursery Schools, Primary Schools and Elementary Schools which are dependent to Ministry of National Education. In this study that prepared with search modal; the data that used in this study collected with a survey that prepared and improved by researcher. It is benefited from descriptive statistics, t test, F test, Tukey test in the study.

In the study it is found that only %4 of school managers are women; very few of them (%4,6) have master degree and %95 of the managers are married. In spite of high results of SWOT analysis to determine School Managers' self-knowing skills, they think that they do not have opportunity to improve their living standards. In adequacy(sufficiency) of time management, It is seen that they are in a planned structure in the behaviour and manner which managers have. It can be said that they are in sufficiency of health management they have high level of conscious about behaviours that damage school managers' health; but they are not interested in preventing action for contributing to grow healthy generations. It is seen that in capability of socializing and skills of making relationships school's managers exhibits positive behaviours and manner but the rate of participation to art activities is too low. In sufficiency of growing and training ; it is seen that school managers have enough knowledge and skills about understanding and managing the change, benefitting from Information Technologies , teaching and educating strategies.

In the direction of this results; school managers are offered to be organized seminars with the topic of self-management, creating basis for master degree with thesis

and without thesis in education management field, working with Ministry of Health to protect school managers' physical health and preventions to cure.

Key Words: Self-management, SWOT analysis, school managers

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	X II
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV
1. GİRİŞ.....	1
1.1.DUYGUSAL ZEKA VE DUYGUSAL YETKİNLİKLER.....	6
1.1.1. Duygusal Zekanın Tanımı ve Kısa Geçmişi.....	6
1.1.2. Duygusal Zekanın Kişiyeye Kazandırdıkları ve Duygusal Yetkinlikler.....	7
1.1.2.1. Kendiyle İlgili Farkındalık (Öz Farkındalık).....	9
1.1.2.1.1. Duygusal Farkındalık.....	11
1.1.2.1.2. Kendini Değerlendirme.....	11
1.1.2.1.3. Özgüven.....	11
1.1.2.2. Kendini Yönetme (Öz Yönetim).....	12
1.1.2.2.1. Kendini Kontrol.....	19
1.1.2.2.2. Güvenilirlik.....	20
1.1.2.2.3. Vicdanlı Olma.....	20
1.1.2.2.4. Yeniliklere Açık Olma.....	21
1.1.2.2.5. Uyum Yeteneği.....	21
1.2. ÖZ YETERLİLİK.....	23
1.2.1. Öz Yeterlilik Kavramı ve Tanımı.....	23

1.2.2. Öz Yeterliliğin Gelişimi ve Boyutları.....	28
1.2.3. Öz Yeterliliğin Etkileri ve Özellikleri.....	32
1.3.OKUL YÖNETİCİLİĞİ VE EĞİTİMDEKİ ROLÜ.....	38
1.3.1. Yönetim Kavramı ve Kapsamı.....	38
1.3.1.1. Yönetimin Tanımı ve Önemi.....	38
1.3.1.2. Yönetimin İşlev ve Özellikleri.....	42
1.3.1.1. Yönetimin Türleri.....	46
1.3.2. Yönetici Kavramı ve Kapsamı.....	49
1.3.2.1. Yönetici Tanımı ve Önemi.....	49
1.3.2.2.Yöneticilerin Görevleri ve Özellikleri.....	50
1.3.2.3. Yöneticilerin Beceri ve Yeterlilikleri.....	54
1.3.2.4. Yönetim Kademeleri ve Yöneticiler.....	56
1.3.3. Okul Yöneticilerinin Eğitimdeki Rolü.....	58
1.3.3.1. Okul Yöneticiliğinin Önemi ve Eğiticilik Özellikleri.....	58
1.3.3.2. Okul Yöneticilerinin Kendilerini Geliştirmeleri.....	61
1.3.3.3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Eğitimdeki Rolü.....	63
1.4. ZAMANI YÖNETME.....	67
1.4.1. Zaman Kavramı ve Tanımı.....	67
1.4.2. Zaman Çeşitleri.....	68
1.4.2.1. Gerçek Zaman.....	68
1.4.2.2. Psikolojik Zaman.....	68
1.4.2.3. Biyolojik (İçgüdüsel) Zaman.....	69
1.4.2.4. Yönetimsel Zaman.....	70
1.4.3. Zaman Yönetimi ve Önemi.....	70

1.5. BİREYLERİN SOSYALLEŞMESİ.....	77
1.5.1. Sosyalleşme Kavramı ve Tanımı.....	77
1.5.2. Sosyalleşmenin Özellikleri.....	81
1.5.3. Sosyalleşme Kurumları.....	83
1.5.3.1. Aile.....	84
1.5.3.2. Akran Grupları.....	87
1.5.3.3. Okul.....	89
1.5.3.4. Kitle İletişim Araçları.....	91
1.6. MESLEKİ SAĞLIK (İŞ SAĞLIĞI) VE RUH SAĞLIĞI.....	94
1.6.1. İşyerinde Ruhsal Stres Kaynakları.....	94
1.6.2. Okul Yönetiminin Öğretmen Ve Öğrencilerin Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri.....	97
1.7. PROBLEM DURUMU.....	100
1.7.1. Amaç.....	100
1.7.2. Önem.....	101
1.7.3. Sınırlılık.....	102
1.7.4. Tanımlar.....	102
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	103
2.1. Yurt İçi Araştırmalar.....	103
2.2. Yurt Dışı Araştırmalar.....	113
3.MATERYAL VE YÖNTEM.....	117
3.1. Araştırmanın Modeli.....	117
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	117
3.3. Veri Toplama Aracı.....	118

3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	119
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	119
4. BULGULAR VE YORUM.....	121
4.1. OKUL YÖNETİCİLERİNE İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLERİN DAĞILIMI.....	121
4.2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN KENDİLERİNE BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	124
4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALT BOYUTLARA GÖRE KENDİLERİNİ YÖNETME BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	139
4.3.1. Okul Yöneticilerinin Kendilerini Tanıma Yeterlikleri.....	139
4.3.2. Okul Yöneticilerinin Zamanı Yönetme Yeterlikleri.....	141
4.3.3. Okul Yöneticilerinin Sağlığını Yönetme Yeterlikleri.....	142
4.3.4. Okul Yöneticilerinin Sosyal Hayatlarını Yönetme Yeterlikleri.....	143
4.3.5. Okul Yöneticilerinin Kendini Yetiştirme Ve Geliştirme Yeterlikleri.....	144
4.4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN KENDİNİ YÖNETME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ.....	146
4.4.1. Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Bulguları.....	146
4.4.2. Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Becerilerinin Görev Değişkeni Açısından Bulguları.....	152
4.4.3. Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Becerilerinin	

Görev Yaptıkları Okul Değişkeni Açısından Bulguları.....	158
4.4.4. Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Becerilerinin	
Okul Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Bulguları.....	162
4.4.5. Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Becerilerinin	
Aylık Gelir Yeterliliği Değişkeni Açısından Bulguları.....	166
4.4.6. Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Becerilerinin	
Medeni Durum Değişkeni Açısından Bulguları.....	172
4.4.7. Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Becerilerinin	
Kıdem Değişkeni Açısından Bulguları.....	178
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	187
5.1. SONUÇLAR.....	187
5.2. ÖNERİLER.....	199
KAYNAKLAR.....	201
EKLER.....	218
EK 1. Anket Onayı Ve Anket.....	218
EK 2. Maddelere İlişkin Güvenirlik Analizine Ait İstatistikler.....	221

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No		Sayfa
4.1.	Okul Yöneticilerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımlı	122
4.2.	Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Alt Maddelerine Katılım Düzeyleri	124
4.3.	Okul Yöneticilerinin Kendini Tanıma Yeterlikleri	139
4.4.	Okul Yöneticilerinin Zamanını Yönetme Yeterlikleri	141
4.5.	Okul Yöneticilerinin Sağlığını Yönetme Yeterlikleri	142
4.6.	Okul Yöneticilerinin Sosyal Hayatını Yönetme Yeterlikleri	143
4.7.	Okul Yöneticilerinin Kendini Yetiştirme ve Geliştirme Yeterlikleri	144
4.8.	Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı	146
4.9.	Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerilerinin Görev Değişkenine Göre Farklılığı	151
4.10.	Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerilerinin Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Farklılığı	158
4.11.	Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerilerinin Okul Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı	162
4.12.	Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerilerinin Aylık Gelir Yeterliliği Değişkenine Göre Farklılığı	167

4.13. Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılığı	172
4.14. Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerilerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılığı	178

KISALTMALAR LİSTESİ

N : Eleman Sayısı

F : Frekans

X : Ortalama

S : Standart Sapma

Sd : Serbestlik derecesi

T : t değeri

P : Anlamlılık düzeyi

F : Fark

SWOT : Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

1. GİRİŞ

Okullar üzerinde yüksek kalite ve daha geniş imkânlar yönündeki talepler arttıkça yeni bir okul yöneticiliği anlayışı gelişmektedir. Okul yöneticileri değişimi yönetmek ve anlamak durumundadırlar. Onlar personeli motive etmeli, pozitif bir kültür oluşturmalı, bir grup vizyonu belirlemeli, kaliteli eğitim programları geliştirmeli, pozitif bir öğretim ortamı sağlamalı, yüksek performansı özendirmeli, değerlendirme süreçlerini işletmeli, sonuçları analiz edip yorumlayabilmeli, sonuçlar için sorumluluk hissetmeli ve insan kaynaklarını maksimum dereceye çıkarabilmelidir. Ayrıca onlar halk desteğini sağlayabilmeli ve toplum liderlerini aynı hedefe kanalize edebilmelidir. Kısacası okul yöneticileri hem eğitmeli hem de yönetmelidir (Thomson, 1992; Akt: Yaman ve diğ., 2002).

Yönetici okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibidir. Dönmez (2000), ilköğretim okul yöneticilerinin şu alanlarda yeterli olmasını belirtmiştir; amaçlara ulaşmak için gerekli adımları anlayacak bir vizyona sahip olma, öğrencilerin ve personelin yaşamlarında belirgin bir fark yaratabilme, personeli nasıl değerlendireceğini bilme, değişimin devam ettiğini ve okul liderinin esnek bir vizyona sahip olması gerektiğini anlama, eğilimlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, büyük ve küçük grup toplantılarını nasıl daha kolaylaştıracağını ve yöneteceğini bilme, işi ile ilgili olarak kendine güven duygusunu yansıtabilme, çeşitli rollere ilişkin iş sorumluluğunu nasıl değerlendireceğini bilme, okulla ilgili herkesi katılım için nasıl güdüleyeceğini bilme, okulun bulunduğu bölgedeki ahlakî değerlerle mesleki değerler arasında bir denge kurabilme.

Kaya (1999)'ya göre okul müdürü, eğitim sistemini düzenleyen, ilgili yasaların, eğitim politikalarının ve çağdaş eğitim anlayışının beklentileri doğrultusunda okulu amaçlarına ulaştırmakla görevlidir (Akt: Çelikten, 2003). Peker (1994)'de, okul örgütlerinin amaçlarına ulaştırılmasında en önemli sorumluluğu, okulu idare eden yöneticilerden beklendiğinin altını çizerek örgütlerin, ellerindeki madde ve insan kaynaklarının etkin ve verimli biçimde kullanarak amaçlarına ulaşmanın temelinde; yöneticilerin yönetim becerileri, tutumları ve sorun çözme yeterliliklerine sahip olmalarının yattığını savunur.

Bursalıoğlu (1975), "Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri" konulu araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterlikler üzerinde durmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerini, okul yöneticilerini ve öğretmenleri araştırma kapsamına almıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin yüksek derecede göstermeleri gereken yeterliklerden bütün deneklerin görüş birliği ile destekledikleri şunlar olmuştur: tarafsız değerlendirme yapabilme, okul ve çevre güçlerinden yararlanabilme, liderlik, öğrenci rehberliği, okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanma, korunma, araştırma, geliştirme ve yenileme alanlarında, çalışanlarının araştırma ve geliştirme çalışmalarına yönelmesinde rehberlik ve öğreticilik yapabilme, okulunda olumlu bir hava yaratabilmek için, ortak kararların uygulanmasına ortak olabilme, okul personelinin yönetiminde görev, rol ve statüleri tanımlayabilme, okul ve çevre ilişkilerinde, basınla olan ilişkilerinde tarafsız ve olumlu davranış gösterebilme (Akt: Töremen ve Kolay, 2003).

Buraya kadar incelenen araştırmalarda okul yöneticilerinin görevleri ve okulu yönetmedeki yeterlilikleri belirtilmiştir. Okulu yönetme işini üstlenen bir liderin

öncelikle kendini yönetmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü kendi hayatında düzenli, istikrarlı ve mutlu olan bir yönetici üyesi olduğu toplumsal grupları sahiplenmek yoluyla içinde bulunduğu üyeliklerin de mutluluğunu sağlayabilecektir. Bu nedenle kendini yönetme kavramının da üstünde durmak gerekir.

Kendini yönetme, bireylerin kendi davranışlarını devam ettirmek ya da değiştirmek için verdiği tepkiler (Dickerson ve Creedon, 1981) ya da bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmek üzere kullandıkları süreçtir (Browder ve Shapiro,1985). Heward (1987) tarafından yapılan ve yaygın olarak kullanılan kendinin yönetme tanımı, “bireyin davranışlarının istendik değişikliklerle sonuçlanmasını sağlayan davranış değiştirme tekniklerinin bireysel ve sistematik olarak uygulanması” biçimindedir. Bu tanıma göre, hedef davranışta istendik değişiklikler olmadığında ya da hedef davranışta ki değişiklik kendini yönetme davranışlarından bağımsız olduğunda kendini yönetmenin gerçekleşmediği kabul edilir. Dolayısıyla, bu tanım oldukça işlevsel bir tanım olarak kabul görmektedir.

Yaşanan günlük olayların hemen hemen tümü kendi davranışlarımızı kontrol ettiğimizi (Schools ve Smith,1994) kendini yönetme stratejilerini yaşamımızın farklı alanlarında kullandığımızı göstermektedir (Alberto ve Troutman, 1995; Peterson, 2004; Akt: Özkan, 2007). Örneğin sabah erken saatte kalkabilmek için saati kurmak, alışveriş listesi yapmak, gün boyunca yapacaklarımızı planlamak veya yemek yaparken yemek tarifi kullanmak kendini yönetme stratejilerinin günlük yaşamda kullanımına örnek teşkil etmektedir.

Binbaşıoğlu (1983)’na göre ise okul yöneticisinin kişilik özelliklerini şöyle tanımlamıştır; çalıştığı örgütün amaçları, başarıları ve kullandıkları araçlar hakkında

doğru bilgi verir, eğitime inanır ve öğrencinin yararlarını her şeyin önünde tutar, tutum ve giyimine özen gösterir, düşünerek konuşur ve görüşlerini inandırıcı bir biçimde düzgün bir dille açıklar, her fırsatta iş arkadaşlarının morallerini yükseltmeye çalışır, onları övmekten çekinmez, iş arkadaşlarının çabalarını düzene koymayı (eşgüdüm sağlamayı) bilir, okulla toplumun işbirliği yapmasını sağlar, okulu topluma, toplumu da okula yaklaştırmaya çalışır, yetki ve görevlerini başkalarına bırakmayı bilir, olayları, adları ve çehreleri anımsayabilir (Akt: Töremen ve Kolay, 2003).

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerileri konusu ile ilgili araştırmalar taranırken duygusal zekanın da kendini yönetme ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüş ve duygusal zeka ve liderlik konusu incelenmiştir.

Mayer ve Salovey (1989) duygusal zekayı “sosyal zekânın bir formu olarak bireyin kendine ve başkalarına ait duyguları izleyebilme, bunlar arasında ayırım yapabilme ve bu süreçlerden elde ettiği bilgiyi düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneği” olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Acar, 2002)

Goleman (1998), yaptığı araştırmalarla duygusal zeka yeteneklerini is yaşamındaki faktörlerle eşleştirmiş ve konuyu örgüt yaşamına taşımış, çarpıcı sonuçlar elde etmiştir. Goleman, duygusal zekâyı beş ana başlıkta toplamıştır; a). benlik bilinci; bireyi saran duygularının farkında olması, b) duyguların kontrolü; duygu yüklü olaylara gösterilen tepkinin kontrol edilmesi böylece, verilen tepkilerin duruma uyum sağlaması, c) kendi kendini motive etmek; amaçlanan hedeflere ulaşmak için duyguların yönlendirilmesi, d) empati; başkalarının duygularının farkında olmak, e) ilişkiyi yürütmek; diğerlerinin duygularını yönetmek (Akt: Acar, 2002).

Liderlikte fark yarattığına inanılan duygusal zekâ temelinde, “kişisel yeterlilik (öz bilinç, öz yönetim), sosyal yeterlilik; sosyal bilinç ve ilişki yönetimi” olarak dört alt boyutta ele alınmaktadır (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002; Akt: Sumak ve Özkan, 2007).

Kendini tanıyan, karşısındakilerin ihtiyaçlarına duyarlı olan, duygularını kontrol edebilen liderler, izleyicileriyle kendi arasında güçlü ilişkiler kurabilir ve bu ilişkiyi sürekli olarak geliştirerek güçlendirirler (Sosik, 1999; Akt: Acar, 2002). Duygusal zeka yetenekleriyle hareket eden bir lider yönetici, insan ilişkilerindeki problemlerin, güvensizliğin, duyguları kontrol edemeden yapılan yanlışların sonuçlarıyla zaman harcamayacak, yeni fırsatlar yaratacak ve enerjisini daha verimli ve etkin faaliyetlere yöneltebilecektir (Goleman, 2000; Akt: Acar, 2002).

1.1. DUYGUSAL ZEKA VE DUYGUSAL YETKİNLİKLER

1.1.1. Duygusal Zekanın Kavramı ve Kısa Geçmişi

Duygusal zeka zaman kadar yaşlı olmasına rağmen bir kavram olarak ele alınıp incelenmesi oldukça yenidir. Pratik bir bakış açısı kazanmak için şimdi bu kısa geçmişe şöyle bir göz atalım.

1920’lerde Amerikalı psikolog Edward Thorndike “sosyal zeka” kavramını öne sürdü. Daha sonra bu konudaki duygusal faktörler IQ testlerinin babası sayılan David Wechsler tarafından keşfedildi. Wechsler 1940 yılında yayımladığı çalışmasında “Genel Zekanın Entelektüel Olmayan” özelliklerinin her türlü ölçüme tabi tutulabileceğini belirtti. Bu tez aynı zamanda “Duyuşsal” ve “Konatif” yetenekleri tartıştı. Genel olarak ele aldığı, duygusal zeka ve sosyal zeka kavramları idi. Ne yazık ki bu çalışmalar çok az ilgi gördü ve Wechsler’in IQ testleri çalışmasına dahil edilmedi.(Stein ve Book, 2003)

1948 yılında bir başka Amerikalı araştırmacı R.W. Leeper “Duygusal Düşünce” adını verdiği kavramın “Mantıklı Düşünce”ye katkısı olan bir kavram olduğunu savundu. 1948 yılında yapılan bu çalışmada psikolog ve eğitmenler tarafından çok fazla dikkate alınmadı. Sonraları 1983 yılında Harvard Üniversitesi’nden Howard Gardner “Çoklu Zeka” ve “İntrafizik Kapasite” kavramlarını öne sürdü. Bu iki kavram, insanlardaki iç gözlem eğilimini ve kişisel zeka kavramlarını açıklamakta idi.(Stein ve Book, 2003).

Bu süre zarfında Reuven Bar-On “Duygusal Ölçüt” teorisi üzerinde çalışmalarını sürdürüyordu. “Duygusal Zeka” kavramı son olarak 1990 yılında New

Hampshire Üniversitesi'nden John Myer ve Yale Üniversitesi'nden Peter Salovey tarafından tanımlandı. Profesör Gardner'ın kavramını geniş olarak ele alan Myer ve Salovey, çalışma arkadaşları David Caroso ile beraber duygusal zekanın son belirlemelerini geniş olarak ortaya koydular. Bar-On EQ-i'dan farklı olarak alternatif ve yetenek bazlı bir duygusal zeka testi geliştirdiler (Stein ve Book, 2003).

1.1.2. Duygusal Zekanın Kişiyeye Kazandırdıkları ve Duygusal Yetkinlikler

Araştırmalar, bireylerin hayatlarını yönlendirmelerinde, mutlu ve başarılı olmalarında, zekanın etkisinin çok az olduğunu göstermektedir. Bunun başlıca sebeplerinden biri, düşünme yeteneğinin zeka ile sınırlı olup, istek ve motivasyonun duygusal zekanın bir ürünü olmasından kaynaklanmaktadır (Kansu, 2002).

Okulda ve aile içinde duygusal zekanın kazandırılması, çocukların hayatlarındaki engelleri aşmada ve hayal kırıklıklarıyla daha kolay başa çıkmalarında yardımcı olur. Duygusal becerisi olan çocuklar kavga türünden anlaşmazlıklara daha az girmekle kalmaz, kendilerine zarar verebilecek davranışlardan kaçınırlar. Aynı zamanda yalnızlık çekmeyen, aşırı duygusal davranışlarla saldırgan ve itici olmayan, kendilerine verilen görevler üzerinde odaklaşan, duygusal ve fiziksel açıdan sağlıklı insanlar oldukları görülmektedir (Kansu, 2002).

Duygusal zeka, kişilerin kendi duygularının farkında olmasıdır. Evinde güne kötü başlayan kişi, iş yerinde de nedenini bilmeden bütün günü somurtarak geçirebilir. Kişi bu duygusal tepkisinin farkına vardığı an yani tepki "Neocortex" tarafından işlemden geçirildiği anda, bu duygu ile olumlu bir biçimde başa çıkma olasılığı

artıyor. Bilim insanları bu kişilerin geriye dönüp hissettiklerini tanımlayabilme yeteneğini “Metamood” adıyla nitelendirmektedir (<http://kisiselgelisim.org>).

Duygular genellikle belirsiz ve üstü kapalı bir biçimde ortaya çıktığı için, “Metamood” oldukça zor kazanılan bir beceridir. Bir annenin ansızın caddeye fırlayan çocuğuna vurması, çocuğun itaatsizliğine karşı bir “öfke” gibi görülse de annenin asıl duygusu, çocuğun bu ani davranışı sonucu meydana gelebilecek muhtemel bir trafik kazasından duyulan “korku”dur. Goleman analizlerinde, “kendinin farkında olma yeteneğinin” kişilerin kendilerini kontrol etmelerine olanak sağladığı için belki de en önemli yetenek olarak adlandırılabilceğini belirtmiştir. Herhangi biri, birisine öfke duyabilir ama önemli olan, doğru kişiye, doğru derecede, doğru zamanda, doğru amaçla ve doğru yolla öfkesini ifade edebilmesidir (<http://kisiselgelisim.org>).

Duygusal becerileri olan çocukların gerek okulda, gerekse okul dışında öğrenmeye ve başarılı olmaya istekleri vardır. Böylece motive olmakta etkili olan heyecan, merak ve gurur duyma gibi pozitif duygular, çocukları hedeflerine daha kolay ulaştırır (Kansu, 2002).

Duygusal zekayla ilgili yapılan araştırmalarda ulaşılan başlıca sonuçlar şöyledir (<http://www.eqi.org>):

- Yüksek duygusal zekalı bireyler, daha mutlu, sağlıklı ve ilişkilerinde başarılıdırlar. Yüksek duygusal zekalı bireyler şu davranışları sergilerler

- ✓ Duygu ve neden arasındaki denge
- ✓ Kendi duygularıyla ilgili farkındalık

- ✓ Empati ve insanlara karşı sevecenlik, şevkat
- ✓ Yüksek özsaygı.

Duygusal zeka, esas olarak iki yetkinliğin bileşkesidir. Bunlardan biri “kişisel yetkinlikler” diğeri ise “sosyal yetkinlikler”dir.(<http://www.eq1.org>) Bu iki yetkinlik kendi içinde bölümlere ayrılır:

- Kişisel Yetkinlikler
 - ✓ Kendiyle ilgili farkındalık
 - ✓ Kendini yönetme
 - ✓ Motivasyon
- Sosyal Yetkinlikler
 - ✓ Empati
 - ✓ Sosyal beceriler

Konumuz gereği çalışma kapsamında bu yetkinliklerden “kendiyle ilgili farkındalık” ve “kendini yönetme” başlıklarına yer verilecektir.

1.1.2.1. Kendiye İlgili Farkındalık (Öz Farkındalık)

Socrates’in “Kendini Tanı” sözüyle ifade ettiği kişinin kendinin farkında olması kavramı duygusal zekanın temelini oluşturmaktadır. Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare eder. Kişisel karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden emindirler. Kişinin kendi iç dünyasını tanıması, tercihlerini

yapabilmesi, sahip olduğu kaynakların ve gücün farkında olmasıdır. Duyguları ortaya çıktığı anda tamamlama kapasitesidir. Farkındalık aynı zamanda kişinin, kendisini olumlu ama gerçeklikle görmesi ve böylece özsaygının olası bir tuzağından sakınması anlamına da gelir (Goleman, 2000). Duygularını, daha o duygular oluşurken fark edebilen insanlar, yaşamları hakkında daha sağlıklı kararlar alırlar. Gerçek duyguları fark edememek, kişiyi, o duygunun insafına bırakır (Özden,1999).

1.1.2.1.1. Duygusal Farkındalık

Kişinin duygularının ve bunların sonuçlarını fark ederek dile getirmelidir (Baltaş, 1999). Goleman (2000)'a göre, kişinin “kendi kendisiyle konuşmasını” izleyerek içinden gelen kendini aşağılama gibi olumsuz mesajları yakalaması, bir hissin temelini farkına varması, korku, kaygı, üzüntü ve öfkeyle baş etmenin yollarını bulmasıdır. Kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan ve alınganlıklardan kurtulma yetenekleri gelişmiş bireyler, hayatın tatsız sürprizlerini daha iyi karşılayabilmekte ve olumsuz deneyimler sonrasında kendilerini daha kolay toparlayabilmektedir (Özden, 1998).

Bu yeterliliğe sahip kişi, aşağıda belirtilen nitelikleri gösterir (Goleman, 2000):

- Hangi duyguyu hissettiğini ve bunu neden hissettiğini bilir.
- Kendi duygularıyla, düşüncesi, yaptığı ve söylediği arasında bağ kurar.
- Duygularının performansını nasıl etkilediğini anlar.
- Değerleri ve hedefleriyle ilgili yol gösterici bir bilince sahiptir.

1.1.2.1.2. Kendini Değerlendirme

Kişinin kendi gücünü, zayıflıklarını ve sınırlarını bilmesi ve bunu kabullenmesidir. Doğru değerlendirme için kişinin kendisiyle barışık olması ve yeri geldiğinde kendisiyle dalga geçebilmesi gerekir. Kişi aynı zamanda eleştiri ve başkasının kendisiyle ilgili değerlendirmelerinden gerekli sonucu çıkarabilmelidir (Baltaş, 1999).

Bu yeterliliğe sahip kişi, aşağıda belirtilen nitelikleri gösterir (Goleman, 2000):

- Kendi güçlü ve zayıf yanlarının farkında olur.
- Yaşam deneyimlerinden dersler çıkarır.
- Yeni bakış açılarına, öğrenmeye, kendini geliştirmeye ve geri bildirimlere açık olur.
- Kendine yönelik bir hoşgörü ve bakış açısı sergileyebilir.

1.1.2.1.3. Özgüven

Kişinin yeterliliklerinin farkında olması ve bu yeterliliklerle “değerli olduğuna” inanmasıdır. Bu kişi özellikle kişilerin tepkilerine rağmen düşüncelerini açıklayıp savunabilir. Kendini o an için yaptığı işe daha etkili olarak verebilir, bütün benliğiyle orada olabilir (Baltaş, 1999).

Bu yeterliliğe sahip kişi, aşağıda belirtilen nitelikleri gösterir (Goleman, 2000):

- Kendinden emin bir izlenim bırakır; “varlığını” hissettirir.
- Beğenilmeyen fikirleri dile getirebilir ve doğru bildikleri yolda her şeyi göze alabilir.
- Kararlıdır, belirsizliklere ve baskılara rağmen sağlıklı kararlara varabilir.

1.1.2.2. Kendini Yönetme (Öz Yönetim)

Kendi kendini yönetme, bireyin davranışlarının istendik değişikliklerle sonuçlanmasını sağlayan davranış değiştirme tekniklerinin bireysel ve sistematik olarak uygulanmasıdır. Bu tanıma göre, hedef davranışta istendik değişiklikler olmadığında ya da hedef davranıştaki değişiklik kendini yönetme davranışlarından bağımsız olduğunda kendini yönetmenin gerçekleşmediği kabul edilir. Dolayısıyla, bu tanım oldukça işlevsel bir tanım olarak kabul görmektedir (Özkan, 2007).

Kendi kendini yönetme stratejileri, Graham ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991). Kendi kendini yönetme stratejilerinin gelişimi olarak isimlendiren öğretim programı; amaç koyma, kendini izleme, kendini pekiştirme gibi kendini düzenleme stratejileri kullanılarak hedeflenen strateji, öğrenciyi bağımsızlaştırmak amacıyla desenlenmiştir (Özmen, 2006).

Kendi kendini yönetme stratejilerinin özellikleri şu şekilde özetlenebilir: Sorumluluk öğretmenden öğrenciye geçecek şekilde öğretim aşamalı olarak düzenlenir ve öğrencinin bağımsız hale gelmesi için öğrenci desteklenir. Öğrenciler öğrenme sürecinde aktif katılımcı olarak yer alırlar; öğrencinin stratejileri öğrenme çabası üzerinde durulur ve öğrenciler ödüllendirilir. Dönüt ve öğretimsel destekler eğitimci tarafından öğrencinin ihtiyacına göre sunulur. Ayrıca öğretim zamana dayalı olmak yerine ölçüte dayalıdır (Özmen, 2006).

Kendi kendini yönetme stratejileri; ağırlık olarak ayrıştırılmış engelli öğrenciler ve genel eğitim ortamlarında engeli olmayan çocukların tekrar gözden geçirme, kendi kendine yönerge verme, kendi kendine ip ucu verme ve kendi kendini

gözlemlene dahil olmak üzere kendi kendini yönetme bileşenlerine yönelik olumlu sonuçlar vermektedir (McDougall, 1998).

Kendi kendini yönetme stratejileri; hedef davranış ya da beceri zamanlaması, sosyal beceriler, matematiksel hesaplamalar, ödev yapma, bağımsız performans, yazma becerileri ve hikaye tamamlama gibi çeşitli sonuçlarda gelişim sağlamaktadır. Kendi kendini yönetme bileşenleri; sözel ipucu, sıralı kartlar, doğrudan öğretim ve beceri eğitimine olumlu katkı sağlamaktadır (McDougall, 1998).

Hughes, Ruhl ve Misra (1989), kendi kendini yönetme hususunu istenilen ortamlara geçişe yardımcı bir yöntem olarak belirlemişlerdir. Araştırmacılar ve uygulamacılar genel eğitim ve özel eğitim ortamlarında öğrencilere kendi kendini yönetmeyi öğretmek için çok sayıda avantajdan ve açıklamadan söz etmektedirler. Bunlar (McDougall, 1998);

- Öğrencinin kendine öz güvenini arttırmak,
- Öğrencinin ebeveynlerine, bakıcılarına, öğretmenlerine ve herhangi bir dışsal yöneticiye olan güvenini azaltmak,
- Öğretmenlere sınıf yönetiminde daha az zaman harcamaları eğitimsel beceriler konusunda daha çok zaman ayırlmalarına izin vermektir.

Kendini yönetme stratejileri, akademik performansın geliştirilmesi, okullarda problem davranış sergileyen öğrencilerin uygun olmayan davranışlarının azaltılması, uygun davranışlarının artırılması ve öğrenilen davranışların genellemesinin sağlanması için kullanılan alternatif stratejilerdendir (Boyle ve Hughes, 1994; Brigham, 1978; Colvin ve Sugai, 1988; Todd, Horner ve Sugai, 1999). Öğrencilerin kendi öğrenme

süreçlerinin bilincinde olup öğrenmelerini kontrol etmelerinin, öğrenilen davranışların genellenmesinde katkı sağlayacağı; dolayısıyla, kendini yönetme stratejilerinin öğrenilmesinin bir gereklilik olduğu ifade edilmektedir (Özkan, 2007).

Kendi kendine yönetme yöntemiyle çocuklar yavaş fakat emin olarak ilerlerler ve başarının mutluluğunu yaşarlar. Bu yöntemle çocuklar içtepkisel değil, düşünerek hareket ederler. Davranış terapisinde, başkası tarafından yönlendirilme yöntemi, yerini, büyük ölçüde kendi kendini yönlendirme yöntemine bırakmıştır (Özdoğan, 2000).

Meichenbaum (1980), kendi kendine yönetme stratejilerinin, öğretmenin model kişi olmasıyla zenginleştiğini belirtmektedir. Böylece öğrencilerin derse aktif katılımları da sağlanmış olur (Akt:Wagner, 1991). Çok sayıda araştırma sonucu, dikkat toplama problemi yaşayan öğrencilerin sözlü yönergenin yanısıra öğretmeni model almasıyla hata sayılarında ve reaksiyon zamanlarında düzelme olduğunu ortaya koymuştur (Schlottke, 1991).

Kendi kendini yönetme stratejileriyle bağdaştırılan bazı dez avantajlar da bulunmaktadır. İlk olarak çok süre eğitilen bu davranış, farklı ortamlarda genelleme yapma konusunda başarısızlığa uğramaktadır (Bates, 1980; Hayes, Rincover ve Solnick; 1980; Kendall ve Hollon, 1979; Stokes ve Baer, 1977). İkincisi, bu metod sınıftaki beklenmedik olayları yaratan ve yönlendiren dıştan gelen etmenlere bağlı olduğundan dolayı, hedef davranış/ların meydana gelmesi, dıştan idare edilen ip uçlarıyla kısıtlı olabilmektedir. (Rosenbaum ve Drabman, 1979; Akt: Mickler, 1984).

Kendi kendini yönetme stratejileri beş başlık altında incelenebilir (<http://www.brookespublishing.com>, 2010):

- İşlevsel Olarak Hedef Davranışı Belirle: Kendi kendini yönetme yönteminde ilk adım gözlemlenebilen davranışı belirlemektir. Tanımda tam netlik gözlemciler arasındaki iletişimi kolaylaştırır ve tutarlılığı devam ettirir. Örneğin çocuğun yerleşmiş bir davranışı en az üç saniye boyunca ellerini omuz hizasında çırpıyor, en az 3 saniye boyunca gövdesini ileri geri sallanır, çocuğun odasının dışından duyulan anlamsız sesler çıkarması gibi tanımlanabilen davranışlar gibi. Hedef davranış bireysel olarak kendine kendine yönlendirilebilir yada pek çok davranış çocuğun anlayacağı bir terimle bu davranışlar etiketlenerek bir grup olarak kendi kendine yönlendirilebilir.

- İşlevsel Pekiştiricileri Belirle: Etkili bir pekiştireç davranışın ilerde meydana gelme oranını artıran gözeleme dayalı bir olaydır. Pekiştirecin işlevsel olduğundan emin olmak için, çocuğun seçim yapmasına yardımcı olmak iyi bir fikirdir. Eğer çocuk bu ödüle karşı ilgisiz görünürse, çocuğun ihtiyacını karşılayacak olan ve Uygun olmayan bu davranışı ortadan kaldıran bu ödül analiz edilerek belirlenebilir. (Örneğin uygun olmayan davranışın ne sıklıkta meydana geldiğini değerlendirmek). uygun olmayan davranışın işlevine karar verildiğinde, uygun olmayan davranışla aynı işlevi karşılayacak olan bir uygun pekiştireç seçmek genellikle mümkündür. Örneğin, eğer uygun olmayan bir davranış genellikle çalışma ortamının bitmesiyle sonuçlanıyorsa, işlevsel pekiştireç uygun davranışın hemen ardından herhangi bir zaman sürecinde verilebilir.

- Kendi Kendini Yönetme Metodunu ve Araçlarını Planla: Kendi kendini yönetme araçları bireyin hedef davranışına göre değişmektedir. Bir davranışa özgü olan olaylar gözlemlenebiliyorsa, çocuğun her bir davranışı kayıt edebilmesi için bir

kronometre,kalem, defter, postit gibi araçlara sahip olmasını sağlayın. Eğer öğrenci oluşan (ya da oluşmayan) bu davranışları kaydedebiliyorsa, tam zamanı yazabilmesi için çalar saat de tedarik edilebilir.

- Çocuğa Kendi Kendini Yönetme Aracını Nasıl Kullanacağını Öğret: Bir çocuk kendi hedef davranışını kendisine model olan birinde uygun ve uygun olmayan davranışları gözlemleyerek ve gözlemlediği bu hususları tam olarak ifade ettiğinde pekiştireç olarak öğrenir. Daha sonra, çocuk kendi sergilediği ve bu olayları kendi kendine kaydetmeye teşvik edilir. Başlangıçta, sözel ve somut pekiştireçler hedef davranışı tam olarak kaydetmesi için verilir, uygun olmayan davranış tam olarak kaydedilidğinde sadece sözel pekiştireç verilir. Çocuğun davranışı kendi yönetme kaabiliyeti gelişirken, pekiştireç de kademe kademe azaltılır.

- Bağımsız Olarak Kendi Kendini Yönetmeyi Öğret: Bağımsız olarak kendi kendini yönetme pek çok şekilde öğretilebilir. kendi davranışını kendi kendine yönetmeye sevk etme zamanla azaltılır, ve çocuğun kendi kendini yönetme konusunda harcadığı zaman arttırılır. her bir pekiştireçi kazanmadan önce daha fazla kayıt yapması istenmesinin yanı sıra, kendi yaptıklarını kaydetme periyodunda bu pekiştireçler kademe kademe geri çekilir. Son olarak çocuğa önceden belirlenen bu noktaları tamamlamasındaki olayları kendi kendine idare etmesi öğretilebilir.

Meichenbaum (1980), kendi kendine yönetme stratejilerinin aşağıda sıralanan adımlardan oluştuğunu belirtmiştir (Akt: Wagner, 1991):

- Problemin Tanımı: İlk olarak “Ne yapmam gerektiğini iyi bilmeliyim.”

- Probleme Yaklaşma, Çözüm Yolları Üzerinde Düşünme: “Bu problemi nasıl çözebilirim?”
- Dikkatin Toplanması: “Şimdi ne yapmak istiyorsam onun üzerinde düşünmeliyim.”
- Kontrol Etme ve Cesaretlenme: “Oh çok iyi yaptım, iyi dikkat ettim.”
- Tekrar Kontrol Etme, Hataları Düzeltme: “Eğer bir hata yapmışsam ikinci defa yaparken buna dikkat etmeliyim. Böylece her defasında daha iyi yapacağım.”

Aşağıdaki şemada, kendi kendini yönetme tekniğinin aşamaları yer almaktadır.

Tablo 1. 1 Kendi kendini yönetme tekniğinin aşamaları

AŞAMA 1:	
Model bir kişi yardımıyla çocuğa başarılı davranışın gösterilmesi	Davranışa karşı geliştirilen düşünsel tepki ve eylem
Problemin formüle edilmesi	“Nasıl yapmalıyım?” örn. “Burada toplama ve çıkarma ödevi var.”
Probleme yaklaşma	“Buradaki altı toplama ve çıkarma işlemini ardarda yapmalıyım.”
Duygusal yönlendirme	“Zamanım var. Eğer bir kez hata yaparsam bu o kadar da kötü değil.”
Çözüm yolunun tanımlanması	“Önce yapmalıyım, sonra koymalıyım.”

Gidiş ve son control	“Herşeyi doğru yaptım mı? Bir kez daha kontrol edeyim.”
Kendi kendine pekiştireç verme	“Mükemmel yaptım. Herşeyi doğru cevaplandırıdım.”
AŞAMA 2	
Çocuğun davranışlarını uygulayıcının katılımıyla yönlendirme (Öğretmen sanki öğrenciymiş gibi ben dilini kullanır).	
AŞAMA 3	
Çocuğun yüksek sesle kendi kendini yöneterek kendini yönlendirmesi	
AŞAMA 4	
Çocuğun yönergeyi kendi kendine fısıldayarak vermesi	
AŞAMA 5	
Çocuğun yönergeyi sadece düşünmesi	

Yukarıdaki tabloda sıralanan adımlardan da anlaşılacağı gibi, önce uygulayıcı model kişi olur, sonra çocuk yönergeyi kendisi tekrarlar ve daha sonra çocuğun bu davranışı sözel olarak pekiştirilir.

Özdoğan (2000, 2001) kendi kendini yönetme tekniğinin uygulanması aşamasında bazı noktalar üzerinde durulması gerektiğini bildirmiş ve bu konuda her gün çocukla belli saatlerde çalışma, bu çalışmalara çocuğun yaşına, zeka düzeyine uygun

çalışma malzemesi ile başlama, çalışma süresini çocuğun yaşına göre ayarlama, bir çalışma bittikten sonra çocuğu uygun bir şekilde ödüllendirme, her çalışmada çalışma süresini uzatma gibi faktörlerin dikkate alınmasının önemini vurgulamıştır.

Özdoğan (2000)' a göre, çocuğa yapılacak en büyük yardım, çocuğun, kendi kendine karar vermesinin geliştirilmesi, zorlukların üstesinden kendi kendine gelebileceği düşüncesini kazanmasının, kendini çevreye bağımlı hissetmemesinin sağlanmasıdır.

1.1.2.2.1. Kendini Kontrol

Kişinin dürtülerini ve içinden gelen olumsuz duyguları kontrol edebilmesidir. Kişinin duygusal tepkileriyle baş edebilme yeteneğidir (Baltaş, 1999). Duyguları yönetme yeteneği öz bilinç temeli üzerinde oluşur. Duygularını yönetemeyen insanlar sürekli huzursuzlukla mücadele eder. İyi yönetenler ise sorunlarla karşılaştıklarında kendilerini kolay toparlar (www.bebek.com). Bu özellikle ilintili olarak kendini kontrol edebilen bireyin sinirlendiğinde tepkileri daha yapıcı ve çözüme yönelik olmaktadır.

Bu yeterliliğe sahip kişi, aşağıda belirtilen nitelikleri gösterir (Goleman, 2000):

- İçinden gelen hisleri ve acı veren duyguları iyi bir şekilde yönetebilir.
- Zorlandığı anlarda bile, olumlu ve sakin kalabilir.
- Açık olarak düşünebilir ve baskı altında bile duruma odaklanabilir.

1.1.2.2.2. Güvenilirlik

Ahlaklı, dürüst ve tutarlı olmaktır. Doğruluk ve dürüstlük standartlarını korumaktır. Güvenilir kişilerin davranışları ilke merkezlidir ve bu tip kişilikteki insanlar çevresindeki kişilerden saygı görürler (Baltaş, 1999).

Bu yeterliliğe sahip kişi, aşağıda belirtilen nitelikleri gösterir (Goleman, 2000):

- Etik kurallara uyar.
- Kendi güvenilirliğinden çevreye de güven sağlar.
- Kendi yanlışlarını kabul eder ve başkalarının etik olmayan davranışlarına karşı koyar.
- Herkesin hoşuna gitmese de kararlı ve ilkeli bir tavır sergiler.

1.1.2.2.3. Vicdanlı Olma

Kişinin ortaya çıkan sonuçlarla ilgili sorumluluk üstlenmesi, başkalarını suçlama yerine kendini sorgulamasıdır. Bu özellik, içselleşmiş sorumluluk anlayışının temelini teşkil eder (Baltaş, 1999).

Bu yeterliliğe sahip kişi, aşağıda belirtilen nitelikleri gösterir (Goleman, 2000):

- Taahütlerine uyar ve sözlerini tutar.
- Amaçlarını gerçekleştirmekten kendilerini sorumlu tutarlar.
- Düzenli ve dikkatli çalışırlar.

1.1.2.2.4. Yeniliklere Açık Olma

Olaylara bakış tarzları tek yönlü ve tek düze değildir. Kendi inandıklarından farklı düşüncelere sahip kişilerle iletişime açıktırlar (Baltaş, 1999).

Bu yeterliliğe sahip kişi, aşağıda belirtilen nitelikleri gösterir (Goleman, 2000):

- Çok çeşitli kaynaklardan taze fikirleri arayıp bulur.
- Sorunları çözecek özgün fikirler besler.
- Yeni fikirler üretir.
- Düşünürken, yeni perspektiflerden bakabilir ve yeni riskleri göze alabilir.

1.1.2.2.5. Uyum Yeteneği

Değişiklikleri idare etmede esnek olmalıdır (Baltaş, 1999). Uyum yeteneği olan kişiler sabit fikirli olmayıp yeni durumlara kolay adapte olabilmektedirler.

Bu yeterliliğe sahip kişi, aşağıda belirtilen nitelikleri gösterir (Goleman, 2000):

- Çok çeşitli talepler, sürekli değişen öncelikler ve hızlı değişimle kolaylıkla başa çıkabilir.
- Tepki ve taktiklerini sürekli değişen koşullara uyarlayabilir.
- Olaylara geniş açılardan bakabilir.

Yukarıdaki farklı yaklaşımlar dikkate alındığında 'birey' olabilmeyi erken yaşlarda öğrenen çocukların kendi öz-benliklerinin farkında olarak çevreden ve kendi içsel yapılarından gelen her türlü etkiye nasıl tepki oluşturması gerektiğini iyi bilir.

Oluşturduğu zeka kapasitesi zorlukların üstesinden gelmesi konusunda daha hızlı karar almasını sağlayacaktır. Duygusal zeka ve duygusal yetkinlik bakımından bilişsel ve duygusal farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin lider özellikteki davranışları sergilemeleri ve çevrelerine örnek bireyler olarak öncülük etme gibi bir misyon yüklenirler.

1.2. ÖZ YETERLİLİK

1.2.1. Öz Yeterlilik Kavramı ve Tanımı

Öz yeterlilik kavramı, sosyal öğrenme kuramının anahtar değişkenlerinden biridir. Davranışların çevresel değişkenler, bilişsel özellikler ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını savunan sosyal öğrenme kuramında öz-yeterlilik kavramı, bireyin başarılı olabileceğine ilişkin kendini yargılaması inancıdır. Öz-yeterlilik, bireyin belirli bir işi başaracak yeteneğe sahip olduğuyla ilgili algısıdır.

Bireylerin kendini yargılama kapasitesi sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkesidir. Bireyler kendi düşüncelerini uyguladıktan sonra sonuçları değerlendirir ve kendisini yargılayabilir. İnsanın kendinin farkında olması ve öğrenme kapasitesi ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapması, öğrenme sürecinde önemli bir durumdur. Bu olgu, öz-yeterlilik kavramıyla açıklanmıştır (Yeşilyaprak, 2002).

Öz-yeterlilik, verilen işteki belli bir görevi yerine getirebilmek için bir kişinin kendi yeteneklerine olan inancını ifade etmektedir. Bireylerin hayatlarındaki olaylar üzerinde denetim elde etmek için gereken motivasyon, bilişsel kaynaklar ve eylemlerin harekete geçirilmesinde gerekli olan yeteneklere olan inançlarıyla ilgilidir ve verilen görevde başarılı olabilmek için, kişi gereken yeteneklere sahip olmalıdır. Fakat aynı zamanda arzu edilen hedeflere ulaşmadaki olayların kontrolü için gereken yeteneklere aktarılabilen inançları da bulundurmalıdır (Sağlam, 2007). Öz-yeterlilik inancı bireyin doğru ya da yanlış etkinlikler yapma davranışını etkilemektedir. Aynı zamanda bireyin bir sorun ile karşılaştığında sorunu çözmek için ne kadar çaba harcayacağı ve ne kadar ısrarcı olacağını da belirtisidir (Alabay, 2006).

Öz-yeterlilik kavramı ile ilgili tarihsel süreç incelendiğinde William James, ilk karşılaşılan isim olarak dikkat çekmektedir. Bandura (1997), bir yerlere gelmek ve belli konularda bir şeyler yapmak için öncelikle insanın kendisini tanıması gerektiğini, kendisi hakkında belli bir fikre sahip olması ve bu fikri içselleştirmesi gerektiğini ifade eden William James'in öz-yeterlilik kavramını açıklamada başlangıç noktası olarak görmektedir. Ancak Bandura, James'in öz-yeterlilik kavramı yerine özgüven kavramını kullandığını belirtmiştir.

Öz-yeterlilikle ilgili ön plana çıkan bir diğer isim de ilk kez 1982 yılında bu kavramı kullanan Albert Bandura'dır. Bandura (1986) sosyal öğrenme teorisinde, inanışların davranışlarla alakalı olduğunu ortaya koyarak, öz-yeterlilik duygusunu, insanların belirli çalışma türleri gerektiren faaliyetleri organize etme ve yürütme kapasiteleri hakkındaki kişisel yargıları olarak ifade etmiştir. Bir başka çalışmasında ise öz-yeterliliğin bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgili olduğunu vurgulamıştır (Bandura, 1982).

Öz-yeterlilik sözcüğünün tanımı konusunda değişik fikirler ortaya atılmıştır. Bu tanımlarda yeterlilik, bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücünü kazandıran özelliklerin varlığı, ya da bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğudur. Yeterli olmak belli istemleri karşılayabilecek gerekli bilgi veya beceri yahut hem bilgi hem de beceri sahibi bulunmaktır (Bursalıoğlu, 1981). Yeterli kimse, belli bir görevin gereklerini karşılayabilen kimsedir (Karakuş, 2003).

Öz-yeterlilik, bir görevi gerçekleştirmek için gerekli olan bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri düzenleme ve etkili bir şekilde duruma uygulamayı

içerir. Öz-yeterlilik, yalnızca kişinin sahip olduğu becerilerin çokluğuyla ilgili değil, verilen bir koşulda kişinin bu becerilerle neler yapabileceğine inandığı ile ilgilidir (Bandura, 1997).

Öz-yeterlilik, özgül bir durumu veya birtakım koşulları idare etme veya bir görevi yönetmeye yönelik bireyin kendini değerlendirme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanmıştır. Öz-yeterliliğe literatürde “algılanan öz-yeterlilik” de denmektedir. Bu öz-yeterlilik algısı, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır (Bandura, 1990).

Öz-yeterlilik, algılanan ve gözlenen bir beceri değildir. Bazı şartlar altında bireyin becerileri ile ne yapabilirim sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel inançtır. Yani, durumlarla mücadele etmede ve bunu değiştirmede, yeteneklerini ve becerilerini koordine etmek için bireyin yapabilecekleri hakkındaki inancıdır. Aynı zamanda, öz-yeterlilik inancı davranış hakkında basit bir kestirim aracı da değildir ve öz-yeterlilik inançları, nedensel özellikler değildir. Nedensel özellikler, olaylarla açıklanır. Oysa öz-yeterlilik inancında vurgulanan bireyin ne yapabileceğinin kapasitesidir. Öz-yeterlilik inancının bir hedefe ulaşmak için yapılan davranışın amacı olmadığını da vurgulanmaktadır. Çünkü bir amaç, büyük olasılıkla yapılabilecek hedefler için söylenir ve motivasyon aracı değildir, ancak motivasyonu arttırıcı bir sebeptir. Öz-yeterlilik inancının beklenen sonuçlarla ilgisi yoktur, bir davranışın sonucuna ilişkindir, daha çok özel bir durumda, özel bir sonuca yol açan özel bir davranıştır, bir öz-yeterlilik inancı, sonucun ortaya çıktığı davranışın icra edilmesidir (Uzel, 2009).

Öz-yeterlilik, bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 1998).

Öz-yeterlilik, birçok disiplinde ve ortamda test edilmiş, değişik alanlardan bulgularla desteklenmiştir. Örneğin; öz-yeterlilik fobiler, depresyon, girişkenlik, sigara içme davranışı, sağlık ve atletik performans gibi birçok klinik problemin odak noktasıdır. Son on yıl içinde öz-yeterlilik inançları eğitim araştırmalarında ve özellikle akademik güdü alanında da artan bir ilgi görmüştür. Öz-yeterliliğin, bireyin inançlarının onun bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişiminde önemli etkileri vardır. Yapılan birçok araştırmada öz-yeterlilik inançlarının başarıyı ve edimi diğer beklenti inançlarından daha iyi yordadığının tespiti, bu inancın önemini artırmıştır (İsrael, 2007).

Öz-yeterliliğe sahip olan kişilerin kendi yeteneklerine inanarak bu yeteneklerini eyleme dönüştürmesi özel bir davranıştır. Bu inanç, zorluklarla nasıl yüzleşilmesi gerektiğini, azimle nasıl daha uzun devam edilebileceğini etkiler. Daha yüksek öz-yeterlilik düzeyine sahip ve güvenilir olan kişiler, kendi özel görev alanlarında başarılıdırlar. Bandura, öz-yeterliliği geliştirmek için etkili yollardan birinin, modelleme sayesinde öğrenme veya deneyim kazanma olduğunu belirtmiştir. Çoğu modelleme gözleme dayanmaktadır. Diğer bir modelleme alternatifiyse, kendi kendine eğitime dayanır (Prussia ve diğerleri, 1998).

Yine Bandura'nın öz-yeterlilik inancına göre, öz-yeterliliğin üç boyutu vardır; büyüklük, güç ve genellenebilirlik. Büyüklük, kişinin bir davranışı yapabileceğine yönelik inanç düzeyidir. Güç boyutu, kişinin davranışı bu düzeyde yerine getirebileceğine dair güvenidir. Diğer boyut olan genellenebilirlik boyutu ise, öz-

yeterliliğin bir durumdan diğerine göre değişip değişmediğini veya ne derece değiştiğini gösterir. Yapılan araştırmalar, belirli bir görevi yapabileceğine ilişkin inancı tam olanların, o görevleri daha başarıyla yerine getirebileceğini belirtmişlerdir. Öz-yeterlilik ilk başlarda, yalnızca belirli tek bir duruma özgü bir inanç olarak kabul edilmiştir. Daha sonra yapılan araştırmalar, kişisel ustalığın, bir davranışın diğerine genellenmesine, katkı sağladığını göstermektedir (Özdoğu, 2004).

Bandura öz-yeterliliğin, bireylerin yaptıkları seçimleri ve ulaşmaya çalıştıkları rotayı etkilediğini öne sürmektedir. Bireyin karar almasında, etkinliklere katılmasında ve katıldığı etkinlikler için ne kadar çaba harcayacağını belirlemede öz-yeterlilik önemli bir rol oynamaktadır. Buna bağlı olarak, öz-yeterlilik, motivasyonu doğrudan etkilemektedir. Bireyler, kendilerini yeterli ve güvenli gördükleri görevlerle uğraşmaya, yapamadıklarından işe kaçınmaya meyillidirler. Öz-yeterlilik, bireylerin engellerle karşılaştıklarında ne kadar dayanacaklarını ve olumsuz durumlarla karşılaştıklarında kendilerini nasıl çabuk toparlayabileceklerini belirlemelerine yardım eder. Öz-yeterlilik ne kadar yüksekse, bireyin zorluklar karşısında kendini toplama çabası da o kadar büyüktür. Öz-yeterlilik ayrıca, bireylerin bir etkinlik ile uğraşırken bireysel olarak tecrübe ettikleri stres ve endişe miktarını etkiler. Bu özellikler dikkate alındığında görülmektedir ki öz-yeterlilik, bireyin elde ettiği başarı derecesi üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Duman, 2007).

Araştırmalar, kişilerin kendilerini güvenli ve yeterli hissettikleri işleri yapma, kendilerini yeterli hissetmedikleri işlerden kaçma eğilimi gösterdiklerini; istedikleri sonucu alacaklarına inanmadıkları sürece harekete geçmek konusunda isteksiz davrandıklarını, bir iş yaparken gösterecekleri gayretin düzeyini eylemlerinin tahmini

sonucuna göre ayarladıklarını; sonuç olarak, öz-yeterlilik inançlarının seçimlerinde etkili olduğunu göstermektedir (Kurbanoğlu, 2004).

Öz-yeterlilik hissi ne kadar güçlü olursa, o kişide o kadar çok çaba, ısrar ve direnç olacaktır. Ayrıca yeterlilik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Öz-yeterliliğe yeterince sahip olmayan bireyler, olayların, görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözemezler. Fakat öz-yeterliliği yüksek olan bireyler zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

1.2.2. Öz Yeterliliğin Gelişimi ve Boyutları

Öz-yeterlilik, zamanla, deneyimler aracılığıyla gelişen bir inançtır. Bireylerin ne yapabilecekleri konusunda öz-yeterliliklerini doğrudan deneyim, diğer insanlar gözlemlenmeleri ya da başkalarının yorumlarını dinleme yoluyla geliştirebilirler. Bireyin öz kavramı, zamanla değişebilen bir kavramdır ve bireyin yetenekli olduğu alanlara özgüdür. Örneğin matematik alanında bir bireyin öz kavramı yüksek olabilirken, fen alanında öz kavram düşük olabilir. Öz-yeterliliğin gelişimi, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın özellikleriyle ilgilidir. Bu kurama göre, öz-yeterlilik inancı, kendini yansıtma ve kendini gözlemlenmede, ilişkilerin neden sonuçlarını anlamada kullanılan sembolik dil yoluyla etkilenir. Ek olarak bu bilişsel özellikler, bir bireyin öz-yeterlilik gelişimini çevreden aldığı sosyal tepkiler doğrudan etkiler (Uzel, 2009).

Bandura(1997)'ya göre hayat boyu öz-yeterlilik gelişimini etkileyen bazı faktörler aşağıdaki gibidir:

- Kişilik Algısı: Yeni doğanlar öz kavramıyla doğmazlar. Onlar çevresel tepkileri doğurmak için değişik etkiler geliştirirler. Örneğin, bebek süt istediğinde ağlar ve süt verilir. Ağladığında ve süt verilmediğinde başka yollara başvurur. Çevreyi kontrol etmede başarılı olan bebekler, hayatın ileriki bölümlerinde öz kavramını oluşturmada daha başarılı olurlar.

- Aile Etkisi: Bireyler yapabileceklerinin farkına ancak uygulayarak varabilirler. Fiziksel ve sosyal yeterliliklerini, mantık ve dil becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Bunları yapabilmede oyun aktivitelerinin, uykunun, boş zaman değerlendirme şekillerinin önemi büyüktür. Öz-yeterliliği geliştirmede ailenin bu olanakları sunması veya ne şekilde sunduğu çok önemlidir. Bu nedenle, ailelerin bireylerin öz-yeterlilik algısını geliştirme konusunda önemli bir etkisinin olduğu gözlenmektedir.

- Arkadaş Çevresi Etkisi: Bireylerin yapabileceklerini uygulama çevrenin genişlemesi ile paraleldir. Sosyal öğrenmenin ve deneyim sahibi olmanın en önemli yollarından biri arkadaş çevresidir. Bundan dolayı, bireyler buldukları ortamda popüler olma ve prestij kazanma peşindedirler. Bireylerin bu arkadaş çevresi seçimi ilgi alanına göre şekillenmektedir. Bireylere arkadaş seçmek, bireylerin gerçek ilgilerinden uzak bir yaşam sürmesini ve öz-yeterlilik algılarının kontrollü gelişimine neden olmaktadır. Bireylerin kendi arkadaş seçimi ise onların gerçek ilgileri doğrultusunda öz-yeterlilik algısı geliştirmesini beraberinde getirmektedir.

- Okul Etkisi: Bireyin yaşantısının en etkili çağında, okullar kültürlenme ve sosyalleşme sürecini aktif kılmaktadırlar. Okul bireylerin bilişsel becerilerini geliştirdikleri, bireylere bilgi akışının ve toplumda daha etkin yaşayabilmeleri için

gerekli kişilik donanımının sağlandığı yerdir. Bununla birlikte, bireyin bu özellikleri kazanıp kazanmadığının değerlendirildiği yerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bireyleri değerlendirmeleri ve onların yetenekli olup olmadıkları kanaatini taşımaları, bireylerin sınavdaki durumları, diğer bireylerle ilişkileri, okul derslerindeki konular bireyin öz-yeterlilik algısını doğrudan ilgilendirmektedir. Bu da, bireylerin akademik başarıyı yakalamaya olan inancının okulda oluşabileceğini göstermektedir. Akademik başarı inancı ve inançsızlığı da bireyin diğer öz-yeterlilik inançlarını etkilemektedir.

- Deneyimler Süresince Öz-yeterliliğin Gelişimi: Her deneyim, kişinin yeterlilik algısını geliştirmesini zorunlu kılmayı beraberinde getirmektedir. Ergenlerin yetişkin pozisyonunda yaşayabilmeleri için gereklilikleri ve hayatlarının tüm sorumluluğunu alacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Bu gereklilikler birçok yeni beceriyi ve yetişkin toplumunda yaşayabilme yollarını edinmelerini beraberinde getirmektedir. Bu gelişme evresinde karşılaştıkları problemlerle baş etme yollarını öğrenerek bireyler öz-yeterlilik inançlarını arttırmaktadırlar.

- Olgunluğun Beraberinde Getirdiği Öz-yeterlilik İhtiyacı: Genç yetişkinlik dönemi, bireylerin, son yaşadıkları ilişkilerden aile ilişkilerinin değişiminden ve kariyerlerinden kaynaklanan yeni gereksinimlerle nasıl başa çıkacaklarını öğrenmelerini gerekli kılan bir süreçtir. Bu süreçte var olan bireyin öz-yeterlilik inancı, gereksinimleri karşılamadaki başarısını doğrudan etkilemektedir. Yetişkinliğe düşük öz-yeterlilik inancıyla giren bir birey stresli bir yaşantıya sahip olmaktadır. Becerilerine karşı bireyin geliştirdiği öz-yeterlilik algısı, onun yetişkinlik dönemini ne şekilde geçireceğini belirlemektedir.

- Geçmiş Yaşantılar: Biyolojik olarak bireyin olgunlaşması, becerilerinin de düşmesini beraberinde getirmektedir. Fiziksel becerilerin bu düşüşü beraberinde getirmesi bireyin, bu olumsuz etkiyi aza indirmek için, fiziksel aktivitelerin yerini doldurabilecek farklı becerilerde öz-yeterlilik algıları oluşturmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, bireyin bunu sağlayabilmesi geçmiş dönemlerinde edindiği becerilere ilişkin öz-yeterlilik algılarıyla paraleldir.

Öz-yeterliliğin üç boyutu vardır. Bu boyutlar organizasyonlarda kişilerin performansı için öneme sahiptir. Bunlar (Bandura, 1993):

- Büyüklük: Kişinin yapabilme yeteneğine inandığı işin zorluk derecesidir.

- Güç: Büyüklük hakkındaki yargının güçlü (teyit edilmeyen deneyimlere rağmen başatma çabalarındaki azim) veya zayıf (zorluklarla karşılaşıldığında kolaylıkla sorgulanan) olup olmaması ile ilgilidir.

- Genelleme: Bazı deneyimler belli bir göreve has yetkinlik düşünceleri yaratabilir. Diğer deneyimler ise nüfuz alanına bağlı iş ve/veya durumları potansiyel olarak kapsayan daha genelleştirilebilir öz-yeterlilik inançlarını etkileyebilir. Genelleştirme boyutu Bandura tarafından öz-yeterliliğin güçlülük ve büyüklük boyutları ile aynı anda öne sürülmüştür. Ancak şu ana kadar bu boyut üzerinde çok fazla teori oluşumu ve ampirik araştırma yapılmamıştır.

- Performansın Tamamlanması: Başarıyla ilgili kişisel yaşantılar, öz-yeterlilik beklentisinin en temel kaynağıdır. Tekrarlanan başarısızlık öz-yeterlilik başarısını azaltırken, tekrarlanan başarı artırmaktadır.

- Başkalarının Yaşantılarından Yararlanma: Yeterlilik beklentileri, başkalarını gözlemleyerek ve davranışlarının onlar için sonuçlarına bakılarak değişebilir.

- Sözel Olarak İkna Etme: Önerme ve teşvik gibi sözel ikna yolları da öz-yeterliliği etkileyebilir. Ancak öz-yeterlilik oluşabileceği bir temel olmaksızın ikna etme sadece beklentilerinin artmasına yol açabilir, bu nedenle öz-yeterlilik beklentisi için zayıf bir kaynaktır.

- Duygusal Uyarılma: İnsanlar gergin ve kaygılıyken, fizyolojik durumları ya da duygusal uyarılma düzeyleri onların öz-yeterlilik beklentilerini azımsanmayacak derecede etkilemektedir. Yüksek uyarılma genellikle performansın hızını düşürür ve böylece öz-yeterlilikle ilgili beklentilerinin zayıflığı kısmen zayıf performansa dayalıdır. Buna karşılık uygun bir düzeyde uyarılma performansın hızını yavaşlatmak yerine hızlandırmaktadır.

- Durumsal Koşullar: Halk önünde konuşmak gibi kaygılı bir ortamdaki bazı durumlar ve deneyimler, kişinin öz-yeterlilik beklentisi için diğer durumlara göre daha fazla tehdit edicidir.

1.2.3. Öz Yeterliliğin Etkileri ve Özellikleri

Öz-yeterliliğin genel olarak bilişsel alana, akademik öğrenmeye, seçim sürecine, hedef koymaya ve strese çeşitli etkileri bulunmaktadır. Aşağıda bu etkilerin sınıflandırılmasına yer verilmiştir. (Çetin, 2007).

- Bilişsel Etkisi: Öz-yeterlilik inancının etkisi, bilişsel süreci birçok şekilde etkiler. Kişisel amaçları belirlemede bireyin kendi kapasitesine değer biçmesinde

etkilidir. Çoğu eylem planı öncelikle düşünce olarak oluşturulur. İnsanın kendi yeterlilik düşüncesi senaryoyu şekillendirir, oluşturur ve dener. Öz-yeterlilik düzeyi yüksek insanlar, daha zengin bilişsel kaynaklara, daha fazla stratejik esnekliğe sahiptirler ve çevrelerini idare etmek konusunda daha etkindirler (Bandura, 1997).

- Akademik Öğrenmeye Etkisi: Bir öğrenme etkinliğinin başlangıcında öğrencilerin hedefleri ve öğrenmeye karşı bir öz-yeterlilik algıları vardır. Öğrencilerin öz-yeterliliği motivasyonlarını güçlendirmekte ve öğrenmelerini geliştirmektedir. Öz değerlendirme yaparken öğrenciler performanslarıyla hedeflerini karşılaştırarak öğrenmede kendi ilerlemelerini değerlendirirler. İlerleme konusunda yapılan öz-değerlendirmeler, yeterliliği artırır ve motivasyonu korurlar. Bu değerlendirmeler sonucunda öğrenciler hedeflerini elde etmeye devam etmeye, onları değiştirmeye veya yeni hedefler belirlemeye karar verebilirler (Çetin, 2007).

- Güdülemeye Etkisi: Öz-yeterlilik inançları, motivasyonun öz-düzenlemesinde merkezi bir yere sahiptir. İnsanlara ait çoğu motivasyon, bilişsel olarak üretilir. Yeterlilik inançları, bu motivasyonel sistemlerin her birinin inşasında temel bir yere sahiptir. İnsanların kendi performansları için yaptıkları nedensel nitelemeler, motivasyonlarını etkiler. Yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu düşünen insanlar başarısızlıklarını yetersiz çabaya, uygunsuz stratejilere ya da elverişsiz koşullara bağlar. Öte yandan, yeterlilik düzeylerinin düşük olduğunu düşünenler, başarısızlıklarını, az yetenekli olmalarına bağlar. Nedensel nitelemelerin başarıma çabası üzerindeki etkileri, neredeyse tamamen yeterlilik kanaatleri yoluyla dengelenir (Bandura, 1999).

- Seçim Sürecine Etkisi: Kişisel yeterlilik düşüncesi insanın çevresinde seçtiği aktiviteleri etkileyecek bir şekilde sokar. İnsanlar kapasitelerini aştığını düşündüğü

işlerden hep kaçır. Fakat yapabileceklerine inandıkları görev ve sorumlulukları almaya her zaman hazırđırlar. İnsanlar yaptıkları seğıimlere göre değışik yetenek, ilgi alanları ve sosyal özellikler kazanırlar. Her tür seğıim bireyin kişisel gelişimini derinden etkiler; insanın kapasitesini, değerlerini ve ilgi alanlarını geliştirmeye devam eder. Kariyer seğıimi ve kariyerinde ilerleme yapmak öz yeterliliğın gücünü gösteren bir örnektir. Öz-yeterlilik ne kadar güçlü olursa, insanın düşündüğü iş seğıenekleri de o kadar geniş alanı kapsar ayrıca bir o kadar da o alanlara ilgi duyar, eğitim olarak kendini o işe daha iyi hazırlar ve de başarısı da oldukça büyük olur (Bandura, 1997).

- Hedef Koymaya Etkisi: Uzun vadeli bir hedefe yönelik kısa vadede başarılabılır hedefler konması içsel motivasyonu artırır ve öz-yeterlilik algısını geliştirir. Diğeri bir deyişle, kısa vadeli ya da yakın hedefler konulması, bireysel başarılarından tatmin olunmasını sağlar. Bu durum, kişinin kendine inanma potansiyelini artırıcı bir etkiye sahiptir. Ulaşılabilir fakat zorlayıcı olan yakın hedefler, uzak hedeflere ulaşma, ilgiyi kaybetmeme ve öz-yeterlilik hissi geliştirme konularında referans noktası olurlar. Bireysel hedefler koyma, öz-yeterlilik derecesinden etkilenir çünkü kişiler hedeflerine ulaştıkça kendi yeteneklerine daha fazla inanmaya başlarlar. (Bandura, 2001).

- Strese Etkisi: Öz-yeterlilik algısı, bir kimsenin bir dizi stres yaratan faktörle başa çıkma yeteneğine olan iyimser inancı ile ilişkilidir. Öz-yeterlilik pozitif bir hayat görüşü ve genel iyimser düşüncelerle ilişkilidir. Düşük seviyedeki öz-yeterlilik algılarının, hastalıklara karşı dayanıksız olunduğı ve sağlıklı olunamayacağı şeklindeki genel negatif yargılarla bağlantılı olduğı bulunmuştur. Algılanan öz-yeterlilik yapısı,

becerileri kullanma düzeyleri ve çeşitli olaylara adaptasyon seviyelerini tahminde kullanılır (Çetin, 2007).

Öz-yeterliliğin güçlü bir duygusu da kişinin başarısını ve mutluluğunu pek çok yolla yükselten bir etkiye sahip olmasıdır. Algılanan yeterliliği yüksek olan birey, herhangi bir işin üstesinden gelmek için, düşük olan bireye göre daha çok çaba harcar, daha ısrarlı ve sebatkardır. Ayrıca algılanan öz-yeterliliği yüksek olan birey, herhangi bir şeyi denemekten, yaşantı geçirmekten düşük olana göre daha az korkar. Algılanan öz-yeterliliği yüksek olan insanlar, çevreyi daha çok kontrol edebileceğinden olayların üstesinden gelebilir ve dolayısıyla da yeni şeyleri denemekten korkmazlar. Bandura (1994) öz-yeterliliği yüksek olan kişilerin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir;

- Kendilerini zorlayan durumlar karşısında kendi hayatlarını tehdit eden olaylardan kaçınmak yerine olayların üstesinden gelecek şekilde ve kendi yetenekleri doğrultusunda meydan okuma gücüne sahiptirler.

- Etkili bir bakış açısına sahiptirler ve bu onların içinde bulunduğu duruma olan asıl ilgisini ve dikkatini besler.

- Sahip oldukları etkili bakış açısı onlara kişisel başarıyı getirir, stresi azaltır ve depresyona yönelik gerçekleşebilecek duygusal hasarlara karşı savunmayı geliştirerek olası duyuşsal yaraları en aza indirger.

- Kendilerine zorlayıcı amaçlar belirlerler ve amaçları doğrultusunda kararlılıkla ilerlerler.

- Başarısızlıklar karşısında yılmazlar ve daha fazla çaba göstererek ayakta kalmayı sürdürürler. Bir yenilgi veya başarısızlık sonrasında sahip oldukları yeterlilik duygusunu hemen iyileştirirler.

Bandura (1994), öz-yeterliliği düşük olan kişilerin özelliklerini ise şu şekilde açıklamıştır;

- Kendi yetenekleri ve yapabilecekleri hakkında şüphesi olan insanlar ise kişisel tehdit olarak gördükleri zor görevleri almaktan çekinirler.

- Olaylar karşısında güdülenecek güçlü amaçları yoktur ve kararsızdırlar.

- Zor görevlerle yüz yüze geldiklerinde kişisel yetersizliklerini ve karşılaştıkları engelleri yollarına devam etmemek için sebep olarak gösterirler ve başarılı olabilmek için nasıl konsantre olabilirim diye düşünmektense devamlı olumsuz bakış açısı geliştirirler.

- Kendilerini zorlayan olumsuz koşullarda gösterdikleri çabayı azaltırlar hatta güçlüklerle yüzleştiklerinde hemen çaba göstermekten vazgeçerler.

- Yenilgiler ve başarısızlıklar sonrasında sahip oldukları yeterlilik duygusunu iyileştirmede yavaş hareket ederler. Çünkü bu kişiler yetersiz performansı eksik yetenek olarak görmektedirler ve onlar için kendi yapabileceklerine ilişkin inançlarını kaybetmek için başarısızlık gerekmemektedir.

- Kolaylıkla stres altına ve depresyona girebilirler.

- Öz-yeterlilik öz yönetimin temel bileşeni olarak değerlendirilmelidir. Öz-yeterliliği yüksek olan bireylerin öz-yönetim konusundaki becerileri de yüksek

olacaktır. Bu da hem kariyer yaşamlarında hem de özel yaşamlarında daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Bunun temel argümanı ise öz-yeterliliğe sahip bireylerin kendilerinin var olma amacını sorgulamaları ve kendilerinin farkına varmaları, diğer bireylere göre farklılık göstermelerini sağlayacaktır. Öz-yeterliliği düşük olan bireylerin ise karar almada pasif, stres ve kriz yönetiminde eksik kalmalarına, güdüleme konusunda sürekli zorluklarla yüzyüze gelme, öğrenme ve yeniliklere ayak uydurma konusunda sorunlar yaşamalarına yol açacaktır.

Görüldüğü üzere öz yeterlilik ile öz güven kavramları literatürde birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Özgüveni ve öz yeterliliği yüksek olan bireylerin okul yöneticiliği pozisyonunda çalışmaları durumunda eğitim konusunda daha başarılı sonuçların ortaya çıkması söz konusu olmaktadır. Sosyal öğrenme boyutuyla ele alındığında öz yeterliliği yüksek olan bireylerin kamusal alanda başarımlarının ve muhakame yapma kapasitesinin yüksek olmasından dolayı ilişkisel karar alma ile daha etkili kararlar verebilmeleri mümkündür. Bu nedenle yönlendirici konumda olmaları örgütsel amaçları gerçekleştirme konusunda avantaj sağlayacaktır.

1.3. OKUL YÖNETİCİLİĞİ VE EĞİTİMDEKİ ROLÜ

1.3.1. Yönetim Kavramı ve Kapsamı

1.3.1.1. Yönetim Tanımı ve Önemi

İnsanlık tarihinin başlangıcından beri insanlar kendi amaçlarını gerçekleştirmek için diğer insanların yardımına ihtiyaç duymuşlardır. Amacına ulaşmak için işbirliği yapan insan, üyesi bulunduğu grubun ortak ve düzenli bir çalışma sonucunda ortaya koyduğu güç birliğinin ürünlerini alınca, düşündüklerini yapabilmek, dağınık ve değişik olanakları birleştirmek, bir uyum içinde ortak amaca varabilmek için bir koordinasyonun gerekli olduğuna inanmıştır. Böylece gerçekleştirilen güç birliği ile paralel olarak saptanan amaçlara yönelik çabaların sonuç alınca kadar düzenlemesi, kontrol edilmesi ve desteklenmesi gereği yönetim kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Akat, 1984).

Yönetimin başlangıcını binlerce yıl öncesine kadar götürmek mümkündür. Ancak antik çağlardaki ve geçmişteki yönetim ve örgüt yapıları günümüzdeki yönetim yaklaşım ve uygulamalarından farklıdır. Organizasyonlar insanlık tarihi kadar eski olmalarına rağmen 20. yüzyıl öncesine kadar bu organizasyonların faal olarak nasıl ayakta durdurulması konusunda ilgili sistemli bir düşünce, yaklaşım yoktu. İnsanlar organizasyonlarla para kazanmak veya politik güç elde etmek amaçlı ilgileniyorlardı, kimse onları yönetmekle ilgilenmiyorlardı (Mescon ve diğ., 1988:). Toplumlar genişledikçe, organizasyonlar büyüdükçe ve organizasyon yapıları karmaşıktıkça yönetim yeni bir süreç içine girmiş ve yönetimle ilgili daha ciddi, profesyonelce ve kapsamlı yaklaşımlar sergilenmeye başlanılmıştır (Plunket ve Attner, 1992).

Yönetimin ayrı bir bilim dalı olarak incelenmesi son yüzyılın bir ürünüdür. Ure ve Babbage'nin 1830'larda yazdıkları yönetim alanının başlangıcı olarak kabul edilebilir. Bu yıllarda ve 9. yüzyılın geri kalan bölümünde bölük pörçük katkılara rastlanmakla birlikte sistemi gelişmenin başlangıcını bu yüzyılın sonlarına ve 20. yüzyılın başlarına, klasik okul diye adlandırılan çalışmalara dayandırılmaktadır (Can, 1994). Yönetim bilimleri, insanlığın yüzyıllar süren çabasıyla ürettiği ve geçerliğini yitirmeyen yönetsel bilgilerin sistemleştirilmesiyle oluşmaktadır.

Bireylerin, organizasyonların, işletmelerin ve uygarlıkların başarılarını belirleyen temel işlev yönetim ve yönetim becerileridir. Yönetim konusunda birçok tanımlar yapılmıştır. Fakat tanımlamalar açısından yönetim bilimciler tarafından literatürde henüz tam bir fikir birliği oluşmamıştır. Bu yüzden değişik bilim dallarında çalışan yazarlar, aynı kelimelere farklı anlamlar yükleyerek yönetim kavramını tanımlamaktadırlar. Bu konu ile ilgilenenler, kendi ihtiyaç ve amaçlarına göre tanımlar ileri sürmektedirler.

İktisatçılara göre yönetim, tabiat, işgücü ve sermaye gibi üretim etkenlerinden biridir. Burada üretimde bulunmak hayatın devamı açısından gereklidir. Dolayısıyla yönetim, işletmenin verimliliğini ve karlılıklarını yükselttiği ölçüde başarılı sayılmaktadır. Yönetim bilimiyle uğraşanlar yönetimin bir otorite sistemi olduğunu ifade ederler. Buna göre örgüt, yöneten ve yönetilen diye iki gruptan oluşur. Bu iki grup arasındaki ilişki otorite ilişkisidir. Sosyologlara göre yönetim, bir sınıf ve saygınlık sistemi olarak nitelendirilmektedir. Bu, yöneten sınıfa girebilmek için bilinen ve eğitim sonucu sağlanan başarı, yaşadığımız çağda temel olmaktadır. Diğer bilim dalları (psikoloji, sosyal-psikoloji, hukuk gibi) yönetimi, ilgi alanlarının amacına uygun olarak

tanımlamaktadır (Efil, 1998). İşletmecilere göre ise yönetim önceden belirlenen veya sonradan gözden geçirilen amaçlara ulaşmak için, planlama, organize etme, kadrolama, yöneltme ve denetlemeye ilişkin teori, model, yaklaşım ve ilkelerin maharetle uygulamaya götürülme sürecidir (Rodoplu ve Akdemir, 1998).

Yönetim, yön - etmek sözcüğünden türetilmiş olup idare sözcüğü ile eş anlamlıdır. İdare kelimesi, bir şeyin kendi eksenini etrafında dönmesi ve dolaşması anlamına gelen Arapça “devr” kökünden gelmez ve çevirme, döndürme, yürütme, becerme anlamlarında kullanılmaktadır (Günel, 1995).

Yönetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için başlıca planlama, örgütlenme, yöneltme ve denetim süreçleri yoluyla tüm kaynakların eşgüdümlemesidir (Ergun ve Polatoğlu, 1984). Yönetim; belirli bir takım amaçlara ulaşmak için, başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır (Eren, 1993). Yönetim; ortak amaçları gerçekleştirmek için işbirliği eden kişi kümelerinin eylemleridir.

Yönetim; başkaları aracılığıyla iş görmek, başkalarına iş yaptırmak, başarmak ve belirlenen belli bir amaca ulaşmaktır. (Erdoğan, 1996). Diğer bir deyişle yönetim; insanların işbirliğini sağlama ve onları belirlenen belli bir amaca doğru yürütme iş ve çabaların toplamıdır (Tosun, 1992).

Türk Hukuk Lugatı’nda yönetim, bir anlamıyla; devletin ve devlete bağlı kamu tüzel kişilerinin devlet düzeni çevresi içinde, yasama ve yargısal nitelikte olmamak üzere, yaptıkları çalışmalarıdır. Diğer anlamıyla; hükümetin emir ve denetimi altında kamu hizmetlerini gören örgüttür (Günel, 1995).

Yönetime daha geniş bir açıdan bakabilmemiz için Carlisle'in yönetim tanımını da sunmamız yerinde olacaktır. Buna göre yönetim; örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi maksadıyla planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin, kavram, ilke, teori, model ve tekniklerin, sistematik ve bilinçli bir biçimde, maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür. Tanımdaki “planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol” cümlesi, yönetimin bir süreç; “sistematik ve bilinçli bir biçimde, maharetle uygulanması” ifadesi, yönetimin bir sanat, “kavram, ilke, teori, model ve teknikler” kısmı da, yönetimin bir bilim dalı olduğunu belirtmektedir (Baransel, 1993).

Görülüyor ki, yönetimi her tanımlamaya çalışan, belirli bir açıdan yönetimin işlevselliğini dikkate almış ve ona göre yönetim kavramını tanımlama gereği duymuştur. Yönetim denildiğinde bazen bir süreç anlaşılmakta, bazen bu sürecin unsurları olan organlar -kişi veya grup- anlaşılmakta, bazen de yönetim belirli bir bilgi topluluğu olarak ele alınarak, bunun yöneticilerin karar verme ve önderlik gibi faaliyetlerinde nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmaktadır. Bütün bu çeşitliliğe karşın, yönetimin üzerinde az çok görüş birliğine varılan tanım, “yönetim, başkaları vasıtasıyla iş görmektir” şeklindeki tanımlama olmuştur (Peker, 1995).

Yapılan değişik tanımlardan da anlaşıldığı üzere, yönetim faaliyetinden bahsedebilmek için birden çok insanın bulunması, belirlenmiş bir amaç etrafında işbirliğinin olması ve söz konusu çabaların da bir örgüt çatısı altında yürütülüyor olması gerekmektedir.

Sonuç olarak, çağımızda modern toplumda yönetime büyük önem verildiği görülmektedir. Bütün devletler, yönetimin verimliliği üzerinde durmakta ve çareler

bulmaya çalışılmaktadırlar. Yönetim ile ilgili olarak gerek ulusal gerekse uluslar arası örgütler kurulmaktadır. Artık bugün çok sayıda yapılmış ve halen yapılmakla olan denemeler göstermektedir ki, iyi bir yönetim bir kuruluşun, bir kurumun, bir topluluğun ve hatta bir devletin başarıya ulaşmasında en önemli unsurdur (Tortop, 1975).

1.3.1.2. Yönetimin İşlev ve Özellikleri

Yönetim, örgütün kaynaklarını bir amaç doğrultusunda, sistemli olarak birleştiren bir işlevdir. Yönetimin işlevlerinin neler olduğu konusunda yönetim bilimciler ve uzmanlar arasında bir birlik yoktur. Yönetim bilimciler ve uzmanların içinde buldukları koşullar, yönetime bakış açıları, etkilendikleri yönetim düşünceleri vb. nedenlerle yönetimin süreçlerini ve/veya işlevlerini farklı biçimlerde ve farklı gruplarda değerlendirmişlerdir. Örneğin, klâsik yönetim bilimcilerden olan ve “modern yönetim teorisinin babası” olarak nitelendirilen Henry Fayol, yönetimin işlevlerini planlama, örgütlenme, idare, koordinasyon ve kontrol olmak üzere beş grupta toplamaktadır (Koontz, ve diğ., 1986). Bunun yanında klâsik (geleneksel) yönetim kuramcılarında olan Gulick ve Urwich ise yönetimin işlevlerini, planlama, örgütlenme, işgören/personel yönetimi, yönlendirme, eşgüdümleme/koordinasyon, iletişim ve raporlandırma ve bütçeleme olmak üzere yedi grupta toplamıştır (Akat ve diğ., 2002).

Bu yaklaşımlara ve çeşitlenmelere rağmen Fayol’un gruplandığı yönetsel işlevler, genelde günümüz yönetim uzmanlarınca dikkate alınarak bu çerçevede gruplandırma yapılmıştır. Örgütlerin içinde yer alan faaliyetleri yönetsel ve yönetsel olmayan faaliyetler olmak üzere iki kısım da incelemek mümkündür. Yönetsel faaliyetler özellikle yöneticiler tarafından yerine getirilen ve örgütlerin yaşama ve gelişmeleri için yakından ilgili olan faaliyetlerdir. Bu faaliyetler Henry Fayol’dan bu yana bütün yönetim ve organizasyon konusunda gerçekleştirilen çalışmalarda planlama,

örgütlenme, eşgüdümleme, yöneltme ve denetim olarak 5 temel işleme ayrılarak incelenmiştir. Bu faaliyetler aynı zamanda yönetimin bir organı olarak yöneticilerin fonksiyonlarını, yönetim sürecinin de safhalarını oluşturmaktadır(Dinçer ve Fidan, 1996).

Literatürdeki bu çok başlı yapı bir tarafa bırakılarak yönetimin işlevleri yanında bir süreç olarak yönetimin başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir (Cemalcılar ve diğ., 1989):

- İnsancıl Özelliği: Yönetim, öncelikle insanlarla ilgilidir. Yönetim sürecinin hem nedeni, hem de amacı insan olmakla birlikte yöneten ve yönetilen de insandır.
- Grup Niteliği: Yönetimde, kişiden ziyade gruba ihtiyaç vardır. Bir tek kişinin bulunması durumunda yönetimden söz edilemez.
- Amaç Özelliği: Her iş veya çalışmanın yapılmasının bir amacı olduğundan, amaçsız bir yönetimden de söz edilemez. Belirli bir amaca hizmet edecek bir grup insanın bir araya gelmesi, yönetimin başta gelen özelliğidir.
- Haberleşmeye Dayanma Özelliği: Yönetim sürecinde belirli bir amaca hizmet için bir araya gelen insanların kurdukları birlik içerisinde düzenin işleyişini sürekli kılmak için aralarında haberleşme kanalı kurmaları gerekmektedir. Haberleşmenin bilgi vermek ve istemek olmak üzere iki temel fonksiyonu vardır. Bilgi vermek, yönetim faaliyetine katılanların yapılacak işler hakkında gerekli bilgilere sahip olmasını sağlama; istemek ise, bu kişilerde belli bir amaç için işbirliği yapma inancının

uyandırılmasını gerektirir. İyi bir haberleşme sisteminin bulunmadığı yönetimde istenen sonuçların sağlanması oldukça zorlaşır.

- İşbirliği Özelliği: Yönetimde, bir grup insanın belirli bir amaç için işbirliği yapması gerekir. Aksi halde, yönetim bir sonuç vermez. Yönetimin gücünü ve etkinliğini işbirliği belirler.

- Demokratik Niteliği: Yönetimde, insanın saygın bir konumdadır. Yönetimde demokratik davranışlara verilen önemi, bu süreçte insana verilen değeri gösterir. Demokratik davranıştan uzaklaşıp, zor yoluna gidildikçe, yönetimin insancıl olmaktan uzaklaşır. Yönetimi bu yola saptırmamak için demokratik tutuma uyulmalı, bunun dışına çıkılmamalıdır.

- Basamaksal Özelliği: Yönetimde belli bir amaca ulaşmak için bir araya gelen ve işbirliği yapan insanların, bir yönetim düzenine girmeleri, içlerinden bir kısmının yönetici, bir kısmının yönetilen olduğu iki temel basamağı yaratmaları zorunludur. Yönetim düzeninde, yönetici ve yönetilen basamakları açık seçik ortaya konamazsa, söz konusu düzenin etkili bir işleyişe kavuşturulması güçleşir.

- İşbölümü ve Uzmanlaşma Niteliği: İşbölümü, evrendeki tüm insanların farklı olmasına ve işlerin insanlar arasında bölünmesiyle oluşan uzmanlaşmanın, işleri daha verimli ve etkin kılmasına dayanır. Yönetimde işbirliğini gerekli kılan durumların başında, her işi herkesin yapmaması, belli bir düzenleştirmeye amaca doğru uyumlu, ortaklaşa bir çaba göstermeleri gereğidir. Böylece yönetim süreci dağınıklıktan uzak, kararlı bir gelişme gösterebilir.

- Yaratıcı Süreç Olma Özelliği: Amaçlar doğrultusunda neler yapılabileceğini düşünmek, bunları yargılamak, alternatifler arasında kıyaslamalar yapmak, yönetimin özellikle planlama ve karar alma faaliyetlerinde gerekli temel etmenlerdir. Yönetimde amaçların belirlenmesi, bu amaçlara ulaşma yollarının saptanıp, gerekli düzenin kurulması, yönetime katılan insanların düşünme yeteneklerini kullanıp, yaratıcı bir çaba göstermelerine bağlıdır. Aksi halde, bir yönetim düzeni kurulamaz.

- Sanat Olma Özelliği: İşletmelerin büyüüp gelişmesiyle başlı başına bir bilim dalı haline gelen yönetimin bilim olma özelliği yanı sıra sanat yönü de vardır. Teoride her ne kadar yönetim biliminin birtakım kuralları, ilkeleri ve temel noktaları incelenip, bu konuda hızlı bir gelişme içinde bulunuluyorsa da, uygulamada bunlardan yararlanmak ve karşı karşıya kalınan sorunlarda söz konusu teknikler yardımıyla yerinde çözümler ulaşmak ve yine yöneticilerin yeteneklerine bağlı kalmaktadır. Bu da yönetimin sanat yönünü oluşturmaktadır.

- İki Yönlü Süreç Olma Niteliği: Yönetim süreci, karar ve uygulama olmak üzere çift yönlüdür. Yönetime katılan birey önce ne yapacağını düşünür, bunu yargılar, konu hakkında karar verir ve sonra bu kararını uygular. Yönetimde kararın alınması yeterli olmayıp söz konusu kararı uygulamaya koymak gereklidir. Aksi halde yönetim bütünlüğü sağlanmamış demektir.

- Evrensel Özelliği: Yönetimin evrensel özelliği, yatay ve dikey olmak üzere iki boyutta görülür. Yatay boyutta yönetim, başta aile olmak üzere, yeryüzünün resmi (formal) olan veya olmayan bütün örgütlerinde yaygındır. Söz konusu örgütlerde her kişi, ya yöneten yada yönetilen durumunda bulunur. Dikey boyutta ise yönetim, bir işletme veya kurumun bütün basamaklarında, genel müdürden ustabaşına kadar, tüm

bölüm ve düzeylerde yürütülen bir fonksiyon olarak göze çarpar. Buda onun dikey yaygınlığını gösterir.

- Bireyci Özelliği: Yönetimde genellikle bölümler tek kişinin gözetimi altındadır. Yönetimin özünde yer alan düzenleştirmenin başarılı olmasında kişiye ihtiyaç duyulması bunun temel nedenlerinden birisi iken yönetimin zorunlu kıldığı önderlik görevi de en iyi biçimde yine tek kişi tarafından başılır. Tüm bunlar, yönetime bireyci bir özellik sağlar.

- Ussallığın Temel Olma Özelliği: Yönetim sürecinde kısıtlı olan zamanda mümkün olan en çok şeyi en az giderle ve çabayla başarmak ve büyük sonuçlara ulaşmak ussallığın başta gelen ilkesidir. Yönetimin başarı ölçülerini, etkinlik ve verimlilik olarak ikiye ayrılabiliriz. Etkinlik, yönetimde ulaşılmak istenen amacı başarma oranını belirleyen bir kavramken; verimlilik, öncelikle yönetim faaliyetinden sonuç alma, saptanan amaca ulaşma anlamına gelir. Fakat bazen hiç hesapta yokken amaca ulaşılsa bile bu amaca ulaşmak için gösterilen çabaların maliyeti, elde edilen sonucun çok üstünde kalır. Dolayısıyla, yönetim süreci böyle bir durumda yararlı olmaktan çok zararlı sonuçlar doğurur. Bu olumsuzluğun ortaya çıkmasını önlemek için yönetimde, amacın en kısa yoldan gerçekleştirilmesi ve bu amacın mümkün olabilecek en az maliyetle istenen sonuçlara ulaşılmasını öngören ussallık ilkesine uyulması zorunluluğu vardır (Cemalcılar ve diğ., 1989).

1.3.1.3. Yönetimin Türleri

Yönetimi, onu gerçekleştiren ya da ona işlerlik kazandıran gruplar açısından değerlendirirsek, türlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- **İşe Ağırlık Veren Otoriter Yönetim:** Bu yönetim biçiminde, yöneticinin tüm ilgisi verimlilik ve üretim üzerinde yoğunlaşmıştır. İnsana, üretime yaptığı katkı ve gösterdiği verimlilik kadar değer verilir. Amaç, işgörenin azami ölçüde üretimde bulunmasını sağlamaktır. Eğer insan kendi başına bırakılırsa tembelliğe ve gevşekliğe kayacaktır. O halde insanı bu olumsuz davranışından kurtarmanın yolu sert ve otoriteye dayalı bir yönetim biçimi olacaktır. Bu tür yönetimde otorite ve katı tutum, insancıl duyguların çok üzerindedir (Cem, 1971).

- **İnsan Unsuruna Ağırlık Veren Yönetim:** Bu yönetim biçimi otoriter yönetimin tam zıt kutbunu teşkil eder. Bu yönetimde insan unsuru esastır, önemli olan kişiler arası ilişkiler ve bu ilişkilerin olumlu ve yapıcı yönde geliştirilmesidir (Cem, 1971).

- **Siyasal Yönetim:** Temel karar organlarının, önemli yönetim kademelerinin belirli siyasal eğilim ve ilişkilere sahip kişilere teslim edilmesiyle oluşan yönetimdir. Bu tür yönetimde yeteneği olan yani yetişmiş elemanlar sırf siyasi tercihlerinden dolayı yönetim kademelerinde ilerleyememekte ve kariyer yapamamaktadırlar (Şimşek, 1995).

- **Bırakınız Yapsınlar Görüşlü Yumuşak Yönetim:** Bu tür yönetimde, ne örgütün iş, üretim ve hizmet alanlarında izlediği hedeflere ne de örgüt içi insancıl ilişkilerin iyileştirilmesine önem verilmektedir. Örgüt içinde çalışan personele ne iş yapacağı söylendikten sonra, işçinin peşi bırakılmakta ve onun çalışmasına müdahale edilmemekte, işçi normalin altında da çalışsa işte alıkonulmasında hiçbir sakınca görülmemektedir (Cem, 1971).

- Profesyonel Yönetim: Profesyonel yönetim, yönetim işinin rastgele kişiler tarafından değil, bu işi meslek edinmek üzere eğitim gören ve kendini bu alanda yetiştirip geliştiren kişiler tarafından yerine getirilmesidir. Bu tür yönetimde, temel karar organlarının ve bütün hiyerarşik kademelerin belirli bir aileye ya da belirli siyasi tercihleri olanlara göre belirlenmediği, uzmanlık bilgisi ve yetenek temeline göre seçilen bireyler tarafından doldurulduğu yönetimdir (Şimşek, 1995).

- Orta Yol Politikası Güden Yönetim: Bu tür yönetimde, otoriter yönetimde olduğu gibi katı şekilde üretimi kontrol olmadığı gibi, insancıl yönetimdeki gibi de tamamen insani ilişkilerin ön planda tutulması da yoktur. Bu yönetimde amaç, işçinin yeterli oranda üretimde bulunmalarını sağlayacak kadar baskı uygulamak ama bu arada işçinin moralini bozacak bütün faaliyetlerden kaçınmaktır. Önemli olan üretim ve insan etkenlerinin birbirleri üzerinde hakim olmalarını önlemektir. Günümüzde çeşitli örgütlerde orta yolcu tutum uygulanmaktadır (Cem, 1971).

- Demokratik ve Katımlı Yönetim: Demokratik yönetim, yönetimde şeffaflığın ve politikadaki yozlaşmanın önlenmesinin tek çaresidir diyebiliriz. Bu tür yönetimde, üretim araçlarının mülkiyeti, temel karar alma organlarının ve belli başlı hiyerarşik kademelerin önemli bir kısmı, belli bir aileye mensup üyelerin elinde bulunmaktadır. Sermaye birikiminin az, yetişmiş elemanın kıt olduğu toplumlarda, bu tür yönetim başarılı olabilir. Fakat uzun vadede gelişmenin önünde duran bir engel haline gelir (Şimşek, 1995).

1.3.2. Yönetici Kavramı ve Kapsamı

1.3.2.1. Yönetici Tanımı ve Önemi

“Yönetici” kelimesinin “yönetim” kelimesi gibi çok açık bir tanımının yapılması zordur. Yönetim biliminde, yönetici ile aynı manayı ifade eden bir çok kavramlar kullanılmaktadır. Yönetici, dilimizdeki idareci, müdür kavramları ile ifade edilmektedir.

Yönetimle ilgili faaliyetleri tek olarak ya da grup halinde gören bireyler yönetim organlarını oluştururlar ki, bu organlarda “yönetici” denilmektedir. Yöneticinin, bir gelir sağlama amacıyla sürekli olarak yapılması halinde yönetim mesleği oluşur ki, buna da “yöneticilik” denilmektedir (Tosun, 1992).

Yönetici, bir zaman dilimi içinde ve değişen çevre koşulları altında belirli amaçları gerçekleştirmek üzere maddi ve insani üretim etkenlerini uyumlu bir şekilde bir araya getiren ve çalıştıran kişidir (Erdoğan, 2000).

Yönetici, emrine verilmiş bir grup insanı, belirli bir takım amaçlara ulaşmak için ahenk ve işbirliği içinde çalıştıran kimsedir. Diğer bir deyişle, başkaları vasıtasıyla iş gören ve başarıya ulaşan kimsedir. Ancak bu kavramlar uygulamada gördüğümüz yönetici tipini açıklamada eksik ve yetersiz kalmaktadır. Çünkü yönetici, beşeri kaynaklar kadar maddi kaynaklar ve zamanı da üretim etkeni olarak kullanmak ve insan emeği ile uyumlaştırmak zorunda olan kişidir (Eren, 1993).

Bir yöneticinin görevi insanları değiştirmek değildir. Görevi, daha çok, kişilerde bulunan gücün sağlıklı olmanın ve hırsın ortaya çıkarılmasını sağlamak, bütün başarı kapasitesini ikiye üçe katlamaya çalışmaktır. İyi bir yöneticinin özellikleri

planlama, akılcı kararlar verme ve iletişim becerilerini içerir. Ama bunlardan daha önemlisi, etkili bir yönetim insanlara karşı nasıl bir tutum alındığına, yani kendine ve başkalarına saygı duymaya bağlıdır. Yöneticinin işyerinde sergilediği tutum ve değerler, orada çalışan insanların verimini etkilemektedir. Kendine ve diğer insanların değerine inanması, herkesin kendini yenilikçi hissettiği ve sürecin bir parçası gibi gördüğü olumlu ve verimli bir ortam oluşturur (Gümüş, 1999).

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak yöneticiyi genel bir ifadeyle şöyle tanımlayabiliriz: Emrine verilmiş olan maddi ve beşeri üretim etkenlerini, belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için, çevredeki gelişmeleri dikkate alarak yönlendiren ve sorumlusu olduğu örgüt hakkında kararlar verip uygulayabilen kimsedir.

1.3.2.2. Yöneticilerin Görevleri ve Özellikleri

Yöneticinin değişik şekillerdeki tanımları yapılırken aslında yöneticinin görevlerini de genel hatlarıyla belirlemiş olduk. Her şeyden önce yönetici, organizasyonun hedeflerini belirler. Bu hedeflere ulaşmak için elindeki kaynaklara (finansal güç, hammadde, malzeme, demirbaş, zaman ve en önemlisi insan kaynağı) ve kısıtlayıcı etkenlere (rakipler, maliyet, yasalar, organizasyonun yaşadığı toplum kültürü vs.) uygun yöntemler geliştirmek ve örgüt oluşturmak yöneticinin başlıca görevleri arasındadır. Örgüt hedeflerine ulaşabilmesi ve devamlılığını sağlayabilmesi için, hızlı bir gelişme içerisinde olan hayatın tüm gereklerini her an yeniden planlamak, tasarlamak, kararlar almak ve uygulatmak yöneticilerin uygulaması gereken görevlerdendir. Yönetici, örgütün yaşayabilmesi için en önemli etken olan insan kaynakları konusuna da gereken önemi verip tüm çalışanların yetişmesini sağlamalıdır.

Yöneticiler yalnız bu günün gereksinimlerini değil; geleceğin belirsizlikleri içinde, kendilerine gerçek, akılcı, bilimsel bir yol çizerek, modeller geliştirerek arzulanan hedeflere ulaşmaya çalışacaklardır. En basit ve genel bir ifadeyle yöneticinin görevi; planlama, karar verme ve verilen kararları belirlenen esaslar doğrultusunda uygulamaktır.

Yöneticiler işletmelerde üstlendiği görev ve sorumlulukları gereği önemli şahıs durumundadırlar. Sorumlu oldukları alanlarda üzerlerine düşen görevleri etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için yöneticilerin bir takım özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Yönetici yeterlilikleri değişik bakımdan sınıflamalara tabi tutulmuştur. Bunlardan birisi “Üç Özellik Yaklaşımı”dır (yöneticinin entelektüel özellikleri, yöneticinin karaktere ilişkin özellikleri, yöneticinin sosyal özellikleri). Diğer bir sınıflama ise “Yönetim Basamakları Yaklaşımı”dır.

- Entellektüel Özellikler: Yöneticilerin entelektüel bazda sahip olması gereken özellikler, onların konuları gereği okuyan, düşünen, yorumlayan, analiz eden, fikir yürüten, karar veren, plan yapan ve uygulatan kişi olması beraberinde getirilecek özelliklerdir. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Eren, 1993).

✓ Genel kültür: Bir yöneticinin sadece uzman olduğu alanda sorumlu bulunduğu fonksiyonda değil, işletmenin hemen hemen tüm fonksiyonları hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu, yöneticinin bütün içerisinde kendi yerini görmesi, diğer fonksiyonlarla olan iletişimi ve etkileşimini yorumlayıp hareket planı çizebilmesi için gereklidir.

- ✓ Mantıklılık: Kişi ve durumları bir mantık süzgecinden geçirerek doğru yer ve zamanda, doğru adımlar atabilmesi için gerekli olan bir özelliktir.
- ✓ Analiz ruhu: Bir olayın nedenlerini analitik olarak incelemek, sahip olduğu bilgi verileri analiz ederek doğru yerde kullanabilmek için sahip olması gerekli özelliktir.
- ✓ Sentez ruhu: Bir olayın değişkenlerini bir çözüm ve plan için bir araya getirip yorumlayabilme özelliğidir.
- ✓ Sezgi gücü: Ortaya çıkabilecek olanak, fırsat veya tehlikeleri önceden tahmin ederek bu doğrultuda hareket edebilme özelliğidir.
- ✓ Hayal gücü: Meydana gelebilecek yada gelmesi düşünülen olayların olası gelişmelerini zihninde canlandırabilme özelliğidir.
- ✓ Muhakeme gücü: İyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan, haklıyı haksızdan ayırt edebilme özelliğidir.
- ✓ Yoğunlaşabilme yeteneği: Düşüncelerini karşılaştığı konu ve sorunlara yoğunlaştırabilme yeteneğidir.
- ✓ İfade gücü: Düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilme yeteneğidir.
- Karaktere İlişkin Özellikler: Bir yöneticinin başarılı olabilmesi, etrafındaki kişilerin ona duyduğu güven, inanç, saygı ve bağlılıkla direkt olarak ilgilidir. Davranışlarında tutarlı, çevreye olumlu sinyaller veren bir yöneticinin sahip olması gereken bazı karakter özellikleri bulunmaktadır.

Bir yönetici mantığı ve duyguları arasında bir denge kurabilmeli, olaylara bu dengeli tutumu ile yaklaşabilmelidir. Süreç içerisinde değişen koşullara, ortamlara ve farklı kişiliklere sahip insanlara uyum gösterebilmeli, yabancılık çekmemelidir. Görev ve sorumluluklarını yerine getirirken dikkatli olmalı, ihtiyatlı davranmalı ve aşırı riske girmeyi göze alabilmelidir. İyi bir yöneticinin dinamik olması, önemli durum, kişi ve olayları akılda tutmayı sağlayan hafıza gücüne sahip olması gerekmektedir. Görevini yerine getirirken azim ve sebatkarlık göstermeli, tehlike ve zorluklar karşısında vazgeçmeden mücadeleyi sürdürebilmelidir.

Diğer taraftan başarılı olmak düzenli olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle bir yönetici her şeyi yerli yerinde bulundurmak, arşiv ve dosyalama sisteme ile çalışmayı sağlayan düzenli olma özelliğine sahip olmalıdır. Yönetici yöntemli olmalı, bir işi yaparken ve yaptırırken yararlılığı kanıtlanmış yol ve yöntemlerden yararlanmalı, işleri önem ve aciliyet sırasına göre yürütebilmelidir. Yapılması gereken işleri geciktirmeden, olması gereken nitelikte ve zamanda yapabilmek için gerektiğinde hızlı davranabilmelidir. Son olarak ise iyi bir yöneticinin her işe gereken önemi vererek tehlike ve sorunları küçümsememe ciddiyetine sahip olması gerekmektedir (Eren, 1993).

- Sosyal Özellikler: Yöneticinin bir insan ve bir yönetici olarak kendisini firma içinde ve dışında tüm çevreye kabul ettirebilmesi, olaylarla iyi bir iletişim kurabilmesi için belli özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Dış görünümü, giyim kuşamı ve temizliği ile bir yöneticinin çevresindekilere örnek olması gerekmektedir. Her durum ve koşulda dengeli ve ölçülü hareket etmeyi bilmeli, ne zaman, nerede ve nasıl davranacağını iyi ayarlayabilmelidir. Karşısına

çıkacağı bir gruba hitap edebilmeli ve kendini dinlettirebilmelidir. Birlikte çalıştığı grup yapılarını, ortak inanç, değer ve yargıları anlayabilmelidir. İyi bir yönetici çalışma sistemi içerisinde bir işin etkin olarak yapılabilmesi için gerekli yöntem ve kuralları yerleştirebilmeli, olumsuz alışkanlıklarla mücadele edebilecek bir iş disiplini oluşturabilmelidir. Bunu yaparken kendisi ile beraber çalışan kişilerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmayı bilmeli ve onlarla işbirliği içerisinde çalışmalıdır. Bunlara ek olarak yönetici, bilgisi, deneyimi, adalet anlayışı, güvenilirliği, iş ve özel yaşamındaki dikkat ve özeni ile çevresinde etkili, otorite sahibi ve ikna gücü yüksek bir kişi olarak tanınmalıdır (Eren, 1993).

Bütün bu özelliklerin dışında yöneticiler hümanist, objektif, zeki, açık, olgun, sistemli, hoşgörülü, bilgili, kültürlü, deneyimli, dürüst, dinamik ve adil kişiler oldukları takdirde başarılı sayılmaları büyük olasılıktır.

Profesyonel yöneticiler, yönetim işini kendilerine meslek edinerek işletmenin sahibi haline gelmeden girişimcinin yaptığı her işi yapan ve bu hizmetleri karşılığında ücret alan kimsedir. Bu kişiler kar ve riski başkalarının olmak üzere, mal veya hizmet ortaya koymak için üretim etkenlerini araştırıp bulmakta ve bunları belli bir gereksinimi karşılama amacına yönlendirmektedir (Tosun, 1992).

1.3.2.3. Yöneticilerin Beceri ve Yeterlilikleri

Yöneticiler yüklenmiş oldukları görevler, taşıdıkları yetki ve sorumluluklar bakımından çok önemli fonksiyonlara sahip kişilerdir. Yöneticilerin bu fonksiyonlarını etkin ve verimli bir şekilde icra edebilmeleri için bazı vasıflara sahip olmaları gerekir. Yöneticide bulunması gereken özellikler zamana ve kültürlere göre değişiklik

göstermekle birlikte, iyi bir yöneticide bulunması gerekli temel özellikleri şu şekilde sayabiliriz (Uğur, 1994):

- İçinde bulunduğu toplumun genel yapısı (ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal ve bürokratik yapı özellikleri) hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- Yöneticisi olduğu kuruluşu her yönü ile tanıyabilme ve temsil edebilme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Beşeri ilişkiler konusunda yetişmiş olmalıdır.
- Yönetim teknikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- Yöneticisi olduğu kuruluşun tüm kaynaklarını en uyumlu bir şekilde kullanıp verimli sonuçlara ulaşabilmek için zamanında gerekli tedbirleri alma yeteneğine sahip olmalı.
- Kendisini ve astlarını devamlı yetiştirme istek ve anlayışını benimsemiş olmalıdır.
- Ayrıca yöneticilerin becerileri konusunda aşağıdaki sınıflama yapılmaktadır.
- Teknik Beceri: Yönetimin teknik boyutunu ifade etmektedir. Bir görevin başarılması için gerekli uzmanlık bilgisi, ustalık, analiz yeteneği, analiz araç ve tekniklerin tümü teknik beceriler kapsamına girmektedir. Bu tür beceriler daha çok organizasyonun alt kademelerinde bulunan yöneticiler için önem arz etmektedir (Alt kademe yöneticileri, fiilen işleri yapan işçilerin ve büro personelinin birinci derecedeki

gözetimcisi, amiri durumunda olan yöneticilerdir). Teknik beceriler, süreçler ve maddesel varlıklarla ilgilidir.

- Beşeri İlişkiler Becerisi: İnsanlarla çalışabilme, uzlaşabilme yeteneğini ifade etmektedir. Yöneticinin kademesi yükseldikçe, teknik bilgi ve beceri yerini, başkalarının faaliyetlerini planlama, yöneltme ve koordine etme becerilerine bırakır. Böylece insan ilişkileri önem kazanır. Bu beceri, yönetimin tüm kademelerinde önemlidir. Fakat alt ve orta kademelerde (personeli iyi bir şekilde yönlendirme, motive etme, etkili iletişim şeklinde) daha çok önem kazanmaktadır.

- Kavramsal Beceri: İşletmeyi açık sistem olarak görebilmeyi ifade eder. Organizasyonun fonksiyonları arasındaki etkileşimi görebilme, işletmenin birimleriyle endüstri kolu arasındaki bağı kavrayabilme ve toplumsal, siyasal, sosyal ve ekonomik çevre arasındaki bilgi alışverişini hissedip stratejik düşünmeyi ve kararlar almayı kapsar. Kavramsal beceri misyon belirleme, vizyon belirleme gibi organizasyonun sınırları dışına taşan bir üst kademe yönetici becerisidir. Organizasyonun geleceği, yöneticilerin kavramsal yetenekleri ile yakından ilgilidir.

1.3.2.4. Yönetim Kademeleri ve Yöneticiler

Örgütlerin amaçlarının gerçekleştirilmesi maksadıyla, bir insan grubunda işbirliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyet olduğuna göre, en küçük bir işletmede bile birden fazla yöneticiye ihtiyaç duyulmaktadır. Yönetimsel faaliyetler tek bir yönetim kademesi veya düzeyinde değil, çeşitli düzeylerde görülmektedir. Böylece yönetim kademeleri ve bu kademelerde yer alan yöneticiler söz konusu olmuştur.

Yönetim kademelerini üç şekilde incelemek mümkündür (Mucuk, 2001):

- Üst Kademe Yöneticileri: Üst kademe yönetimini temsil eden yöneticilerin sayısı az olmakla birlikte, en fazla yetki ve gücün bulunduğu kademedir. Bu kademeye genellikle “tepe yönetimi” ve bu kademede yer alan yöneticilere de “tepe yöneticileri” denir. Buradaki yöneticiler tüm işletmenin sorumluluğunu taşırlar, işletmenin amaçlarını uzun dönemli olan politika ve stratejilerini belirlerler ve işletmeyi dışarıda temsil ederler. Yönetim kurulu başkanı ve üyeleri, genel müdür ve yardımcıları, genel koordinatörler, rektörler örnek olarak verilebilir. Üst kademe yöneticileri, uzun dönemli geleceği düşünürler ve genel çevre eğilimlerine ve organizasyonun bir uçtan bir uca başarısına müdahale ederler. Bu yöneticiler aynı zamanda şirket kültürünü de etkilemektedirler (Özalp, 1999).

- Orta Kademe Yöneticileri: Tepe yönetiminin ve yöneticilerinin belirlediği amaçlara yönelik uygulama planları geliştiren, alt kademe yöneticilerinin çalışmalarını koordine eden grup ise “orta kademe yöneticileri”dir. Bunlar, bölüm müdürleri, fabrika müdürleri, daire başkanları, şube yöneticileri, idare amiri gibi isimlerde anılırlar. Orta kademe yöneticileri, yakın gelecek ile ilgilenirler ve orta kademe yöneticileri ile iyi ilişkiler geliştirirler. Bunlar takım oluşturulmasını teşvik ederler ve anlaşmazlıkların çözümlenmesinde yararlı olurlar (Mucuk, 2001).

- Alt Kademe Yöneticileri: Günlük faaliyetleri gerçekleştiren, işçiler, teknik ya da ticari personel veya büro personelinin gözetiminden sorumlu ilk düzey yöneticiler “alt kademe yöneticileri” diye anılır. Bunlar şef, amir, ustabaşı, baş kalfa gibi isimlerle anılmaktadırlar. Alt kademe yöneticilerinin temel işleri, yeterli üretimi gerçekleştirmek için kuralları ve yöntemleri uygulamak, teknik yardım sağlamak ve astları güdülemektir (Mucuk, 2001).

1.3.3. Okul Yöneticilerinin Eğitimdeki Rolü

1.3.3.1. Okul Yöneticiliğinin Önemi ve Eğiticilik Özellikleri

Etkili okulun kritik dönemdeki etkilerinden birisi okul yöneticisidir. Okul yöneticisi konumu ya da bilgileri nedeniyle, görevi gereği bütüne ilişkin performans ve sonuçlar üzerinde önemli etkisi olan kararları vermesi beklenen kişidir. Okul yöneticisi okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibidir. Okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişidir (Güçlü, 1997).

Okul yöneticisi, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir. Okul yöneticisi, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde sorumluluğu taşıyan kişidir. Örgütsel etkinliği sağlamak için insan ve diğer kaynakların amaçlarını gerçekleştirecek biçimde düzenlemek, okul yöneticisinin görevidir (Çelik, 1997). Örgüt içerisindeki diğer kaynaklar ne kadar yeterli olursa olsun bunların kullanımı büyük ölçüde okul yöneticisine bağlıdır.

Günümüz yöneticisinde bulunması gereken özellikler şöyle sıralanabilir (İlgar, 1996):

- İnsanları sevmelidir.
- Haberleşme konusunda yetenek sahibi olmalıdır.
- İnsan tutum ve davranışlarını anlayabilmelidir.
- Duygusal olgunluk sahibi olmalıdır.
- Kararlarında açıklık olmalıdır.
- Astlarının üzerinde bir zekaya sahip olmalıdır.

- Objektif olmalıdır.
- Sorunları metodik ve mantıksal yollardan alabilmelidir.
- Örgüte gönülden bağlı ve onu benimsemiş olmalıdır.
- Hoşgörü sahibi olmalıdır.
- Dürüst olmalıdır.
- Cesaret sahibi olmalıdır.
- Teknik bilgi ve yetenek sahibi olmalıdır.
- Dinamik bir insan olmalıdır.
- Koordinasyon bilgi ve becerisine sahip olmalıdır.

Tarih boyunca insan-doğa ve insan-insan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda hep bir şeylerin değiştiği görülmüştür. Toplumlar, kültürler, doğa ve insan değişmektedir. Hiçbir şey durağan kalmamaktadır. Geleneksel ya da modern olsun bütün toplumlar gelişme süreci içindedir. Bütün bu değişme ve gelişmeler, yaşanan dinamizm, toplumsal değişimin, özellikle toplumsal ve bireysel yaşamın birçok alanında olduğu gibi yönetim alanında da etkisini göstermekte ve geleneksel yönetim işlevlerinin yetersiz kalmasına neden olmakta, yeni yönetim biçimlerinin aranmasını ve yeni yönetim arayışlarını zorunlu kılmaktadır.

Okula tayin edilen bir yöneticinin eğitim lideri olarak etkili olabilmesi ve herkes tarafından destek görebilmesi için bir takım güçlere sahip olması gerekmektedir. Liderliğin eğitsel gücü, liderin çocuk gelişimi, öğrenme teorileri, sosyalleşme,

vatandaşlık ve eğitim programlarının çerçevesini belirleme konularındaki yetişme düzeylerine dayanır. İlgilenme, güven, yetki verme, uzaklaşma, ideallere ulaşma insan ilişkileriyle ilgili gücünü gösterir. Liderliğin teknik gücü ise örgütün yapısı, politikalar ve programlar üzerindeki etkisi üzerinde yoğunlaşır (Güçlü, 1997). Okulun başarısı, okul yöneticilerinin gerektiğinde öğretmenleri izleme liderliğini göstermelerine bağlıdır. 21. yüzyıl, herşeyi bildiğini sananların lider olamayacağı bir yüzyıl olacaktır. Okulların etkililiğinin sağlanması, görev yapan bütün öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel arasındaki işbölümü ve uyuma büyük oranda bağlıdır. Bu uyumun sağlanmasında koordinasyon görevi olan kişi okul müdürüdür. Müdür, okulundaki her personelin uzmanlığından yararlanmasını bilmelidir.

Müdür, okulun geliştirilmesiyle ilgili çalışmalara öğretmenlerin bu konudaki istek ve düşüncelerinden gerçekçi bulduklarına destek verir; ilgililerle gerekli diyalogu başlatır. Böylece okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin gözünde destekleyici, izleyici ve güven verici olarak görülür (Alıncıgüzel, 1998). Bu güven, okuldaki işlerin iyi gitmesi, huzurlu bir çalışma ortamının sağlanması açısından oldukça önemlidir.

Stimson, yöneticinin birlikte çalıştığı kişileri eğiterek onlara önderlik yapmasının nedenlerini şöyle belirtmektedir (Ünver, 1997):

- Yönetici olarak başarınız kadronuzdakilerin performansına bağlıdır.
- Eğitici önderlik, onların gündelik görevlerinden birşeyler öğrenmelerine bilinçli bir biçimde yardım etme sürecidir.
- İnsanların gelişmesi, hatta var olan performans düzeylerini koruması için eğitici önderlik zorunludur.

- Eğitici önderlik işe yarar. Sonuçlarını belirlemek olanaklıdır.
- Eğitici önderlik hem size, hem çalışanlarınıza, hem de örgütünüze yarar sağlar.

Öğretime dönük liderliğin özünde öğrenciye çekici ve başarıya götürücü bir öğrenme ortamı oluşturmak vardır. Böyle bir ortamın oluşturulmasında okul rehberlik servislerine büyük görevler düşmektedir. Bu anlamda artık öğrenciyi sıkan, okuldan soğutup uzaklaştıran ezberci eğitimin yerine bireyleri düşünmeye sevk eden bir eğitim ortamı oluşturma ile öğretime dönük liderlik arasında sıkı bir bağ vardır. Bizleri ezberci eğitimden ancak bu bilinçlere sahip okul yöneticileri kurtarabilir.

1.3.3.2. Okul Yöneticilerinin Kendilerini Geliştirmeleri

Hızla gelişen dünyamızda, gelişmenin merkezi olması gereken okulları yöneten ya da yönetmeye aday olan yöneticilerin kendilerini sürekli geliştirmeleri, yenilikleri takip ederek okul yönetimine bu farklılığını her zaman yansıtması gerekmektedir.

Eğitim yöneticilerinin yeterlilikleri ve kendilerini geliştirmeleri ile ilgili şu önerilerde bulunulabilir (Fındıkçı, 1996):

- Yeni bilgilere ulaşmak, yeni bilgiler üretmek, pazarlamak, yaymak, toplumların en önemli önceliklerinden birisini oluşturmuştur. Eğitim yöneticileri, bu gerçeğin farkında olmalıdır.
- Toplum olarak bilgiye önem vermek için öncelikle eğitime ve her alandaki araştırma-geliştirmeye ayrılan ulusal gelirlerin artırılması ve insana yatırım önceliğinin uygulamada gerçekleştirilmesi gerekir.

- Yöneticilerin kendilerini geliştirmelerinde üstlerinin beklentileri önemli rol oynamaktadır. Yönetici, astının gelişmesine inanmalıdır.

- Eğitim yöneticileri kitap, gazete okuma gibi boş zaman etkinliklerinde sınıfta kalmış durumdadırlar. Eğitim yöneticileri, kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaktadırlar. Ancak bu ihtiyacın giderilmesi konusunda okuma gibi klasik yöntemleri aşamamışlardır.

Eğitimin açık işlevlerinden birisi de; üstün vasıflı devlet adamları ve komutanlar yetiştirmektir. Buna eğitimin siyasi görevi de denilebilir. Zira bir devletin; varlığını sağlıklı ve güvenli bir şekilde devam ettirebilme ve olabildiğince uzun ömürlü olabilmesi için hiç şüphesiz yöneticilerinin de üstün vasıflı olmalarına bağlıdır; hatta onların bu vasıflarıyla doğru orantılıdır denilebilir. Bu sebepten toplumlarda eğitimin bu görevine de sürekli önem verilmekte ve bunun için özel eğitim kurumları bile kurulmuş ve kurulmaktadır. Osmanlılardaki Enderun Mektebi, bugünkü Siyasal Bilgiler Fakültesi, Harp Akademileri bu alanın açık örnekleridir (Çelikkaya, 1998). Bunlar değişik alanlarda lider yetiştirmeye güzel örneklerdir. Eğitim kurumlarımızın da böyle özel olarak yetiştirilmiş liderler tarafından yönetilmeye ihtiyacı vardır. Rastgele, adam kayırma yoluyla seçilmiş yöneticilerle bir yere varılamayacağı artık açık-seçik görülmüştür.

Yöneticinin okulda sadece yasal gücünü kullanabilecek durumda olması, bunun dışında informal etki kuramamış olması hiçte tasvip edilmeyen ama günümüzde okullarımızda çokça görülen bir durumdur. İyi bir lider yönetici, bütün personel arasında kalıcı bir iletişim kurar, her türlü davranışı ile çalışanlara örnek teşkil eder.

Okul müdürü öğretmenlerle problem yaşayan değil, onların olası problemlerine çözümler getirebilen, bütün personeli arkasından sürükleyebilen kişidir.

1.3.3.3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Eğitimdeki Rolü

Eğitim örgütleri insan yönü ağır basan, duyarlı ve değere dayalı örgütlerdir. Eğitim ve okul yöneticisinin liderlik davranışları, eğitim örgütünün amacını olduğu kadar personelin işe karşı tutumunu da etkilemektedir. Liderlik niteliği kazanabilmek ise örgütün amaçları ile personelin gereksinimleri arasında tutarlı bir denge kurabilmekle başlar ve yönetim biliminin diğer gerekçelerini uygulamaya koymakla devam eder (Alıç, 1987).

Etkili okullarda okul yöneticilerinin sahip oldukları bazı liderlik davranışlarını ana çizgileriyle şöyle sıralanabilir (Şişman, 1996):

- Eğitim ve öğretim lideri olma,
- Okulun ve programın amaçlarını belirleme, açık olma ve yorumlama,
- Okul ve eğitime ilişkin vizyon ve misyona sahip olma,
- Yüksek düzeyde başarı beklentilerine sahip olma,
- Eğitim ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi,
- İnsan kaynağının yönetimi,
- Okul kültürünün ve değişimin yönetimi,
- Dış çevrenin yönetimi.

Okul yöneticisinin okuldaki herkes için destekleyici, teşvik edici bir ortam, iklim ve güçlü bir okul kültürünün oluşmasına öncülük etmesi gerekmektedir. Etkili okul yöneticileri, okul yönetiminde yasal yetki ve güçlerini kullanmaktan çok okulun kültürel yapısıyla ilgilenmekte, üyeleri etkilemekte, kültürel değerler ve sembollerin kullanımına önem vermektedir (Şişman, 1996).

Yöneticilik niteliklerinin liderlik nitelikleri ile beraber anıldığı ve hatta örtüştüğü günümüzde, işletmeler lider yönetici yetiştirmeye özel göstermektedir. Sadece eğitim yoluyla bilgi vermek yerine yöneticilerde liderlik potansiyeli ve kapasitesini geliştirmek, performans değerlendirme sistemleri kullanarak kişisel ihtiyaçlarını belirlemek, böylece genel eğitim programları yerine kişisel planlar hazırlamak, gelişmeyi uzmanların eline bırakmaktan çok sürece kişileri dahil etmek, lider geliştirmede değişen yaklaşımları ifade eder (Erdil, 1998).

Eğitim örgütlerinin etkinliğini artırmak ve bir eğitim örgütünün etkinlik düzeyini koruyabilmek bir uzmanlık işidir. Liderlik becerisi olan okul yöneticilerinin okullarının etkinlik düzeyini yükselttikleri gözlenmiştir (Alıç, 1990). Etkili lider, örgütte ortaya çıkan problemleri çözme ve diğer bireylerin yaratıcı güçlerinin geliştirilmesinde, örgütte uygun bir ortamın hazırlanması için gerekli yeteneklere sahip olmalıdır (Güçlü, 1997).

İyi öğretmenler için öncelikle iyi okul yöneticilerine sahip olmak gerekir. Çünkü çoğu kez özenle hazırlanan öğretmenler ilk mesleki yıllarında birlikte çalışmak zorunda kaldıkları yetersiz okul yöneticilerinin tutum ve uygulamaları sonucu çalışma güdülerini yitirmekte, olumsuz meslek davranışları geliştirmekte ya da mesleklerinden ayrılmaya yönelmektedirler (Açıkalin, 1998). Özellikle okullara yeni yeni girmeye

başlayan rehber öğretmenler bu konuda çok fazla sorun yaşamamaktadırlar. Bu öğretmenlerin de çalışma güdülerini yitirmemeleri için okul yöneticilerinin her alanda olduğu gibi rehberlik alanında da yetişmiş ve belli bir bilince erişmiş olması gerekmektedir.

Her düzeydeki eğitim yöneticisi, bir davranış geliştirme sürecinin yöneticisidir. Ancak özgün eğitim yöneticisi çoğu zaman bunun farkında değildir. Okul müdürü için önemli olan öğrencinin başarısı, diğer bir deyişle okul verimliliğidir. Eğitim yöneticisi sınıf geçme veya başarı oranı gibi bazı sayısal hedeflere önem verirse, davranış geliştirme sürecinin yöneticisi olmaktan çok, sayıların ve sembollerin yöneticisi olur. Çoğu eğitim yöneticisi, görevinin davranış geliştirme sürecinin yönetimi olduğunu bilmez (Çelik, 1997). Sistemi oluşturanlar ve etkili olarak yaşatacak olanlar insanlardır. Kuşkusuz eğitim sisteminin işlevini yerine getirebilmesi, eğitim yöneticilerinin örgüt içi ve dışı öğelerle etkili bir iletişim ve etkileşim süreci içine girerken, insan ve madde kaynaklarını eşgüdümlü bir şekilde harekete geçirebilmesi gerekmektedir (Dönmez, 1999).

Ataklı (1996)'nın Ankara ilindeki bazı ilkokullardaki yönetici davranışlarının öğretmenlerin verimliliğinde etkisi ile ilgili olarak yaptığı araştırmada öğretmenlerin;

- %46'sı müdürlerin okulu zevkle çalışabilecek bir yer haline getirmek için gerekli önlemleri alabileceğini,
- %41'i müdürün eğitim öğretimde gördüğü aksaklıkları öğretmenle birlikte yeniden düzeltebileceğini,

- %49'u öğretmenlerin verimlilik ölçülerini, okulun amaçlarının gerçekleşmesinde katkı derecelerini saptayabildiğini belirtmişlerdir.

Yukarıda belirtilen hususlar okulun genel ortamını, iklimini etkilemektedir. Bu konularda da araştırma sonuçlarına bakıldığında, yöneticilerin tam bir yeterliliği olduğu söylenemez.

Okul yöneticisi bir eğitim lideri olarak okulun amaçlarını gerçekleştirirken insana ve çalışana yönelik olmalı, insan ilişkilerine özen göstermelidir. Çünkü, bir örgütte en büyük problemler insanlardan kaynaklanır. Onların alışkanlıkları, becerileri, anlayışları, tutumları, beklentileri ve güdülenmeleri okulun amaçlarıyla ters düşmemelidir. Bunları yönetici bilirse, insan ilişkilerinde başarılı olabilir. Her yöneticinin birinci derecede amacı, örgütte var olanlardan daha iyi ve fazlasını sağlamaktır. Yönetici bu rolü oynarken, beraberinde çalışan insan ve sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak, öğrenciler için en geçerli amaçları, araçları ve öğrenim sürelerini tespit ederek amacına ulaşabilir.

Eğitim ve öğretim, bir okul yöneticisinin her gün iç içe olduğu bir etkinliktir. Yönetici okulda her gün planlama, bilgilendirme, tartışma, disiplin, rehberlik, güdüleme, değerlendirme gibi konularda diğer iş görenlerle birlikte çalışmaktadır. Bütün bu işleri yaparken gösterdiği performans, onun liderlik davranışındaki kaliteyi ortaya koyacaktır (Güçlü, 1997). Eğitim hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde topluma sunulabilmesi ve eğitim kurumlarının belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, kendinden beklenen görevleri yerine getirebilen eğitim yöneticileri ile mümkündür. Eğitim yöneticilerinin başarılı olabilmesi örgütünü, örgütünün iç ve dış çevresini tanıması ve bunları amaçlar doğrultusunda düzenlemesi ile söz konusudur (Çalık, 1997).

1.4. ZAMANI YÖNETME

1.4.1. Zaman Kavramı ve Tanımı

Zaman, yönetimin temel kaynaklarından biridir. günümüzde sadece teknoloji ve insan desteğine sahip olmak başarının teminatı değildir. İş ortamındaki başarısızlığın değişik nedenleri bulunmaktadır. Olası nedenlerden ilkinin, sınırlı kaynakların istenildiği ölçüde etkin ve verimli kullanılmaması oluşturmaktadır. Söz konusu kaynaklar içerisinde en önceliklisinin zaman olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, her an tükenen, geri getirilmesi olanaksız olan zamanın etkin ve verimli kullanılması gerekliliği üzerinde önemle durulmalıdır (Can, 1994).

Zaman; her meslekteki bireyler üzerine baskı yapan evrensel bir kaynaktır. Profesyonel çalışma yapan herkes zamanı bilinçli olarak planlamak ve optimal şekilde kullanmak zorundadır. Çünkü zaman tasarruf edilemeyen, ödünç alınamayan, kiralanamayan, çoğaltılamayan, sadece kullanılan ve kaybedilen aktiflerimiz veya mallarımız niteliğindedir. Her hizmet ve her iş zamanı iyi kullanmayı gerektirir. Zaman sürekli tek yönlü akan, durdurulamayan, geri döndürülemeyen, yerini alabilecek ikame bir mal bulunamamış evrensel bir kaynaktır. Para gibi biriktirilip, hammadde gibi depolanamaz. Bir makine gibi onu durdurup başlatamayız. Bir memur veya işçi gibi yerine bir başkasını getiremeyiz. İstense de istenmese de onu harcamak durumundayız. Ancak onu nasıl harcayacağımıza, başka bir deyişle en iyi, en verimli ve optimal bir şekilde nasıl kullanacağımıza karar verebiliriz (Alec, 1987).

1.4.2. Zaman Çeşitleri

Saatın gösterdiği zamanla hissedilen zaman farklıdır. Bazen birkaç dakikayı bitmez-tükenmez bir uzunlukta hissederken, bir başka zamanda birkaç saatin bir saniye kadar kısa sürede geçtiğini görürüz. Hissedilen zaman ile ölçülen zaman değişik olabilir. Zaman çeşitlerini aşağıdaki gibi 4 başlık altında incelememiz mümkündür.

1.4.2.1. Gerçek Zaman

Objektif zaman olarak da adlandırılır. Saatin gösterdiği zamandır. Bu zaman, izlenebilir bazı değişimlerle ölçülebilir. Gerçek zamanın kaynağı dünyanın güneş etrafındaki hareketleridir. Bu zaman kavramı tüm bireyler için sabit ve aynı olarak gerçekleşmektedir. Bir saatlik süre bireylerin ilgi ve yaşantılarına göre farklı algılansa da değişmemektedir.

Zaman yönetimi açısından bakıldığında, yönetilmesi gereken zaman gerçek zamandır. Faaliyetleri etkileyen plan, program, iş akışı, çalışma ritmi, koordinasyon, işe başlama ve işten ayrılma gibi yönetsel etkinlikler, gerçek zaman içinde gerçekleşir (Akgemici ve diğ., 2003).

1.4.2.2. Psikolojik Zaman

Sübjektif zaman da denir. Hissedilen zamandır. Herkesin gün içinde eşit sayıda saati ve her yıl için eşit sayıda günü olduğu halde, bireylerin durumuna göre zamanlarını farklı şekilde algıladıkları görülür. Gerçek zamanla algılanan zaman farklıdır. Psikolojik zaman, gerçek zamanın insanlar üzerindeki fiziksel etkilerine bağlı olarak farklı şekilde ortaya çıkar. Saatin neyi gösterdiğine bakılmaksızın bir olayda geçen süreyi kısa ve uzun hissederek ve buna göre kısa veya uzun süre olarak karar verilir. Saat zamanı çok kesin birimlerle ölçülürken, sübjektif zamanın anlaşılması güçtür.

Duruma göre değişmektedir. Sıkıntılı psikolojik durumda, zamanın olumsuz fiziksel ve psikolojik etkisini üzerimizde fazla hissederiz. Örneğin, satranç oyunu, oyuna ilgi duymayan bir izleyici için oldukça yavaş görünmesine rağmen oyuna katılan birey için zaman oldukça hızlı seyretmektedir.

Olumsuz psikolojik zaman algısı, iş yapma yeteneğini düşürür. İşe geç kalma, işi zamanında bitirememe, iş stresi, başarısız olma korkusu ile zamanı iyi kullanamayız. Kişinin üstlendiği sorumluluğu yerine getirememe düşüncesinin oluşturduğu baskı, psikolojik zaman algısı ile ilgilidir. Zaman baskısı etkili zaman yönetimi ile azaltılmalıdır. Zaman yönetimi, zaman baskısının oluşturduğu gerilimli psikolojik zamanı, gerçek zamana uydurmaya çalışmaktadır (Tengilimoğlu ve diğ., 2003).

1.4.2.3. Biyolojik (İçgüdüsel Zaman)

Yaşayan tüm varlıklar kurulu bir biyolojik saate sahiptir. Biyolojik saat alışkanlıklara göre kurulur. Örneğin, çoğu zaman uyanmak için kurulan saatin alarmı çalmadan önce uyanılır. Biyolojik saat, kalkma zamanı geldiğini bildirmektedir. Uyuma ve uyanma saatleri değiştirildiğinde, biyolojik saat de yeni programa kendisini ayarlayacaktır.

Göçmen kuşların biyolojik zamanları geri dönme zamanını gösterdiğinde, hava koşulları ne olursa olsun göçerler. Bazı bitkiler gece gündüze ya da sıcak soğuğa göre değil, biyolojik saatlerine göre çiçek açarlar. İnsanlar, uyumak, yemek yemek gibi hayati fonksiyonlarını vücut saati aracılığıyla yaparlar. Buna biyolojik saat denir.

Canlılar zamana direnerek hayati fonksiyonlarını yerine getiremezler. Zamana direnmek ve vücut saatine uymamak canlıların önemli biyolojik zararlar görmelerine

neden olur. Zamanın olumsuz biyolojik etkilerinden korunmak için, vücut saatimizle, akıp giden zaman arasında denge oluşturulmalıdır (Akgemici ve diğ., 2003).

1.4.2.4. Yönetmel Zaman

Yöneticilerin yönetmel çalışmalara ayırdıkları zamana denir. Yönetmel zaman, birden çok insanı bir araya getirebilecek nitelikte bir amaç belirlenmesi ile bu amaca ulaşmak için yerine getirilen planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon, denetim ve yönetici eğitimi faaliyetlerinin gerektirdiği iş gören ve makine zaman toplamıdır (Tengilimoğlu ve diğ., 2003).

1.4.3. Zaman Yönetimi ve Önemi

Zaman yönetimi yakın geçmişe kadar araştırmacıların ilgi alanının dışında kalmıştır. Ancak insanın yaşam amacı ve kişiliğinin verimliliğini doğrudan etkilediğinin farkedilmesiyle zamana verilen önem artmış ve zamanın etkili üretken olarak kullanılabilmesi için zaman yönetimi ortaya çıkmıştır (Akat ve diğ., 2002).

Zaman yönetiminde temel hedef, bireyin kendisini ve işlerini yaşanan zaman süreci içinde istenen düzeyde planlamasıdır (Fındıkçı, 1996). Zaman yönetimi, başlangıcı ve bitişini belirlenmiş bir zaman dilimi içerisinde, yapılması gereken iş ve eylemleri tanımlanmış amaçların gerçekleştirilmesine yönelik olarak tüm kaynakları etkin ve verimli kullanmaktır. İhtiyaçları belirlemek, bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli olan hedefleri oluşturmak, öncelikli işleri belirlemek ve önceliklerle zamanı planlama, programlama ve listeleme yolu ile uyumlaştırmaktır (Akgemici ve diğ., 2003). Gereksiz işleri ayıklamayı, iş akışını düzenlemeyi ve mümkün ise işi başkasına devretmeyi kapsar.

Zamanı iyi yönetmek bireysel anlamda; kariyeri daha iyi planlama ve geleceğe hazırlanma, daha fazla okuma ve öğrenme, yeni gelişmeleri ve teknolojiyi takip etme, aile ve diğer insanlara daha fazla zaman ayırma, dinlenme, eğlenme, düşünme, yeni fikirler yaratma, yeni projeler başlatmak için fırsatlar sağlar (Barutçugil, 2002). Zamanı etkin kullanma hem stresi azaltır hem de başarıyı artırır. Zamanı etkin kullanmanın sırrının organize olmak ve zamanı iyi kullanmayı engelleyen tutumları saptamaktır.

Zaman kullanımında bir yöneticinin öncelikli amacı, üretim yeteneğini en üst düzeye çıkararak, bir iş için harcanan zamanı en aza indirmek olmalıdır. Bu gereklilik, zaman yönetimi kavramının varlığına ve önemine işaret etmektedir (Ançel, 1996).

Zaman yönetiminin temel faaliyet sahası, kişilerin özel yaşamı ve üst düzey yöneticilerden alt düzey çalışanlara kadar ilişkilidir. İyi bir zaman yönetimi, hem projeler için maliyet azalmasını hem de işletmelerde çok değerli bir kaynak olan insanın daha faydalı ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlayacaktır. Zaman yönetiminin amacı, kişilerin ve özellikle de yöneticilerin zamanlarını en uygun ve akıllı şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Zaman yönetimi, zamana hakin olabilmemizi sağlayarak zamanın bize hakim olmasını önler. Dolayısıyla zaman yönetimi hayatın kendisidir. Zamanı yöneten, hayatını istediği gibi yönlendirebilir. Aksi halde zaman bize hükmeder; o zaman hayatımıza başkaları egemen olur ve yönlendirir (Akgemici ve diğ., 2003).

Yönetici açısından zaman kavramının önemi düşünüldüğünde; yöneticilerin çalışma sürelerini nasıl verimli kıldıkları, büyük zaman alıcı unsurları nasıl kontrol ettikleri ve zamanı planlamak ve yönetmek için ne gibi hususlara önem verdikleri dikkat çekmektedir (Getting Control of Your Time, 1978).

Yöneticilerin zaman sürelerini;

- Uygulama tecrübeleriyle,
- Personel zaman planlaması yaparak,
- Yetki delege ederek,
- Toplantılar ve ziyaretçiler için zaman ayırarak,
- İletişimle, verimli kılmaları sözkonusudur.

Yöneticiler açısından oldukça fazla zaman alıcı unsurlar arasında;

- Araya girdileri kontrol etmek,
- Toplantılardan maksimum yarar sağlamak,
- Telefonu yararlı kullanmak,
- Gereken bilgi ve belgelere zamanında erişebilmek, gibi unsurları kontrol

altına almaları mümkündür.

Yöneticiler zamanlarını iyi bir şekilde yönetmek için genelde aşağıdaki hususları planlamak durumundadırlar. Kışkusuz bunları bir deftere not etmelerinde büyük yarar vardır.

- Bir aylık hedeflerin belirlenmesi,
- Elde etmek istediklerinin saptanması,
- Aylık olarak sonuçların değerlendirilmesi,

- Birkaç hedefin günlük aktiviteler şeklinde planlanması,
- Her yeni aktivite için zaman kullanımı ve değerlendirme cetvelinin hazırlanması,
- Cetvelde mümkün olduğunca saat temelini kullanılması,
- Her zaman biriminin getirisinin ne olduğunu kestirme,
- İşin tamamının getirisi nedir ve buna göre gerekli karşılaştırmanın yapılması,
- Günlük zamanın bilinçli olarak kullanılması,

davranışları yöneticinin amaç ve hedeflerini işletmenin ihtiyaçları doğrultusunda planladığı zamanı ne derece verimli, amaca uygun ve etkin yönlendirmeler yaptığını görmesi, izlemesi ve sonuçlandırması açısından önemlidir.

Aksi bir durumla karşılaşıldığında hedeflerin, amaçların belirgin olmadığı sonuçların elde edilmesi olasıdır. Önemli olan husus yönetici, işletmesinin ve bireysel amaçlarını, planladığı zaman içerisinde gerçekleştirebilmesidir.

İnsan kendi yetenek ve becerilerini değerlendirmesi konusunda “Duyarlılık Eğitimi Programları”nda gösterilen yoğun ilgi, yöneticilerin kendini tanıma arzusunun bir yansıması olabilir. Bunun güçlü bir yöntem olduğunu ve profesyonelce ele alınması gerektiğini söylemeliyiz. Çalışma hayatı ve zaman, dengeli olmak zorundadır. Zaman, daimi bir unsurdur; fakat çalışma, daimi bir unsur değildir ve çeşitli nedenlerle kesintiye uğrayabilir. Çalışma, zamana farklı yön ve şekil verebilir, onun tarzını etkileyebilir,

değiştirebilir ve kimi zamanda onu bölebilir. Bu nedenle çalışma, zamana göre düzenlenmeli ve günlük işlerin bütünü içinde erimiş olmamalıdır.

Yönetici, zamanının denetimini daha iyi başarabilmek için zamanı planlamalıdır. Kişilerin zaman planlamalarının yeterli olması onların önceki deneyimlerine, mevcut programlara ve içinde yaşanılan kültüre göre farklılık göstermektedir (Albrecht, 1988).

Yönetici etkin olmak istiyorsa, zamanını nereye harcadığını görmeli ve bundan sonra işe yablamalıdır. Zamanın programlanması zorunludur. Verimsiz kullandığımız zamanı somut olarak görmeliyiz. Zamanı kaydetmek oldukça önemlidir. Fakat insanın kendini gözlememesi zordur. Ancak zamanın kaydedilmesi yoluyla bu amaca ulaşmak mümkündür (Alec, 1987).

Yönetici, kimlere ne kadar zaman ayırdığını açık bir şekilde görebilmek için zaman yönetimi tekniğinin esaslarını uygulamalıdır. Zaman yönetimi, kullanışlı plan tekniklerini ortaya çıkarmıştır (Massie ve Douglas, 1985).

Yönetici zamanı kullanırken, bu kaynağı etkin kullanıp kullanmadığına bakmak durumundadır. Bu hususu aşağıdaki sorulardaki belirtilere göre saptamak söz konusudur (Time Manager..., 1986a):

- Devamlı olarak iş yetiştirememesi stresi,
- Görüşülecek kişiler ve ziyaretçiler için zaman ayıramama, randevu verememe,
- Hiçbir şey yapmadan günü harcama duygusu,

- Görülmesi ve ziyaret edilmesi gereken kişileri görememe,
- Cevap verilecek mektuplara zaman bulamama,
- Akşam yemeğinden sonra yapılacak işlerin stresi,
- Telefon görüşmelerini yetiştirememe,
- Verimsiz meşguliyetlerle dolu boş bir gün geçirme duygusu ile yorgunluk, üzüntü ve stres, karşımıza çıkıyor ise etkin olmayan bir zaman planlaması yapıyoruz demektir.

Yukarıdaki sorular çerçevesinde yöneticinin zamanı etkin kullanamadığı izlenimi üzerine aşağıdaki hususlara dikkat edilmesinde yarar vardır (Time Manager..., 1986b):

- Mümkün olduğu kadar kısa süreli (aylık, haftalık, günlük, saatlik) hedefleri belirlemek,
- Planlı çalışarak, gelecek haftaya bir önceki haftadan planlı girip, her gün ertesi gün zamanının nasıl harcanacağını belirlemek,

Bunun için;

- ✓ Altı önemli işi önem sırasına göre yazmak,
- ✓ Güne en zor işi yaparak başlayıp stresten kurtulmak,
- ✓ Yapılmaya değer olduğuna inanılmayan iş için zaman ayırmamak,
- İşlere, başarıyı etkileyeceği katkı oranında zaman ayırmak,

- Kolay, tekrarlı işleri mutlaka astlara, hatta sekreterlere devretmek,
- Aynı nitelikteki işleri birarada yapacak şekilde gruplamak,
- Herşeyi yerli yerinde bulunduran ve kolay bulabileceğiniz bir düzen geliştirmek,
- Önemsiz konularda ayrıntılardan kaçınarak çabuk karar vermek,
- Toplantıları ve katılacakaların sayısını asgari ölçüde tutmak,
- Günün hangi saatlerinde verimli olduğuna karar verip önemli konuları bu zamanlara programlamak,
- Üst makamlardan veya başka bölümlerden çıkacak karar ve evrakları takip edip çabuklaştırıp, bekleyerek zaman kaybetmemek,
- Önemsiz randevuları en verimsiz belirli saatlere koymak,
- Toplantıları haftanın veya günün belirli saatlerinde yapmaya çalışmak.

1.5. BİREYLERİN SOSYALLEŞMESİ

1.5.1. Sosyalleşme Kavramı ve Tanımı

Bireyler toplumsal yaşam içerisinde varlıklarını sürdürebilmek için, bu yaşama uyum sağlamak durumundadırlar. Toplumsal yaşama uyum sağlama süreci, toplumsal mekanizmalar aracılığıyla gerçekleştirilmekte ve bu süreç sosyalleşme, sosyalizasyon ya da toplumsallaşma süreci olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Toplumun özellikleri, hiçbir zaman, toplumu oluşturan bütün bireylerce aynı şekilde algılanmamaktadır. Kültürel veya alt-kültürel deneyimler, aile deneyimi, farklı gruplarda bulunma, farklı kişisel deneyimler, genetik donanımları farklı olan bireylere karmaşık bir şekilde etkide bulunmaktadır. Bu süreç toplumda birbirinden çok farklı kişiliklerin oluşmasına neden olmaktadır: fakat bu farklılıklar, toplumun kültürü çerçevesinde gerçekleşmektedir (Akan, 2003). Yani bireyler farklı koşullarla şekillenen farklı karakteristik özelliklere sahip olurlarken, sosyalleşme süreci ile topluma uyum sağlamalarını mümkün kılacak gerekli nitelikleri edinmektedirler.

Sosyalleşme, bireyin toplumun bir üyesi olma sürecidir. Sosyalleşme hem birey hem de toplum açısından önemli bir süreçtir. Sosyalleşme sürecinde birey, ihtiyaçlarını toplumun beklentilerine uygun bir biçimde karşılaması, toplumsal roller ile onları destekleyen tutumları, yaşamını sürdürmesi için gerekli bilgi ve becerileri öğrenerek toplumla uyumlu ve topluma yararlı bir hale gelir. Sosyalleşme sürecinde bireyin doğumundan itibaren etkileşimde bulunduğu kişiler, gruplar, kitle iletişim

araçları üyesi olduğu dernekler, kurumlar, katıldığı sosyal etkinlikler önemli rol oynar (Arslantürk ve Amman, 2000).

Sosyalleşme süreci doğumla başlar, yaşam boyu sürer, gençlik çağında kazanır ve hızlanır. Bu çağın başlangıcında görülen bedensel ve ruhsal değişme ve gelişmenin yerini, bu çağın sonlarına doğru ruhsal ve toplumsal değişme ve gelişme alır. Bu değişme ve gelişme birbiri içine girmiş olan özdeşleşme, özerklik, sorumluluk gibi üç önemli ruhsal süreçle gerçekleşir. Sosyalleşme süreci içinde birey, benliğini arar. Kim olduğunu, kime, neye bağlanması, güvenmesi, inanması gerektiğini, neleri başarmak ve elde etmek istediğini, amaçları ve beklentilerinin neler olduğunu bulmaya çalışır. Başka bir deyişle, toplumun içinde kimliğini bulmaya çalışır, özerklik ve sorumluluk arasındaki dengeyi kurar. Sürecin gerçekte doğumdan hemen sonra başlayıp bir insanın yaşamı boyunca sürmesine karşın, etkilediği davranışların çoğu ilk çocukluk döneminde özellikle belirgin hale gelir. Bunlara rasında, ana-baba-çocuk, çocuk-kardeşler, çocuk-yaşlılar arası etkileşimler vardır. Çocukların bağımlı davranış gösterme derecesi, disipline gereksinim duyma derecesi, disiplinin türü ve çocukların buna tepkisi, hepsi sosyalleşme süreciyle yakından ilişkilidir (Onur, 1995).

Sosyalleşme süreci, bireyin gelişiminde en önemli süreçlerden biri sosyalleşmedir. Sosyalleşme, bireylerin özellikle çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir. Her ne kadar bu süreç, doğumdan hemen sonra başlayıp bireyin yaşamı boyunca sürmekle birlikte, etkilediği davranışların çoğu ilk çocukluk döneminde belirgin duruma gelmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Sosyalleşme yaşam boyu süren bir öğrenme sürecidir. İnsan, doğumundan ölümüne kadar sürekli bir sosyalleşme içerisinde. Kültürün nesilden nesile aktarılacak şekilde devam etmesinde sosyalleşmenin rolü büyüktür (Kağıtçıbaşı, 2005). Çünkü insan, aile, okul, akraba ve arkadaş çevresiyle içinde yaşadığı toplumun örf, adet ve geleneklerini öğrenmekte, o toplumun norm ve değerlerine uygun davranışlar sergilemeye çalışmaktadır.

Sosyalleşme sayesinde insan, toplumun ortaya koyduğu tavır ve hareket modellerini, örneklerini ve düşünme biçimlerini öğrenmektedir. Böylece sosyalleşme kişinin toplumsal kültürle bütünleşmesini ve içinde yaşadığı toplumla uyum sağlamasını mümkün kılan bir mekanizmadır (Özçelik, 2007).

Sosyalleşme, bir kişinin, toplumun bir üyesi olarak işlev yapabilmesi için gerekli değerleri, normları ve becerileri elde etme yöntemidir (Güney, 2004). Ancak sosyalleşme, bireye yalnızca toplumsal normları ve değerleri aktarmakla kalmamakta, aynı zamanda toplumsal roller ve statüler hakkında onu bilgilendirmektir. Birey, böylece kendisinin toplum adı verilen tablonun neresinde durduğunu öğrenmiş olmaktadır (Çıvgın ve Yardımcı, 2007). Bu bağlamda sosyalleşme, bireye içinde yaşadığı topluma ya da topluluğa uyum sağlayabilmesi için gerekli toplumsal davranış kalıpları, toplumsal değer ve yargıların aktarıldığı ve bu sayede bireyin toplumun bir üyesi olarak toplumda bir yer işgal etmesini sağlayan bir süreçtir, denilebilir.

Sosyalleşme, bireyin aile, okul, toplumsal çevre ve kitle iletişim araçlarıyla içinde bulunduğu toplumun kültürünü ve bu kültürün örf, adet, gelenek ve göreneklerini kendiliğinden öğrenme süreci olarak ifade edilebilir (Kağıtçıbaşı, 1990).

Bireyin gelişiminde en önemli süreçlerden biri sosyalleşmedir. Sosyalleşme bireylerin belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir. Sosyalleşme birey ve toplum bakımından ele alındığında iki açıdan değerlendirilebilir (Tezcan, 2000):

- Nesnel bakımdan; burada toplumun birey üzerindeki etkisi söz konusudur. Böylece toplum kendi kültürünü bir kuşaktan diğerine aktarır.
- Öznel bakımdan; bu anlamdaki sosyalleşme, bireyin içinde bulunduğu çevreye uyarlanması olayıdır. Böylece birey, örgütlenmiş sosyal yaşamın herkes tarafından kabul edilmiş ve onaylanmış hareket biçimlerine uyarlanır.

Sosyalleşme, bireyin toplumun kültürünü öğrenme ve içselleştirme sürecidir. Bir diğer ifade ile sosyalleşme, insan olma sürecidir. Sosyalleşen birey, toplumun bir üyesi haline gelir ve diğer bireylerle benzer davranışları gösterir. Toplumsallaşma en aciz canlılardan olan insan yavrusunu, içinde yaşadığı toplumun değer ve bilgi birikimiyle donatır. Bir taraftan bireylere kimlik kazandırırken, diğer taraftan da toplumun kültürünü kuşaktan kuşağa aktarır. O, hem toplumsal davranış etkilere, hem de kimliğin gelişimini etkiler (Şanlı, 2007).

Sosyalleşme; açık olan iş için seçilmiş yeni iş görenin görevlerine, amirlerine, iş gruplarına, örgütün değer sistemine alıştırılmasıdır. Böylece iş gören kendisinden beklenenler hakkında bilgi sahibi olur ve örgütte karşılaşacağı rol belirsizliğinden olumsuz şekilde etkilenmez (Yüksel, 2004).

Sosyalleşme, çoğunun davranışlarını sadece denetleyen ve sınırlayan bir güç değildir. Aynı zamanda, etken ve yapıcı yönleri vardır: gelişmeyi sağlar, teşvik eder,

uyarır ve motive eder. Bireyse sonsuz bir şevk ve arzu çeşitliliği yaratır; gelişme ve başarıya yöneliktir. Böylece sosyalleşme, hem biçimleyici ve hem de yaratıcı bir süreçtir.

Bireylerin sosyalleşmesi çok karmaşık bir süreçtir. İnsan etrafında bulunanların, her gün karşılaştığı sayısız olayların ve kişilerin, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik- kültürel koşulların, gelenek, töre ve yasaların, fiziksel çevrenin ve sayılmakla bitmeyecek pek çok olunun etkisindedir. Bu etkenlerin karmaşık etkileşimi sonucunda insan bir kişi olarak belirir. Bu etkenlerin oluşturduğu karmaşık bütün hiçbir zaman iki ayrı insan için tıpatıp aynı olmayacağından, hiç kimse bir diğerrinin aynısı değildir (Kağıtçıbaşı, 2005). Sosyalleşme, herkese göre farklı boyutlarda meydana gelir. Bireyin davranışlarını onun karakter özelliklerine paralel olarak değiştirir.

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı üzere sosyalleşme bir öğrenme sürecidir. Bu açıdan sosyalleşme, bireyin yeni rolünü edinmesinde ve kültürel faktörleri analiz etmesinde önemli bir kavram olmuştur.

1.5.2. Sosyalleşmenin Özellikleri

İnsan dünyaya geldiğinde en ilkel olarak bulunan, fakat kısa zamanda sahip olduğu yeteneklerini geliştiren ve olgun bir canlı haline gelen varlıktır. İnsanın gelişmiş beyin yapısı ve öğrenme yeteneği onu diğer canlılardan ayırır. İnsanın kendine uygun davranışları öğrenmesi ve bunu gelecek nesillere aktarması sürecine sosyalleşme denir. Bu süreç insanın doğumuyla başlar ve bir yaşam boyu sürer. Bu süreç içinde insan yaşadığı kültürün, değer, tutum ve davranış biçimlerini öğrenir ve aynı zamanda da kişilik kazanır. İnsanın olumlu bir sosyalleşme süreci geçirebilmesi diğer insanlarla

kurduğu iletişime bağlıdır. İletişim, insanı yaşadığı toplumda ilişkiler kurmasını sağlayarak sosyalleştirir.

Bu iletişim yoluyla insanlar birbirleri ile bilgi alış verişinde bulunarak bilmediklerini öğrenir, kendileri için önemli bulduklarını seçerek değerlerini oluştururlar. Sosyalleşme, özünde bir öğrenme olayıdır (Balcı, 2002). Bir tanıma göre sosyalleşme, bir kimsenin içinde birtakım işlevleri olabileceği belirli bir toplum veya toplumsal grubun tarzlarını öğrenmesi sürecidir. Bu süreç uygun modeller, değerler ve duyguların bireyselleştirilmesini ve öğrenilmesini içerir (Tezcan, 1976). Diğer bir tanıma göre ise sosyalleşme, bir birey ile diğer birey veya bireyler arasında meydana gelen ve sonunda toplumsal davranış modellerinin kabulünü ve uygulamasını sağlayan bir karşılıklı etkileşim sürecidir (Tezcan, 1976). Her iki tanım, insanın bireyselleşmesini sağlayan uygun modellerin seçilip benimsenmesini ve toplumsal davranışların öğrenilmesini içermektedir.

Sosyalleşme süreci, doğuştan başlayarak tüm yaşam boyunca süren uzun bir dönemi kapsar. Bu süreç aracılığıyla birey, bir kişilik kazanmaktadır. Sosyalleşme, belirli bir toplumun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek o topluma ait bir birey haline gelişi olayıdır. Toplumsal davranış kalıpları bireyin gelişiminde model olmaktadır. Sosyalleşmenin özellikleri aşağıdaki şekilde sıralamaktadır (Tezcan, 1976):

- Sosyalleşme, daima bir toplum için söz konusudur. Yoksa soyut bir toplum veya bireyin içinde bulunmadığı bütün toplumlara göre sosyalleşme olamaz. Her birey, ancak içinde yaşadığı, içinde doğuğu somut bir toplum tarafından sosyalleştirilir.

- Toplumun veya toplumsal gurubun nasıl başladığını, başlangıcını açıklamak, sosyalleşmenin sorunu değildir. Sosyalleşme, her bireyin doğduğu andan itibaren cereyan eden bir süreçtir.
- Sosyalleşme, guruba veya topluma yeni giren üyelerin etkisiyle ilgilenme. Sosyalleşme, kesinlikle tek yönlü bir süreç değildir.
- Bireylerin yegâneliğini açıklamak, sosyalleşmenin sorunu değildir. Her birey kendine özgü bir kişilik gelişimine, ayırt edici deneyimlere, özel bir soydan gelime sahiptir. Sosyalleşme bu özelliklerin nitelikleri üzerinde durmaz. Fakat kişilik gelişmesinin topluma ve kültüre intibakı ve öğrenilmesi gibi süreçlerin benzerlikleri ile ilgilidir.
- Bireyin temel dürtü ve gereksinmelerinin nasıl geliştiğini açıklamak da sosyalleşmenin sorunu değildir. Fakat bireyi, çevresindeki modellerin, simgelerin, beklentilerin ve duyguların öğrenilmesine yetenekliliği yönünden ele alır.

Toplum yoksa sosyalleşmeden bahsedilemez. Sosyalleşme bireyin varlığı ile birlikte başlamaktadır. Sosyalleşme bireyin kişiliğinin gelişme sürecinde etkilidir. Toplumsal çevre içinde bireyin toplumsal model, simge, beklenti ve duygularına karşı duyarlılığı olmayı gerektirir.

1.5.3. Sosyalleşme Kurumları

Sosyalleşme, toplum tarafından gerçekleştirilmelidir. Yani sosyalleştirme bütünüyle toplum tarafından çeşitli kurumlar aracılığı ile belli ortamlarda yapılmaktadır. Bireyin sosyalleşmesinde ilişki içerisinde olduğu çevresi bu süreçte oldukça etkin bir rol oynamaktadır (Tezcan, 2000). Bu süreç amaçlı ya da amaçsız bir biçimde

gerçekleşebileceği gibi yüz yüze temas da burada oldukça önem arz etmektedir. Dolayısıyla sosyalleşme kurumları, toplumun sahip olduğu kültürünün yeni nesillere aktarılmasından sorumlu olmakla birlikte hiçbir zaman durgun bir süreç izlememektedir (Özkalp, 2007).

1.5.3.1. Aile

Aile, normal şartlarda insanların karşılaştığı ilk sosyal gruptur. Bu yapısı ile aile toplumun çekirdek kurumudur. Anne ve baba sosyalleşmenin ilk kaynağı ve ilk modelleridir. Birey ailede hem sosyokültürel değerleri ve tutumları hem de özel bazı davranış biçimlerini anne ve babayı örnek alarak büyürler. Özellikle çocuklar anne ve babayı örnek alarak cinsiyete göre rol belirlemeyi aileden öğrenirler. Erkek babaya kız ise anneye benzeme gibi davranışlar geliştirirler (Eroğlu, 2000).

Özellikle kişiliğin oluşmasında, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ve ev ortamının etkileri çok yönlüdür. Anne ve babalar, çocuklarını yetiştirirken, kendileri farkında olsun veya olmasın, çocukları, anne ve babaların birçok özelliklerini, ahlaki ve kültürel standartlarını taklit ederek öğrenirler. Bunlardan başka, aile içindeki bir takım ilişkilerin çeşidi, seviyesi, yönü ve derecesi de farklı ölçülerde olmak üzere kişilik oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. İnsan kişiliğinin esas çevresinin oluşmaya başladığı 5-6 yaşlarının ve daha sonrasının aile ortamı içinde geçmesi, anne ile babanın kendi aralarındaki ve çocukla olan sosyal ilişkilerine ayrı bir önem kazandırmaktadır (Eroğlu, 2000).

Aile, çocuğun sosyalleşmesinde en önemli ve en etkili görevi üstlenmiştir. Ailede gerçekleşen sosyalleşme temeldir. Birey daha sonra başka gruplar içinde öğrendiklerini, bu temele göre biçimlendirir. Ailenin toplumsallaşmadaki önemi

yalnızca bebeklik ve çocukluk döneminde değildir, ergenlik dönemi boyunca da devam eder. Ailenin herhangi bir nedenle bütünlüğünün bozulması ya da aile içindeki etkileşimin yetersiz olması toplumsallaşma sürecini önemli ölçüde etkilemekte ve çocuğun hatalı ya da yetersiz sosyalleşmeye neden olmaktadır.

Anne ve babanın aile içi sosyal ilişkilerde demokratik bir yapıya sahip olmaları hâlinde çocuğun biraz daha serbest ve rahat yetiştirilmesini sağladığı, bu rahatlığın sonucu objektiflik kazandığı, rasyonel davrandığı görülmüş ve zamanla daha aktif olduğu ve başkalarıyla kolay sosyal ilişki kurduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık aile içi ilişkilerde aşırı otoriter, çocuğun her istediğini engelleyici ve kendi görüşlerinin benimsenmesinde direten anne ve baba tutumlarının, çocuğun yetişkin olduğu dönemlerde çekingen, içe kapanık ve aynı yönde otoriter bir kişilik kazanmasına neden olduğu ifade edilmektedir (Eroğlu, 2000).

Gelişim psikologları, çocuk yetiştirmede en sağlıklı yöntemin, bilinçli otorite olarak tanımladığımız aile türü olduğunu ifade etmektedir. Çünkü bu ortamda yetişen çocuk gelişimini daha iyi tamamlayarak, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden başarılı olacaktır. Ayrıca evlerinde demokrasiyi gören çocuklar, etkin, özgür ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde de en başarılı çocuklar olacaklardır (Cüceloğlu, 2003). Çünkü bireyler, altı-yedi yaşlarına gelene kadar, en yoğun bir şekilde aile üyeleriyle ilişki içerisinde olduklarından dolayı, bireylerin kişiliklerinin oluşumundaki en önemli faktör de aileleri olmaktadır. Bu bağlamda, ailenin demokratik veya otoriter bir yapıya sahip olması çocuğun ileriki yaşamındaki davranışlarının belirlenmesinde en önemli etken olarak karşımıza çıkar. Bunun sebebi ise ailenin, çocuğa kendi değerlerini, ilkelerini, davranış ve tutumlarını kolaylıkla öğretebilmesidir. Dolayısıyla doğru-yanlış, suç-ceza, günah-

serbest, iyi-kötü gibi anlamlandırmalar aile içerisinde şekillenir. Bu bağlamda eğer aile içinde otoriter bir ilişki biçimi varsa çocuk, siyasal alanda da korkak, itaatkâr ve uyumlu olacaktır. Fakat çocuğun kendini özgürce ifade ettiği, uzlaşma ve dayanışma içerisinde büyüdüğü bir aile ortamında ise; çocuk, demokratik, katılımcı ve diğer insanların görüş ve davranışlarına hoşgörü ile yaklaşan biri olacaktır (Türköne, 2003). Görüldüğü gibi, çocuklar sosyalleşirken içinde buldukları aile ortamının şekli doğrultusunda bir kişilik geliştirmekte ve büyük ölçüde tutum ve davranışsal olarak ailelerini yansıtmaktadırlar.

Ailede sosyalleşme, çocuğa öğretimde bulunma, rehberlik, çocuğun eylemlerine yanıt verme ve kendi eylemlerine çocuğu katma yollarıyla olur. Çocuk da uygun örnekleri ve değerleri seçer. Bu seçimi gözlem, başkalarına katılma, rol oynama ve kendi düşünce ve davranışlarını yargılama yollarıyla gerçekleştirir (Tezcan, 1976).

Aile, çocuğu sosyalleştirirken, çocuklara toplumun değer ve normlarına uygun bir birey olmayı öğretir ve böylelikle onların sosyalleşmelerine yardımcı olurken, çocuklar da sosyalleşmenin temel değerlerini içselleştirerek nesiller arası kültür aktarımını gerçekleştirirler. Bir toplumun kültürünün nesilden nesile aktarımı ailede başlar, okulda ve çevrede devam eder (Yörükoğlu, 2000). Ancak temel değerler kuşkusuz ailede verilir.

Çocukların bireysel kişilik özellikleri ve yaşlıları tarafından kabul edilmeleri kısmen aile içinde daha önceki deneyimlerine bağlıdır. Yaşıt grubu ortamlarında en sevilen ve eb popüler çocuklar, kabul edici ve demokratik bir aile ortamında büyüyen çocuklardır. İlginç bir biçimde, yaşlıları tarafından fiziksel olarak da en çekici bulunan çocuklar bunlardır.

1.5.3.2. Akran Grupları

Sosyalleşme sürecinde akran grupları faktörü, tıpkı aileler gibi bireyin ilişkilerinde üstün bir rol oynamaktadır. Akran grupları çocukların düzeyinde eşit bir ilişkiyi simgelerken anne babalar ile bu ilişki daha üst düzeydedir. Çünkü, anne babalar sevilen, aynı zamanda da sayılan ve sözü dinlenen kimselerdir (Özkalp, 2007).

Çocukluk çağındaki arkadaşlık ilişkilerine baktığımızda, çocuğun arkadaşlarıyla ilişkilerinde birçok şey öğrendiği görülmektedir; paylaşma, mücadele, kavga etme, büyüklerle olan ilişkiler, başarı ve sevilme gibi. Okul çağına geldiğinde ise çocuk, okul arkadaşlarından otoriteyle nasıl başa çıkılacağını, okul içi ve dışı hareketleri, karşı cinse yaklaşmanın yollarını öğrenmektedir (Özkalp, 2007). Bu bağlamda akran gruplarının çocuğun gelişiminde ve sosyalleşmesinde ne denli önemli olduğu gözler önüne serilmektedir. Çünkü akran grupları sayesinde çocuk, toplumsal ilişkilerinde daha uyumlu hareket edebilmeyi ve işbirliği yapmayı öğrenebilecektir. Bunun yanında arkadaşlarıyla yapacağı çeşitli rekabetler sayesinde “ezmeden” ve “ezilmeden” yarışma kabiliyeti de kazanacaktır. Dolayısıyla çocuk, yönetici olma ve yönetme, işbirliği yapabilme ve sorumluluk alabilme gibi yetenekleri, ailesi dışında daha çok akran gruplarından öğrenebilmektedir (Yörükoğlu, 2000). Dolayısıyla çocukların hayatında akran grubunun gerek gelişimi gerekse birtakım bilgileri edinmesi bakımından son derece önemli olduğu görülmektedir. Çünkü aileden edinmiş olduğu temel değerleri, akran grubu sayesinde pekiştiren, bilgilerini test etme olanağı bulan ve ayrıca bir nevi kendi varlığının farkına varan çocuk, daha çabuk, sağlıklı ve uyumlu gelişim gösterebilecektir.

Akran gruplarındaki sosyalleşmede ailede olduğu gibi önceden belirlenmiş değildir. Daha ziyade sıradan etkileşimlerden kaynaklanmaktadır ve rastlantısaldır.

Akran grubunda çocuk kendi kendisini ifade etmeyi öğrenmelidir. Çünkü istekleri akran grubu içinde evdekine göre daha önemsiz kalacaktır. Bundan dolayı çocuk diğer grup üyeleri ile işbirliğini ve kendini kabul ettirme yeteneğini geliştirecek sosyal becerileri geliştirmelidir. Akranlar arasında kabul edilme, çok açık bir şekilde farkında olunmasa bile bireyler için önemli bir hedef olmaktadır. Akranların beklentilerine uyum sağlama başarısızlığı bireyin arkadaş sahibi olma ve sosyal olarak kabul edilme çabalarını baltalayabilir. Akranların etkileri özellikle gençlerin ergenlik döneminde çok etkili olabilmekte ve burada ilişkiler aile içerisinde çatışmaları da beraberinde getirebilmektedir (Özyürek ve diğ., 1986).

Sosyalleşme sürecinde akran grupları bireyler üzerinde üç önemli noktada etki etmektedir. Birincisi, bireye ahlaki standartları ve cinsel rollerin öğrenilmesine yardımcı olur. Aile dışındaki hayata hazır hâle getirir. İkinci olarak, bireye yeni davranış şekilleri öğretir. Grup etkileşiminde öğrenilen dersler çocuğun diğer gruplara ve belki de okullardaki aktivitelere katılmasına yardımcı olur. Üçüncü olarak ise bireye sosyal rollerin öğrenilmesinde yardımcı olur (lider, örgütleyici, uyum gösterme). Bu rollerle ilişkili olan görevlerin yerine getirilmesi, bireyi yetişkinlerin dünyasına hazırlar. Birey akran grubunda kendi pozisyonunu genellikle aile etkisinden daha ziyade bireysel başarı ve kişiliğine dayalı olarak elde eder (Tezcan, 1991).

Akran grubu okul çağındakiler için kuralları öğrenme, yetişkinlerde evlilik, çocuk yetiştirme ve aile hayatı konusunda bireyleri sosyalleştirir. Yapılan çalışmalarda en çok arkadaş gruplarının boş zamanları değerlendirme, görünüm, cinsel yaşam gibi konularda bireylerin sosyalleşmesine yardımcı olmaktadır (Güney, 2000).

Görüldüğü üzere akran grupları bireylerin her dönemine oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bireylerin, yetişkinlik dönemlerinde, evlilik yaşamlarında, anne baba oldukları zamanlarda, emekliliklerinde, eşlerinin ölümlerinde hep yanlarında olan ve onlara yardımcı olan kişiler arkadaşlardır. Her yeni olay, yeni bir uyum süreci gerektirdiğinden dolayı, bu durumlar sosyalleşme olarak nitelendirilir ve bunların da mutlaka öğrenilmesi gerekir (Özkalp, 2007).

1.5.3.3. Okul

Okul, bütün toplumlarda çocuğun psiko-sosyal gelişimindeki beklentilerine cevap veren bir eğitim kurumudur. Aynı zamanda resmi bir öğrenme kurumu olan okulun amacı, çocukların bilgi ve kültürlerini arttırmak, onları sosyal sistemin sürekliliğini sağlayan bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamaktır (Öztürk, 2004).

Okul yaşamı sadece insana bilgi ve beceri değil, toplumsal sorumluluklarını da öğretmektedir. Bu nedenle bireyi etkileyen ilk organizasyonun eğitim kurumları olduğunu belirtebiliriz. Yeni okula başlayan birey kendine yabancı birçok yüzle karşılaşır. Eğitimin başlamasıyla birlikte toplumun temel yapısı öğretilmeye başlar. Böylece uygulanan çeşitli kural ve kaideler bireylere diğer insanlarla olan ilişkilerinde karşılaşacakları güçlükler gösterilmeye, toplum hâlinde yaşamının kuralları anlatılmaya çalışılır. Birey toplumun bir parçası olmaya başlar (Öktem, 2003).

Çocuklar okula girdiklerinde, öğretmenleri ve yaşlıların etkisi artarken ailenin etkisi azalmaya başlar. Çocuklar daha bağımsız olurlar. Anne babalar çocuklarının daha fazla özerklik isteklerine uyum sağlayabilirlerse, okul yıllarının daha zevkli ve doyumlu hale getirilebileceğine işaret etmektedir (Onur, 1994). Eğitimciler tarafından okulun temel işlevlerinin başında kültür değerlerini genç kuşaklara aktarmanın yanı sıra,

onların içinde yaşadıkları kültüre uyum göstermelerini sağlamak gelir. Okuldaki eğitim programı, ergenin özelliklerinin dikkate alınarak hazırlandığı, öğretim programı zenginleştirildiği ve grup tartışmalarına yer verildiği takdirde bu uyumlu çaba doğru yolda desteklenebilir.

Okulun fonksiyonlarında zamanla büyük değişiklikler meydana gelmekle birlikte çocuğun hayata hazırlanmasında ve sosyalleşmesindeki rolü önemini korumaktadır. Eskiden okul sadece öğretmenler aracılığıyla bilgi veren bir eğitim kurumu iken, günümüzde özellikle kitle iletişim araçlarının da etkisiyle okulun ve öğretmenin rolü azalmış gibi gözükmeyle birlikte, modern teknoloji okul ve öğretmenin rolünü ve önemini daha da arttırmıştır. Çünkü öğretmen artık sadece bilgi aktaran bir kişi olmaktan çıkmış, öğrencilerine modern teknoloji ve yayın araçlarının türlerini tanıtan, öğrenimin stratejisini gösteren bir uzman haline gelmiştir (Bilgiseven, 1995).

Okulun yapısı çocuğun sosyalleşmesinde farklılıklar göstermektedir. İlkokuldaki öğrenci, tek bir sınıfta erkek ya da kadın tek bir öğretmenin denetimine girmekte; ortaokuldaki öğrenci ise, birden çok sınıfta çok sayıda farklı cinsten öğretmenle karşılaşabilmektedir. Okuldaki öğretmen, çocuğun sosyalleşmesini sağlayan bir araçtır. Çocuğun anne ve babasından sonra kendisine örnek aldığı kişi öğretmendir. Öğretmen, tıpkı anne ve babası gibi çocuğun psikolojik ve toplumsal görünümüyle ilgilenen ve çocuğun sosyalleşme sürecine katkıda bulunan kişidir (Tezcan, 1996). Yani okuldaki sosyalleşmeyi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencinin okul yönetimi ile olan ilişkileri ve öğrencilerin kendi arasındaki ilişkiler belirlemektedir (Ergun, 1994).

Ayrıca okul, boş zamanlarının değerlendirilmesi açısından çocuğa çok büyük katkılar sağlamaktadır. Çünkü boş zaman faaliyetlerinin büyük bir kısmını evde geçiren

çocuk, diğerk bir bölümünü de okulda geçirmektedir (Tatlıldil, 1994). Okula giden çocuk, okulda hem boş zamanının bir bölümünü değerlendirmekte hem de okuldan aldığı eğitimle içinde yaşadığı toplumun kültürünü ve değer yargılarını öğrenerek bir eğitim öğretim süzgecinden geçmeye çalışmaktadır.

Kısaca okul, aileden sonra çocuğun gelişimine yardımcı olan ve onun eğitim-öğretim sürecine girmesini sağlayan toplumsal bir kurumdur (Celkan, 1996). Denilebilir ki okulun başta gelen sosyalleştirme işlevi, çocuğu eğitmek ve geleceğe hazırlamaktır. Bu da sosyal bir miras olan kültürün, temel bilgi ve becerilerinin çocuklara aktarılması demektir. Ailesinden duygusal bağımsızlık kazanmasına yardımcı olan okulun, çocuğa sadece çağın bilgi ve becerilerini aktaran bir kurum değil, aynı zamanda teknolojinin ve özellikle kitle iletişim araçlarının da etkisiyle yaygınlaşan popüler kültür ve ürünlerinin zararlı alışkanlıklarından koruma gibi toplumsal bir sorumluluğu da olduğu söylenilebilir.

1.5.3.4. Kitle İletişim Araçları

Kitle iletişim araçları haber verme, bilgilendirme, eğitime, eğlendirme gibi çok değişik işlevler üstlenen (radyo, televizyon, gazete, dergi, vb.) araçların geneline verilen isimdir. Sosyalleşmenin önemli bir aracı olan kitle iletişim araçları, insanları yönlendirme gibi toplumsal bir güce sahiptir (Sözen, 1997). Bu anlamda medya, toplumdaki sosyal olayların habercisi konumundadır. Aile ve okul gibi sosyalleştirme araçlarının etkisinin azaldığı yerde medya devreye girmektedir. Bundan dolayı medyanın işlevlerini yerine getirirken, toplumu ve özellikle çocukları olumsuz davranışlara yönlendirecek programlardan sakınması gerekir (Doğan, 1996).

Günümüzde medya, geniş kitlelerin davranışlarını etkileyen toplumsal araçlar haline gelmiştir. Kitle iletişim araçları, artık sadece eğitim aracı değil aynı zamanda bir propaganda aracı olarak da kullanılmaktadır (Tezcan, 2000).

Bugün kitle iletişim araçlarının, insanların ne yiyeceği, nasıl giyineceği, ne şekilde yaşayacağı, kime veya hangi siyasi partilere oy vereceği gibi konularda belirleyici olmaya çalıştığı söylenebilir. Bunun sonucu olarak popüler kültür üreticileri medya vasıtasıyla ürettikleri kültür ve ürünlerini hedef kitleye pazarlamaya çalışmaktadırlar (Kızıldağ, 2001). Nitekim günümüzde televizyon, radyo, internet ve cep telefonu gibi çeşitli kitle iletişim alanındaki teknolojik gelişmeler bireylerin hayatına kolaylıkla girmekte ve insanlar için vazgeçilmez unsurlar olarak görülmektedir.

Kitle iletişim araçlarının önemli görevlerinden biri sosyalleşmedir. Karmaşık toplumlarda sosyalleşme ve değer yargılarının pekiştirilmesi kitle iletişim araçlarının görevidir. Bu toplumlarda çocukların sosyal rollerinin tümünü birincil çevrelerden öğrenmesi mümkün değildir. Onun için sosyal rollerin öğrenilmesinde kitle iletişim araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Kitle iletişim araçlarının sosyalleşmede bu derecede etkili olmasında bireyler üzerine yaptığı etki ile mümkün olabilmektedir. Bunlar davranış, bilgilendirme, düşünce ve tutum, hisler gibi kavramlarda etkili olduğu için sosyalleşmede son yıllarda çok fazla etkili olmaktadır (Gökçe, 1998).

Çoğu zaman bireyler, aile, okul ve arkadaş grupları içerisinde sosyal bir varlık olarak yerlerini alamazlar, bunları etkileyen çevre ve kitle iletişim araçları da bireylerin değişmesine ve sosyalleşmesine azımsanamayacak derecede katkıda bulunurlar. Bu etkinin her zaman olumlu olması beklenemez. Dolayısıyla etki biçimi bireyin içerisinde

bulunduğu duruma göre değişiklik gösterecektir. Genel olarak kitle iletişim araçları daha çok var olan yapıya, dünya görüşüne uyum sağlayıcı bir işlev üstlendikleri ölçüde etkili olmaktadır. Kitle iletişim araçlarının etkisi, bireyin değerleri örtüştüğü sürece daha fazla olabilir.

Kitle iletişim araçları, bireylerin ufuklarını genişleterek evrensel bazda düşünmeyi ve eğitmeyi sağladığı gibi birey ve toplum bilincini de sağlamakta, böylelikle modern bir topluma geçişi de kolaylaştırmaktadır (Alav, 2001).

1.6. MESLEKİ SAĞLIK (İŞ SAĞLIĞI) VE RUH SAĞLIĞI

18. yüzyıl ortalarında Avrupa'da başlayan toplumsal değişme çerçevesinde ortaya çıkan endüstriyel devrim, hızı gittikçe artan bir ilerleme ile çağdaş uygarlık içinde yerini alarak, toplumsal değişimin çağımıza damgasını vuran ana kaynağını teşkil etmiş; bir yandan uygarlık olanaklarını dünyamızın dışına taşıyıp uygarca yaşama koşullarını sağlarken diğer yandan da bireysel sorunların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Endüstrileşmenin getirdiği sosyal değişim, yaşayış biçimini de değiştirerek insanın davranışlarına ve dolayısıyla ruh sağlığına önemli etkiler yapmış; en azından yaşanan bu stres, önemli bir risk faktörü oluşturmuştur. Özellikle endüstrileşme yolundaki ülkelerde geleneksel toplum yapısından, teknolojinin getirdiği yani yaşam biçimine hızla geçiş nedeni ile toplumsal değişimin daha hızlı ve belirgin olması bu etkileri artıran bir faktör olmuştur. Artan nüfus ve hızlı teknolojik gelişim, kentsel endüstriyel organizasyona entegre olmakta, başarısızlığın ruhsal stres kaynağı olabileceği üzerinde durulmaktadır (Çelikkol, 2001).

1.6.1. İşyerinde Ruhsal Stres Kaynakları

Ruh sağlığı sorunları, çalışma yaşamında, en fazla işgücü kaybına neden olan sorunlardan biridir. İşyeri yönetimi, işyerindeki kişilerarası ilişkiler, işyeri çalışma düzeninin ortaya çıkardığı otomasyon sorunu, kaza tehlikesi, monotonluk, vardiya usulü çalışma ve diğer fiziksel sorunlar ise başlıca ruhsal stres kaynakları arasında sayılabilir. İş koşullarında davranış ve düşüncelere etkili olan en büyük faktörün, yönetim, iş emniyeti, kendilerinin bir insan olarak tanınması ve iyi davranış olduğu kabul edilir.

Krech ve Crutchfield (1967), işçi-işletme yönetimi ilişkilerinde egemen temanın çekişme ve gerilim olduğunu belirtmektedir. Yazarlara göre, gelirin kötü dağılımı, geniş ve hızlı toplumsal değişme, sonunda hemen hemen bütün insanlarda kendini gösteren güvensizlik ve kuşku duyguları ortaya çıkarmaktadır (Krech ve Crutchfield, 1967). Yönetici-ustabaşı-işçi zincirinde, emirlerin işçiye iletilmesinde, yönetimle işçi arasında, dolaylı ya da dolaysız gerginlikler ortaya çıkabilmektedir. Çalışan kişi, kendi haberi olmadan, kendisi anlamadan yapılan değişikliklerden huzursuzluk, güvensizlik duyar. Çalışanın isteği, “daha fazla güvenlik”, “daha fazla gelir”, “daha fazla kişisel takdir”, “kendini etkileyen konularda daha fazla söz hakkı”dır. Çalışanın, yapmakla görevlendirildiği iş kendisine uygun olmayabilir. Bu durum çalışmanı işle ilgili doyumсуuzluğa götürecektir; güvensizlik ve yetersizlik duygularının gelişmesine neden olacaktır. Çalışma gayreti azalacak, üretim kapasitesi düşecek; iş gecikmeleri ardından iş devamsızlıkları artacak; işinde ve yaşayışında gergin, sıkıntılı bir birey olmaya yönelecektir. Anksiyete, güvensizlik ve yetersizlik duyguları içinde ruhsal bir hastalık düzeyinde olmasa bile, psikosomatik belirtiler görülecek; iş kazalarına neden olma ihtimali artacak, sık sık işte aksamalar, dikkatsizlikler görülecektir. İşinden yeterli doyum alamayan işçinin kişilerarası ilişkileri de gerginleşecek, hatta bozulacaktır. Bu tablo içinde, kendisini kırgın ve takdir edilmemiş, yararsız, sonuç olarak önemsiz biri hissedecektir. Bu durumla başa çıkmak için, kendi hatalarını başkalarına yüklemeye, başkalarında görmeye başlayabilir; kendi öfke ve kızgınlıklarını ilgisi olmayan durumlarda göstermeye çalışabilir. Çalışma dünyası, işyeri, onun için giderek önemli ve olumlu bir yer olmaktan çıkar; birtakım üzüntü ve sıkıntılarının kaynağı olur. Bu durumun ortaya çıkardığı sonuç, insan açısından bir

kişinin ıstırapı olduğu kadar, ekonomi ve sanayi açısından da üretimin azalması ve bozulmasıdır (Çelikkol, 2001).

Günümüzde çalışanlar genel anlamıyla ya sanayi üretimine dayalı fabrikalarda, ya hizmet sektörü işletmelerinde ya da tarımsal sektörlerde çalışmaktadır. Sanayi sektörü ana olarak kol gücüne dayanmaktadır; ancak kol gücü kadar kafa emeğine bağlı çalışma da yaygınlaşmaktadır. Hizmet sektöründe kafa emeğinin daha ön planda olduğu söylenebilir ama kol emeğine bağlı çalışma da yaygındır. Tarım sektöründe ise kol gücü ön planda olsa da mevsimlere ve mülkiyete dayalı çalışma belirleyici olmaktadır. Bu üç ana sektördeki iş ortamları farklılıklar kadar bazı temel benzerlikler de içermektedir. Bu benzerliklerin başında ücretlendirilme gelmektedir. Bir diğer benzerlik tüm bu sektörlerin ülkenin siyasi ekonomik yapısından etkilenmesidir. Çünkü çalışma ilişkileri o birimin özelliklerini taşıyarak ortaya çıkmaktadır. Taşeronlaşma, vasıfsızlaşma, iş güvencesizliği, işsizlik, teknoloji kullanımı, esnek istihdam ve üretim bu sistem içinde anlam bulmaktadır.

Bu etmenler iş ortamının psikososyal etkilerini de çok farklı ve çok katmanlı hale getirmektedir. İşsiz bir kişinin bulunduğu iş, olası tüm psikososyal yüküne rağmen işsizliğin yüksek olduğu bir toplumda kişinin akıl sağlığını olumsuz etkileyen daha şiddetli stres etmenlerinden kurtulmasını sağlayabilir. İş güvencesinin bulunması ya da bulunmaması, iş kaynaklı stres etmenlerinin kişi için şiddetini farklılaştırabilir. İş güvencesizliğinin yaygın olduğu bir çalışma ilişkileri ortamında iş güvencesi sahibi olmak olası stres etmenlerinin etkisini azaltabilir. İş stresi, kapitalist üretim sisteminin bu bütünlüğünün içinde oluşmakta ve çalışanları etkilemektedir (Binbay, 2005).

Çalışma koşullarının kendisi kadar, endüstrileşmenin getirdiği sosyal değişim de ruh sağlığı üzerinde etkili olmaktadır. Endüstrileşme yaşayış biçimini değiştirerek insanın davranışlarına ve dolayısı ile ruh sağlığına önemli etkiler yapmakta; en azından yaşattığı stres aracılığı ile önemli bir risk faktörü oluşturmaktadır. Özellikle endüstrileşme yolundaki ülkelerde, geleneksel toplum yapısından, teknolojinin getirdiği yeni yaşama biçimine hızlı geçiş nedeni ile toplumsal değişimin daha hızlı ve belirgin olması bu etkileri artıran bir faktör olmaktadır. Artan nüfus, hızlı teknolojik gelişim, göç, kentleşme, endüstriyel devrim ve sosyal değişimin, kentsel endüstriyel organizasyona uyum sağlamadaki başarısızlığın ruhsal stres oluşturduğu ileri sürülmektedir (Çelikkol, 2001).

Endüstriyel hiyerarşinin en alt basamağında bulunmak, işçinin sosyo-ekonomik düzeyini de belirlediğinden bireyin “iyilik” halini yakından etkilemektedir. Sosyo-ekonomik durum ile psikolojik iyilik karşılıklı ilişki halindedir. Örneğin kişinin bedensel ve ruhsal sağlığı yerinde ise, fakat her an işten atılma ya da işsiz kalma korkusu taşıyorsa stres altındadır. Sosyal ve ekonomik durumu bozursa stresi vardır. Ekonomik stres altındaki kişilerin, az kazanç sahiplerinin, ruhsal bozukluk ortaya çıkarmaya daha yatkın olduğu bilinmektedir. Bu durumda, ekonomik yoksulluk hastalığa sebep olurken, hastalık ekonomik yoksulluğu artırarak bireyi bir kısır döngü içine itmektir (Çelikkol, 2001).

1.6.2. Okul Yönetiminin Öğretmen ve Öğrencilerin Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri

Okul yöneticileri, öğretmenlerin bireysel amaçlarını anlamadan, okulun amaçlarını gerçekleştirmede başarılı olamazlar. Okulun amaçları ile öğretmenlerin

amaçları örtüşmüyorsa o okulda çatışmalar, direnmeler, düşmanlıklar, engellemeler ve sosyal ayrılıklar baş gösterir. Okul, öğretmen için yaşanmaz hale gelir. Böyle bir durumda öğretmen kendini gergin ve huzursuz hissettiği için sevk ve rapor almak suretiyle devamsızlık yapmaya başlayacaktır. Okulu öğretmen için yaşanmaz hale getiren en büyük etken ise okul yöneticisinin geleneksel, ataerkil, klasik yönetim anlayışıdır. Birçok okulda bugün yüksek düzeyde bürokratik ve biçimsel bir yapı ile birlikte katı ve kişisel olmayan hava vardır. Eğer okul yöneticisi yetersiz ve kişilik özellikleri bakımından yönetici olmaya elverişli değilse; ataerkil yönetimin ilke ve kurallarını kötüye kullanabilir, okulu ve öğretmeni etkisizleştirebilir. Bu durum çalışan öğretmenler için önemli ölçüde ruh sağlığını bozucu bir ortam yaratır. Sorunların yoğun yaşandığı okullarda çalışan öğretmenlerin özellikleri:

- İş doyumsuzluğu ve iş veriminin düşüklüğü,
- Yönetim ile çatışma, yönetime karşı direnme ve düşmanlık,
- Düşük motivasyon ve düşük performans,
- Okula bağlılık eksikliği,
- Devamsızlık ve işten ayrılma isteği,
- Okulun değerlerini reddetme,
- Düşük düzeyde işe sarılma,
- Değişime ve yenileşmeye karşı isteksizlik olarak karşımıza çıkar.

Yönetici, aşırı stres altında olan öğretmenlerin iş doyumlarını yükseltmek, verimliliğini artırmak, çatışmaları önlemek, onları sürekli destekleyerek teşvik etmek, gereksinimlerini karşılayarak onları değerlendirmek, bağlılığı sağlamak, onların kararlarında etkili olacak fırsatlar sağlamak zorundadır (Aldal, 2001).

Öğretmenin kendisini ruh hastalıklarından koruyacak sağlıklı bir hayat sürmesini sağlamak; diğer mesleklerle karşılaştırıldığında, yabancı ülkelerde yapılan araştırmalarda öğretmenlerde ruh hastalıklarının ağır şekillerine daha az, fakat tam verimlilikle çalışmaya engel olan “nevroz”lara ise oldukça sık rastlanmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerdeki ruhsal rahatsızlıkların, diğer mesleklere göre daha çok başkalarına geçme ihtimali fazladır. Çünkü öğretmenin kendisi, özellikle ilköğretim kademesinde bir model teşkil eder. Hareketi, davranışı, öğrencileri tarafından hemen aynen kaydedilir. Bu şekilde olumlu davranış kalıplarının yanı sıra, olumsuz, sağlıksız davranış şekilleri de öğrenciler tarafından benimsenebilir. Bunun için öğretmenin, ruh sağlığı yerinde öğrenciler yetiştirmeyi istemesi yetmez, kendi ruh sağlığına da dikkat etmesi gerekir (Yiğit, 2007).

1.7. PROBLEM DURUMU

Araştırmanın bu bölümünde araştırma problemi ve alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar ve araştırmada yer alan tanımlara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.7.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmayla okul yöneticilerinin çok yönlü olarak tanınması sağlanılarak, kendilerini yönetme becerileri ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu sayede okul yöneticilerine bir ayna tutularak kendilerini tanımaları amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın problemi: Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri nasıldır?

Bu problem doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri her bir alt madde bazında değişiklik göstermekte midir?

2. Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri alt boyutlar (kendini tanıma, zamanını yönetme, sağlığını yönetme, sosyal hayatını yönetme, kendini yetiştirme ve geliştirme) açısından değişiklik göstermekte midir?

3. Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri:

Cinsiyet, görev, görev yapılan okulun türü, görev yapılan okulun yerleşim yeri, yöneticilerin ekonomik yeterlilikleri, yöneticilerin medeni durumları ve yöneticilerin kıdemleri açısından farklılık göstermekte midir?

1.7.2. Araştırmanın Önemi

Yöneticilerin yaptığı hareketler, sorulara verdiği yanıtlar, acil durumlar karşısında aldığı ya da almadığı kararlar, çevreyle olan ilişki biçimleri, sorunlara getirdiği çözüm önerileri, öğretmenleri, öğrencileri ve diğer işgörenleri, güdüleme şekilleri başkaları tarafından hep dikkatle izlenmekte; beğenilmeyen davranışları eleştirilmekte, beğenilen davranışları ise işgörenler tarafından onanmaktadır.

Okullar ve özellikle yöneticileri toplumun bütün kesimleri için adeta “ilgi odağı” durumundadır. Okulun başarı ve etkililiğinde birinci derecede sorumlu olduğu söylenen müdürlük mesleğiyle ilgili binlerce makale ve ciltlerce kitap yazılarak birçok bilimsel toplantıya konu edilmiş, müdürün yetiştirilmesi ve atanması konusunda Türkiye’ de son yıllarda yeni yasal düzenlemeler de yapılmıştır (Çelikten, 2003).

Ancak tüm bu incelemeler yapılırken yöneticilerin kendilerini ve hayatlarını ne ölçüde tanıdıkları, güçlü ve zayıf yönlerini bilip bilmedikleri, öğrenmeye ve kendini geliştirmeye olan istekleri, başkalarını dinleyebilme ve fikirlerine saygı duyma düzeyleri, paylaşım ve birlikteliği sağlayabilme özellikleri üzerinde durulmamıştır. Bu nedenle okul yöneticilerinin çeşitli değişkenler ışığında kendilerini yönetme becerilerinin incelenmesinin ilgili alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.7.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma Tokat İlinde bulunan anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim okullarıyla sınırlıdır. Ancak araştırmaya katılan anaokulu yöneticilerinin sayısı yeterli görülmediği için değerlendirmeye alınmamıştır.

1.7.4. Tanımlar

SWOT Analizi: Kurumun kendi içindeki faktörleri dışarıdan gelen faktörlerle sistemli şekilde karşılaştıran bir araçtır. İçerideki faktörler basitçe, güçlü yanlar (strengths) ve zayıf yanlar (weaknesses); dışarıdaki faktörler ise, fırsatlar (opportunities) ve tehditler (threats) olarak nitelendirilir (<http://swotanalizi.blogspot.com/>).

Kendini Yönetme: Kişinin isteklerini, dürtülerini kontrol edip, yönlendirebilme becerisidir (<http://www.kaliteofisi.com>).

Okul Yöneticisi: MEB'e bağlı resmi anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli müdür, müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, alanyazın taraması sonucunda ulaşılan araştırmalar, kronolojik sıra içinde verilmiştir. İlgili araştırmalardan; önce yurtiçinde yapılanlar daha sonra da yurtdışında yapılanlar sunulmuştur.

2.1. Yurt İçi Araştırmalar

Ardıç (2010), “Zaman Yönetimi ve Zaman Yönetiminde Dönüştürücü Liderlerin Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma” isimli çalışmada, liderlerin dönüştürücü liderlik ile ilgili algılarını, zaman yönetimi ile ilgili algılarını ve dönüştürücü liderlik ile zaman yönetimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmada özel bir bankanın Ankara şubelerindeki çalışanlar örneklem olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda katılımcıların dönüştürücü liderlik düzeyleri ile zaman yönetimi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmacı dönüştürücü liderlik özelliklerinin artmasıyla zamanın daha verimli kullanılabileceğini tespit etmiştir.

Yılmaz, Altınok (2009), “Okul Yöneticilerinin Yalnızlık ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi” isimli araştırmasında yöneticilerin yalnızlık duyguları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonunda hizmet yılı değişkenine göre, okul yöneticilerinin yalnızlık puan ortalamaları anlamlı farklılık gösterirken, yaşam doyum puan ortalamaları ile öğrenim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Gelir düzeyi değişkenine göre yalnızlık puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, yaşam doyum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yerli (2009), “İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Yöneticilerde Duygusal Zeka ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)” adlı

araştırmasında iş hayatında ve özel yaşamda başarılı olmanın yolunun duygusal zeka becerilerini geliştirmek olarak görüldüğünü belirtmiştir. Duygusal zekanın geliştirilebilir yetkinliklere sahip olması nedeniyle eğitim sistemini yakından ilgilendiğinin üzerinde durmuştur. Araştırmacı araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak için alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden yeterli sayıda örneklem almaya çalışıldığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeylerini ölçmek amacıyla, duygusal zeka ölçeği, problem çözme becerileri için de problem çözmeye ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmacı istatistikler sonucunda genel olarak eğitim yöneticilerinin yüksek duygusal zekaya sahip başarılı yöneticiler olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında yöneticileri branşlarına göre değerlendirerek, sınıf öğretmeni olan yöneticilerin duygusal zeka özelliklerinin diğer branşlar dışındaki tüm branşlardan istatistiksel açıdan en az, 05 düzeyinde anlamlı derecede daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Türkçe, fen, yabancı diller ve matematik öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri, diğer branşlar grubundan anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Tek (2008), “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerisi İle Çatışmayı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul Kadıköy İlçesi Örneği)” isimli araştırmasında, okul yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi becerilerine dair düşüncelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı hazırladığı anketi 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Kadıköy İlçesindeki resmi ilk ve ortaöğretim kurumlarında en az bir yıldır görev yapan 90 okul yöneticisine uygulamıştır.

Araştırma sonucunda; okul yöneticilerin iletişim becerilerinin cinsiyet, medeni durum, yönetim görevi, yöneticilik kıdemi değişkenlerinden bağımsız olduğu ortaya

çıkarken, 30-40 yaş aralığında ve kıdemi 10 yılın üzerinde olan yöneticilerin daha iyi iletişim becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin çatışma eğilimlerinin ise tüm değişkenlerden bağımsız olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Kıral (2007), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Tanımlanmış Görevleri İçin Zaman Kullanma Biçimleri (Amasya İli Örneği)” isimli araştırmasında, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okulu yöneticilerinin tanımlanmış görevleri için kullandıkları zamanı saptamak ve yapacakları planlamada zaman faktörünü etkin kullanmalarını sağlamaya yönelik önerilerde bulunmayı amaçlamıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şu şekildedir; ilköğretim okulu yöneticilerinin yapı boyutunda; en fazla zamanı“Haftalık ders programı, günlük çalışma ve nöbet çizelgelerinin düzenlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar” görevini yaparken, en az zamanı“Okulu için vizyon ve misyon geliştirir” görevini yaparken kullandıkları ortaya çıkmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin süreç boyutunda; en fazla zamanı“Öğretmenlerden ders yılı başında yıllık plan alır, planları tasdik eder, uygulanıp, uygulanmadığını denetler” görevini yaparken, en az zamanı“Okulda çıkarılan dergi, gazete ve duvar gazetesinin bütün yazılarında yönetici sorumluluk taşır.” görevini yaparken kullandıkları ortaya çıkmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin boyutlar içerisinde en çok zaman kullandığı boyutun işlev boyutu olduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2007), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında eğitim örgütlerinde kişiler arası iletişime değinilmiş ve çatışma yönetimi sürecinde iletişimin etkinliği irdelenerek eğitim örgütleri için pratik çözümler geliştirilmiştir.

Çalışmada tarama modeli kullanılmış, 90 ilköğretim okulu yöneticisi anketi ile 486 ilköğretim okulu öğretmeni anketi değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri hem öğretmenler hem de yöneticilerin kendileri tarafından yüksek bulunmuştur. Ancak ilköğretim okulu yöneticilerinin kendilerini, kişiler arası iletişim becerilerini sergileme konusunda öğretmenlerin görüşlerine göre daha fazla yeterli buldukları belirlenmiştir. Her ne kadar yönetici görüşleri görece olarak daha yüksek olsa da öğretmen görüşlerinin de yüksek çıkması okullarda yönetici-öğretmen ilişkilerinin sağlıklı olduğuna işaret etmektedir. Bu durum yöneticilerin kişiler arası iletişime önem verdiklerini göstermektedir.

Oğuz (2007), “Okul Müdürlerinin Demografik Değişkenler ve Kişilik Özellikleri İle Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki Farklılıklar ve İlişkiler” isimli çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri (ROCI II) ile ölçülen beş bireylerarası çatışma yönetimi stili tercihleri ile 16 PF Kişilik Envanteri ile ölçülen kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırmacı ayrıca okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasını da diğer bir amaç olarak belirlemiştir. Araştırmada okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ile kişilik özelliklerinin betimlenmesi amaçlandığı için bu amaca en uygun model olan tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, çatışma yönetimi stillerinin tercihinde kişiliğin dikkate değer bir etkiye sahip olduğu, kişilik faktörünün yöneticilerin her gün karşılaştıkları ve en önemli yönetim görevlerinden biri olan çatışma ve çatışmayı ele alış biçimini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Eves (2007), “İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz Değerlerinin Betimlenmesi” isimli çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan eğitim yöneticilerinin öz değerlerini cinsiyet ve yaş gibi faktörler açısından karşılaştırarak betimlemeyi, eğitim yöneticisini değerler açısından tanımlamayı ve değerlerle eğitim literatürüne katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, yöneticilerin en üst düzeyde önemli buldukları üç değer; ulusal güvenlik, aile güvenliği ve sözünde durma olarak tespit edilirken, en alt düzeyde önemli buldukları değerler ise heyecan verici bir hayat, sosyal güç ve zevk olarak tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan diğer bir bulgu da bayan yöneticilerin daha yaratıcı olmasıyla birlikte bay yöneticilerin törelerin korunması ve geleneklere saygı konusunda daha kararlı olmalarıdır.

Şahin (2006), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri (İzmir İli Örneği)” isimli çalışmasında, okul müdürü ve öğretmenlerin bireysel, mesleki ve okullarının bazı özelliklerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma 2002-2003 öğretim yılında İzmir’deki 43 ilköğretim okulunda çalışan okul müdürü ve 836 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre, lisansüstü mezunu okul müdürleri daha fazla dönüşümcü ve sürdürümcü liderler olarak görülürken, büyük okullardaki yöneticilerin küçük okullardaki yöneticilere göre daha az dönüşümcü ve sürdürümcü liderler olduğu tespit edilmiştir.

Özan (2006), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi ” isimli araştırmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici

bakış açısıyla değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için, yöneticilerin; 1. İletişimi başlatma, 2. Beden dilini kullanma, 3. İletişim sürecine uygun davranma ve 4. İletişim süreciyle birlikte diğer yönetim süreçlerini kullanabilme becerisi ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticiler genel olarak iletişimi başlatma sürecinde kendilerini yeterli görmelerine rağmen öğretmenlerin aynı görüşte olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacı okul yöneticilerinin, üniversitelerin eğitim yönetimi alanında lisansüstü programlarına devam etmelerini ve iletişim ile ilgili hizmet içi eğitim programlarına katılmalarını önermektedir.

Aksoy (2006), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği)” adlı araştırmasında, Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmen görüşleri açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı Şişman’ın (2004) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış olan anket formunu veri toplama aracı olarak kullanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri düşük çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri kıdeme ve branşa göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretimsel liderliğin bütün boyutlarında hizmet içi eğitime katılan yöneticilerle katılmayanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Okul büyüklüğü yöneticinin öğretimsel liderlik rolünü göstermesinde etken değildir.

Karaoğlan (2006), “Üst Düzey Yöneticilerin Zaman Yönetimi” isimli çalışmasında, ülkemizin önde gelen başarılı şirketlerinin üst düzey yöneticilerinin kişisel ve yönetsel zamanlarını nasıl kullandıkları ve bunun şirket başarısı üzerindeki etkilerini irdelemek, bu yolla ülkedeki diğer şirketlerin üst düzey yöneticilerine bir model oluşturabilmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı İstanbul Sanayi Odası’nın yayınlamış olduğu Sanayi Dergisi nin “Türkiye’nin 500 Büyük Sanayi Kuruluşu 2003” adlı özel sayısından üretimden satışlarına göre ilk 300 şirket belirlenmiş ve bu şirketlerin genel müdürlerine zaman yönetimi konulu bir anket uygulanmıştır.

Anketlere verilen cevaplara göre yapılan istatistiksel testlerde, üst düzey yöneticilerin zaman yönetimine ilişkin pek çok veriye ulaşılmıştır. Anketlere verilen cevaplar incelendiğinde kişisel zaman yönetimine ilişkin olarak, üst düzey yöneticilerin yoğun şekilde stres ve zaman baskısı yaşadıkları, çok meşgulken bile ekstra işlere evet diyerek insanlara karşı hayır demekte başarısız oldukları görülmektedir. Dağınık masayla baş etme ve aşırı sosyal ilişkileri düzenleme konularında ortalamanın biraz üstünde olmakla birlikte çok da başarılı olmadıkları görülmektedir. Yöneticilerin görevleri gereği insanlarla yoğun ilişki içinde olmaları ve her gün yığılan okunacak mektup, rapor ve evrakların masada birikmesini engelleyememeleri bu sonuçları doğurmaktadır. Buna karşın kararsızlıkla baş etme ve öncelikleri belirleme konularında üst düzey yöneticilerin başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ok (2006), “İş Stresinin İlköğretim Okullarında Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında, iş stresinin ilköğretim okul yöneticileri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler anket ve kaynak tarama ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, kadın ve erkek yöneticilerin iş stresi boyutlarından aynı düzeyde

etkilendikleri, devlet okullarında görev yapan yöneticilerin örgütsel stres kaynaklarından özel okullarda çalışan yöneticilerden daha çok etkilendikleri, stresle başa çıkma yöntemlerini özel okul yöneticilerinin daha yüksek düzeyde kullandıkları görülmüştür. İş ve iş çevresiyle ilgili olarak örgütsel stres kaynaklarından 20-30 yaş arasındaki yöneticilerin 31-40 yaş arasındaki yöneticilerden daha çok etkilendiği, stresle başa çıkma yöntemlerini 20-30 yaş arasındaki yöneticilerin 41-50 yaş arasındaki yöneticilerden daha yüksek düzeyde kullandıkları, 41-50 yaş arasındaki yöneticilerin 50 yaş ve üzeri yöneticilere göre daha üst düzeyde stresle başa çıkma yöntemlerini kullandıkları saptanmıştır.

Giray (2006), “Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/Problem Çözme Yeterliliği” adlı araştırmasında okul yöneticilerinin yönetimle ilgili karar verme/sorun çözme sürecindeki yeterliklerini/performanslarını test etmiştir.

Bu amaçla karar verme/sorun çözme sürecinin aşamaları olan,

Sorunu duyma, sorunu tanıma, çözüm arama, karşılaştırma, kararı uygulama, değerlendirme boyutlarında yer alan davranışları ne derece yerine getirebildikleri sorusuna, hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin algılama dereceleri ve algılama dereceleri arasında manidar farklılık bulunup bulunmadığı açısından cevap aranmıştır. Araştırmada 42 soruluk bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yöneticilerin karar verme/sorun çözme davranışlarına çoğunlukla ve tam olarak yerine getirdiklerini düşünmelerine karşılık öğretmenler orta derecede olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri karşılaştırıldığında, ankette yer alan maddelerin tümünde de manidar düzeyde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Erdoğan (2006), “Resmi-Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Yöneticilerin Kişisel Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (İstanbul Örneği)” adlı

araştırmasında eğitimde verimliliğin ve etkinliğin artırılması için, okulların basında bulunan okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık seviyelerinin ve kişilik özelliklerinin bilinmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır.

Veri toplama aracı olarak 274 okul yöneticisine; demografik özellikleri ölçen kişisel bilgi formu, örgütsel bağlılığın boyutlarını ortaya koyan Allen-Meyer ölçeği ve kişilik özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan ACL sıfat tarama listesi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, özel okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarının tüm alt boyutlarıyla resmî okul yöneticilerinininkinden daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca; “başarma”, “başatlık”, “sebat”, “düzen” ile “ideal benlik” başta olmak üzere bazı kişilik özelliklerinin, yöneticilerin önemli bir kısmında ortak olarak bulunduğu saptanmıştır.

Sönmez (2005), “Eğitim Örgütlerinde Değişim Sürecinde İnsan Unsuru ve Okul Yöneticilerinin Rolü” adlı araştırmasında, eğitim örgütlerinde sürekli gelişmeyi sağlayacak değişim sürecini hayata geçirebilmek için literatür bilgisine dayalı olarak, “insan” unsurunun taşıdığı önemi ortaya koymak; eğitim örgütlerindeki çalışanların görüşleri temelinde okul yöneticilerinin değişim sürecinde “insan” unsurunun taşıdığı öneme ve geliştirilmesine yönelik olarak üstlendikleri rolleri ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmacı veri toplamak için bir anket geliştirmiş ve anketi Elazığ ilinde görev yapan yöneticilere uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, değişim sürecinde liderlerin etkileyici bir vizyon oluşturmak, çalışanların ikna edilmesi, yeterli güdülemenin yapılması ve etkili iletişim kurmak gibi kritik görevleri olduğu ve bunları gerçekleştirmek için hizmet içi eğitim ve seminerler alanlarında uzmanlaşmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Aksu, Fırat, Şahin (2003), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışları” isimli araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin, çeşitli mesleki özelliklerine göre, kendi okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarını inceleyerek, bulgulara dayalı bir de öneri geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını genel olarak orta düzeyde algıladıklarını tespit etmiştir. Bunun sonucu olarak okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını yeterince sergilemedikleri yargısına varılmıştır. Araştırmanın bir diğer dikkat çeken bulgusu ise okullardaki etkinliklerin daha çok dil-edebiyat öğretmenleri tarafından gerçekleştirildiğinin tespitidir.

Dönmez (2002), “Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri” adlı araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma Malatya ili merkezinde, 33 ilköğretim müfettişi, 24 ilköğretim okulu müdürü ve 63 öğretmen üzerinde yapılmış ve veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada göze çarpan sonuçlar şöyledir; müfettişlerin üst konumunda olmaları okul müdürlerini olduklarında daha yetersiz görmelerine neden olabilir, eğitim düzeyi arttıkça okul müdürlerinin yeterliklerini algılama eğilimi artmaktadır, eğitim yönetimi alanında lisans veya yüksek lisans yapanlar okul müdürlerinin yeterliklerini düşük bulmaktadır.

Atay (2002), “Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasının temel amacını ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını saptamak olarak belirlemiştir. Bununla birlikte ‘İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri, duygusal zeka alt boyutları (özbilinç, duyguları yönetmek, motivasyon, empati, sosyal ilişkiler) yönünden

nasıl bir dağılım göstermektedir?’ sorusuna da cevap aramıştır. Araştırmanın evrenini, araştırmanın yapıldığı tarihte (2001) Erzurum il merkezinde bulunan 71 ilköğretim okulu müdürü oluşturmuştur.

Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeylerinin beklenenin ve olması gerekenin altında olduğu görülmüştür. Araştırmacı, duygusal yetkinliğe ulaşmış okul yöneticilerinin, aynı amacı gerçekleştirmek doğrultusunda birlikte çalıştığı öğretmen ve diğer personelle daha ahenkli ilişkiler kurmasının, çatışmaların çözümünde daha fazla katkı sağlayabileceğini belirtmiştir.

2.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Herb, Shelley L. (2005), Pennsylvania devlet okulları müdürlerinin liderlik stili ve demografik özellikleri ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma Pennsylvania’daki devlet okullarında çalışan okul müdürlerinin liderlik stilleri ve Paylaşan Karar Verme (SDM) veya Okula Dayalı Yönetim (SBM) modellerini kendi okullarında kullanmaya yönelik istekli olup olmadıklarını araştırmaktadır. Bu araştırma 2003-2004 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. 635 müdür (335 ilköğretimden ve 300 ortaöğretimden) araştırmaya katılmıştır. Bu araştırmada müdürler, öğretmen ve müdür olarak çalıştığı yıllar ve okul (ilköğretim veya ortaöğretim) türüne göre incelenmiştir.

Bu sorulara cevap verilmeye çalışılmıştır:

- 1) Müdürler ve rasyonel ikna etme arasında ilişki var mı?
- 2) Paylaşmalı Karar Verme veya Okula Dayalı Yönetim kullananlar arasında tecrübe açısından fark var mı?
- 3) İlköğretim ve ortaöğretim müdürleri arasında kullanma açısından fark var mı?
- 4) Müdürlerin eğitim düzeyi ve SDM/SBM kullanımını arasında bir ilişki var mı?

Bu çalışmada Rasyonel ikna etme liderlik stiline sahip olan müdürlerin kendi okullarında SDM/SBM modellerinden yararlandıkları ortaya çıkmış. Ayrıca ortaokul müdürlerinin SDM/SBM modellerinden daha çok faydalandıkları sonucuna varılmıştır.

Moberg (2001), tarafından yapılan bir araştırmada, örgütsel ortamda kişilik farklılıkları ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 249 kamu, özel ve yerel sektör yöneticisinden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak, NEO-PI-R Kişilik Envanteri ile OCCI Çatışma Yönetimi Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kendisini daha az dışadönük, daha az sorumlu ve daha fazla nevrotik olarak tanımlayan bireylerin, kaçınma stilini tercih ettikleri görülmüş, buna karşılık kendisini daha dışadönük daha sorumlu, daha nevrotik ve değişime daha fazla açık olarak gören yöneticilerin çatışma çözümünde yüzleşme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Kendisini daha uyumlu, değişime daha açık ve daha nevrotik olarak gören bireylerin işbirliğini daha çok kabul ettiği ve uzlaşma stilini daha fazla tercih ettiği görülmüş, buna karşın kendisini daha az uyumlu olarak tanımlayan yöneticilerin yarışmacı bir yaklaşımı benimsediği ve kontrol stilini daha fazla tercih ettiği görülmüştür.

Glatfelter (2000), Yöneticilerin sahip oldukları kişiler arası iletişim yeteneklerinin astların iş doyumuna etkisi konulu başka bir çalışmada ise yönetsel iletişimin önemli boyutlarından birisinin, kişiler arası iletişim becerilerinin iş doyumuna üzerindeki etkileri olduğu belirtilmektedir. Çalışmada astların ve yöneticilerin iletişim uygunluğu, iletişim etkililiği ve etkileşim ilişkilerine dair algıları çerçevesinde yöneticilerin iletişim yetenekleri ile astların iş doyumuna arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak, yönetici iletişiminin uygunluğunun ve etkililiğinin, astların iş doyumunu

olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada iletişimsel uygunluğun ve etkililiğin, iş doyumunun önemli iki yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Patrick Lukasavich (1994), lise müdür ve öğretmenlerinin örgütsel yapı, çatışmayı çözme davranışları ve örgütsel bağlılık algılarını araştırmıştır. Araştırma, okulların bürokratik yapılanma düzeyi ile bu yapının okul etkililiği üzerinde etkili olan iki önemli faktörü arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Sonuçlar, müdürlerin öğretmenlerden önemli ölçüde daha yüksek düzeyde uzlaşma davranışı gösterdiğini; bürokratik eğilimli müdürlerin, çekilme şeklindeki çatışmayı çözme stilini kullandıklarını, müdürlerin öğretmenlerden oldukça yüksek düzeyde okula bağlılık duyduklarını ortaya çıkarmıştır.

Elliott (1992), “Liderlik ve Okullarda Değişim” isimli araştırmasını, 1989 yılında Batı Avustralya’da yüksek okullarda uygulamıştır. Araştırmada okul liderlerinin sahip olması gereken yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin değişim sürecine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin yetki devri ve çalışanları karar sürecine katma davranışlarının istenen düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Bu bulgular ışığında, öğretmenlere daha fazla sorumluluk vererek onların değişim olayının bizzat içinde olmalarının sağlanmasının gerektiğini, bu sayede direncin azalacağını ve öğretmenlerin kendilerini bir takımın parçası olarak görme duygularının gelişeceğini belirtmiştir. Bu sayede daha başarılı değişim süreçlerinin yaşanabileceğini ifade etmiştir.

Renz (1991), tarafından yapılan araştırmada, okul büyüklüğü ve yöneticilik deneyimi değişkenlerinin, okul müdürlerinin çeşitli stres kaynaklarından etkilenme düzeyleri ve erken emeklilik kararlarını etkileyip etkilemediğinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini ABD’nin İndiana eyaletindeki 289 okul, örneklemini ise büyük, orta ve küçük boyutlardaki okullardan toplam 165 okul müdürü

oluşturmaktadır. Araştırmada okul büyüklüğü ve deneyimin, müdürlerin stres kaynaklarından etkilenmeleri üzerinde az bir etkisi olduğu, yine okul büyüklüğü ve deneyim değişkenlerinin müdürlerin erken emeklilik eğilimleri üzerinde anlamlı bir etki yapmadığı görülmüştür.

Miller (1991), tarafından yapılan araştırmada bürokrasi, inanç sistemi ve iş ile ilgili stres arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Amerika'da büyük okul bölgelerinde yer alan 214 lise müdürü ve yardımcısı örneklemini oluşturmaktadır. Ölçek olarak Boyd Swent'in Yönetici Stres Endeksi, Milton Rokeach'ın Dogmatizm ölçeği ve Richard Hall'ın Örgütsel Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, inanç sistemlerinin, müdürlerin iş ile ilgili stres algılarını etkilediği ancak müdür yardımcılarını etkilemediği, bürokratik yapının ise müdür yardımcılarının iş ile ilgili stres algılarını etkilerken, müdürlerin algılarını etkilemediği görülmüştür.

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, ölçme araçları ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde yapılandırılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005).

Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır. Özellikle nitel veri yöntemlerinin kullanılmasıyla birlikte, katılımcılardan bir konuyla ilgili derinlemesine bilginin alınabildiği tarama araştırmalarından elde edilen sonuçlar, kuramların oluşturulmasında ya da gözden geçirilmesinde yararlı olabilmektedir. (Büyüköztürk vd. 2008)

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Tokat ili ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri (Müdür, müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Merkez ilçede bulunan 47 anaokulu, ilk ve orta öğretim kurumunda 156 yöneticiyle birebir görüşülerek anketleri doldurmaları sağlanmıştır. İlçe ve köylerde bulunan yöneticilere internet üzerinden gönderilen anketlerden 54 tanesi geri dönmüştür. Bunun yanında merkeze bağlı

köylerde çalışan yöneticilerden de 50 tanesine ulaşılarak toplamda 260 anket doldurulması sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik veriler Bulgular bölümünde (Tablo 1) verilmiştir.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmanın ölçme aracının hazırlanmasında, ilgili yurtiçi ve yurtdışı alanyazın taranmış ve alan uzmanları ve okul yöneticileriyle ön görüşmeler yapılarak uzman kanısı oluşturulmuştur. Dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir.

Araştırmanın ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Aracın birinci bölümünde, yönetici adaylarına ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterliklerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Bu bölümde okul yöneticilerinin kendini yönetme yeterlikleri beş başlığa ayrılmıştır. Buna göre; 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. maddeler okul yöneticilerinin kendini tanıma yeterliklerini, 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. maddeler zamanı yönetme yeterliklerini, 19. 20. 21. 22. 23. 24. maddeler sağlığını (geçirmiş oldukları hastalıklar, süregelen rahatsızlıkları vb) yönetme yeterliklerini, 25. 26. 27. 28. 29. maddeler sosyal hayatını yönetme (aile hayatı, arkadaşlık ilişkileri, katıldıkları etkinlikler ve sanatsal faaliyetler vb) yeterliklerini, 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. maddeler kendini yetiştirme ve geliştirme (hizmet içi eğitim kursları, seminerler vb) yeterliklerini ölçmektedir.

3.4 Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programında (Statistical Package for Social Sciences) çözümlenmiştir.

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerilerine ilişkin görüşleri değerlendirilirken; katılımın az olduğu maddelerde “hiç katılmıyorum” ve “biraz katılıyorum” maddeleri; katılımın çok olduğu maddelerde ise “çoğunlukla katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” maddelerinin yüzdeleri belirtilmiştir.

Verilerin analiz edilmesinde, betimsel istatistiklerden, %, f, , SS ve X^2 kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerilerinin bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, medeni durum, anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi, ANOVA ve gözlenen farkın anlamlılığının test edilmesinde, Kolmogorov- Smirnov (K-S) testi incelenmiştir. K-S testi istatistiği değişkenlerin normal dağılıma sahip olup olmadığını test etmek için kullanılmıştır. Tablonun Assymp.Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerlerin istatistiksel anlamlılık hesaplamalarında sınır değeri kabul edilen 0,05’den büyük olması incelenen faktörlerin dağılımlarının normal olduğunu göstermektedir. Tablo değerleri incelendiğinde Asymp. Sig değerlerinin 0,05’ten büyük oldukları görülmektedir. İncelenen faktörlerin normal dağılıma sahip olmasından dolayı analiz için parametrik testler kullanmak mümkündür.

3.5. Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Anketin geçerlik çalışması için öncelikle alan uzmanları ve okul yöneticileriyle ön görüşmeler yapılmıştır. Oluşturulan ankete ilişkin alanında uzman beş öğretim üyesi, il milli eğitim müdürlüğünde görev yapan iki müdür yardımcısı, bir eğitim müfettişi, altı müdür, üç müdür yardımcısından görüş alınmıştır. Oluşturulan anket iki Türkçe

öğretmenine okutturularak kavramsal hatalar belirlenmiştir. Anket son olarak okul müdürü ve müdür yardımcılarında oluşan yirmi kişilik bir gruba ön uygulama yapılarak maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir.

Ankete kullanılan maddelere ilişkin yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach'ın alfa istatistiğine göre verilerin güvenilirliğinin .865 olduğu, dolayısıyla verilerin güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Ankete kullanılan maddelerin 'okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerilerini' ölçme derecesinin, güvenilirlik testine göre, yüksek olduğu görülmektedir.

Güvenilirlik istatistikleri: Madde sayısı: 38 , Cronbach's Alpha: .865

Ayrıca her bir maddeye ait güvenilirlik test istatistiğine ait veriler ekte verilmektedir (Ek: 2)

Anket çalışmasında beşli Likert tipi ölçek değerlendirme şeklinde hazırlanmış olup buna yönelik olarak ölçeğe ait aralıklar olumludan olumsuz doğru seçeneklere ayrılarak, analiz için uygun hale getirilmiştir. Ortalama karşılaştırmalara esas olmak üzere; 4.21-5.00 puan aralığı "tamamen katılıyorum"; 3.41-4.20 puan aralığı "çoğunlukla katılıyorum"; 2.61-3.40 puan aralığı "orta düzeyde katılıyorum"; 1.81-2.60 puan aralığı "biraz katılıyorum"; 1.00-1.80 puan aralığı "hiç katılmıyorum" şeklinde puanlandırılmıştır. Sosyal bilimlerde psikoloji ve eğitim araştırmalarında, Likert tipi derecelenmeli ölçekler kullanılarak ölçülen tutum, kaygı, davranış vb. değişkenlerin, gerçekte sıralama ölçeğine girmekle birlikte, araştırmacılar tarafından, t-testi, F-testi gibi daha güçlü istatistikler kullanılabilmesi amacıyla aralık ölçeğinde kabul edilebilir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma problemlerini test etmeye yönelik olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular tablolar halinde gösterilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Bulgular bölümü dört başlık halinde verilmektedir. Birinci başlıkta, araştırmaya katılan çalışma grubunun demografik verileri, ikinci başlıkta, okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri her bir alt madde bazında değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin bulgular, üçüncü başlıkta, okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri alt boyutlar (kendini tanıma, zamanını yönetme, sağlığını yönetme, sosyal hayatını yönetme, kendini yetiştirme ve geliştirme) açısından değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin bulgular, dördüncü başlıkta ise okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri çeşitli değişkenler (cinsiyet, görev, görev yapılan okulun türü, görev yapılan okulun yerleşim yeri, yöneticinin ekonomik durumu, medeni durumu, kıdemi) açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. OKUL YÖNETİCİLERİNE İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLERİN DAĞILIMI

Okul yöneticilerinin cinsiyet, görev, mesleki kıdem, görev yapılan okul ve yerleşim yeri, medeni durumu ve gelir durumları olarak belirlenen bağımsız değişkenlere ait dağılımları şu şekildedir:

Tablo 4. 1 Okul Yöneticilerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

	Değişken	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	11	4,0
	Erkek	249	96,0
	Toplam	260	100,0
Görev	Okul Müdürü	102	39,2
	Müdür Yardımcısı	158	60,8
	Toplam	260	100,0
Mesleki Kıdem	1-5	12	4,6
	6-10	21	8,1
	11-15	58	22,3
	16-20	49	18,8
	21 ve Üstü	120	46,2
	Toplam	260	100,0
Görev Yapılan Okul	Anaokulu	10	3,8
	İlköğretim	148	56,9
	Ortaöğretim	102	39,2
	Toplam	260	100,0
Okulun Yerleşim Yeri	Köy	54	4,6
	Kasaba	50	8,5
	İl/İlçe Merkezi	156	86,9
	Toplam	260	100,0
Medeni Durum	Evli	247	95,0
	Bekar	13	5,0
	Toplam	260	100,0
Aylık Gelir Durumu	Yeterli	137	52,7
	Yetersiz	122	46,9
	Toplam	259	99,6

Tablo 4.1. incelendiğinde ankete katılan 260 okul yöneticisinden 249'unun erkek (%96), 11'inin ise kadın (%4) olduğu görülmektedir. Tabloya göre okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu erkektir.

Yöneticilerden 102'si (%39) okul müdürü olarak görev yaparken geriye kalan 158'i (%61) müdür yardımcılığı görevini üstlenmiştir. Müdür yardımcılarının sayısının müdürlerinkinden fazla olması durumu, pek çok okulda bir müdür görev alırken, birden fazla müdür yardımcısının çalışabilmesinden dolayıdır.

Okul yöneticilerine ait mesleki kıdem ile ilgili tablo incelendiğinde; 260 kişi içerisinde mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan yönetici sayısı 12 kişi (%5), 6-10 yıl olan yönetici sayısı 21 kişi (%8), 11-15 yıl olan yönetici sayısı 58 kişi (%22), 16-20 yıl olan yönetici sayısı 49 kişi (%19), 21 yıl ve üstü olan yönetici sayısının ise 120' (%46) olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem bakımından inceleme yapıldığında en yüksek oranın 21 yıl ve üstü olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin çoğunluğunun mesleki deneyimi fazla olan bireylerden oluştuğu görülmektedir. Bu sonuca bakarak yönetici tercihinde mesleki kıdemın büyük öneme sahip olduğu söylenebilir.

Tabloya göre, okul yöneticilerinin 148'inin (%57) ilköğretim, 102'sinin (%39) ortaöğretim ve geri kalan 10'unun (%4) anaokulunda görev yaptıkları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların yerleşim yerlerine göre dağılımına ait tablo incelendiğinde; 156'sının (%60) merkez ilçedeki okullarda görev yapan yöneticilerden, 50'sinin(%19) merkeze bağlı köylerdeki okullarda görev yapan, 54'ünün (%21) ise ilçe ve köylerde görev yapan okul yöneticilerinden oluştuğu görülmektedir. Ankete katılan yöneticilerin büyük oranının şehir merkezindeki okullarda görev yapıyor olması, bilgi erişebilirliği konusunda fazla sorunla karşılaşmadıkları, şehir hayatının verdiği imkanlardan faydalanma konusunda yeteri kadar imkana sahip oldukları sonucunu çıkarabilir.

Ankete katılan yöneticilerden 247 kişinin (%95'i) evli, 13 kişinin (%5) ise bekâr olduğu görülmektedir.

Aylık gelir durumunun yeterli olup olmadığı ile ilgili soruya verilen cevaplara ait tablo incelendiğinde; okul yöneticilerinden 137 kişi (%53) aylık gelir durumunun yeterli olduğunu beyan ederken; geriye kalan 122 kişi (%47) aylık gelir durumunun yeterli olmadığını beyan etmiştir. Bir kişi ise bu soruya cevap vermemiştir. Okul yöneticilerinin aylık gelir durumu ile ilgili verdikleri cevaplar dikkate alındığında çoğunluğun gelir durumunu yeterli gördüğü yine de gelir durumundan memnun olmadığını dile getiren oranın da bir hayli yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN KENDİLERİNİ YÖNETME BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 4. 2 Yöneticilerin Kendilerini Yönetme Alt Maddelerine Katılım Düzeyleri

	Hiç katılmıyorum		Biraz katılıyorum		Orta düzeyde katılıyorum		Çoğunlukla katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Katılım oranı
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
S1	6	2,31	6	2,31	23	8,85	118	45,38	107	41,15	86,5
S2	2	0,77	21	8,08	33	12,69	103	39,62	99	38,08	77,69
S3	14	5,38	34	13,08	73	28,08	92	35,38	47	18,08	53,46
S4	6	2,31	6	2,31	52	20,00	122	46,92	72	27,69	74,62
S5	15	5,77	25	9,62	48	18,46	98	37,69	72	27,69	65,38

Tablo 4.2 devamı

S6	2	0,77	7	2,69	16	6,15	104	40,00	131	50,38	90,38
S7	2	0,77	6	2,31	36	13,85	120	46,15	93	35,77	81,92
S8	2	0,77	6	2,31	31	11,92	109	41,92	107	41,15	83,08
S9	3	1,15	18	6,92	65	25,00	120	46,15	52	20,00	66,15
S10	2	0,77	10	3,85	55	21,15	124	47,69	66	25,38	73,08
S11	18	6,92	21	8,08	66	25,38	74	28,46	81	31,15	59,62
S12	5	1,92	2	0,77	11	4,23	40	15,38	202	77,69	93,08
S13	3	1,15	17	6,54	83	31,92	106	40,77	45	17,31	58,08
S14	1	0,38	3	1,15	16	6,15	112	43,08	124	47,69	90,77
S15	3	1,15	11	4,23	29	11,15	105	40,38	112	43,08	83,46
S16	10	3,85	30	11,54	71	27,31	93	35,77	51	19,62	55,38
S17	12	4,62	15	5,77	32	12,31	76	29,23	125	48,08	77,31
S18	15	5,77	50	19,23	86	33,08	80	30,77	29	11,15	41,92
S19	64	24,62	62	23,85	88	33,85	29	11,15	10	3,85	15,00
S20	27	10,38	56	21,54	77	29,62	67	25,77	33	12,69	38,46
S21	67	25,77	69	26,54	78	30,00	27	10,38	16	6,15	16,54
S22	20	7,69	46	17,69	87	33,46	71	27,31	32	12,31	39,62
S23	22	8,46	32	12,31	92	35,38	75	28,85	33	12,69	41,5
S24	13	5,00	35	13,46	28	10,77	32	12,31	150	57,69	70,0
S25	49	18,85	88	33,85	72	27,69	36	13,85	13	5,00	18,85
S26	6	2,31	16	6,15	36	13,85	126	48,46	75	28,85	77,31
S27	2	0,77	2	0,77	37	14,23	122	46,92	97	37,31	84,23
S28	8	3,08	6	2,31	36	13,85	111	42,69	95	36,54	79,23
S29	27	10,38	46	17,69	91	35,00	65	25,00	30	11,54	36,54
S30	8	3,08	11	4,23	52	20,00	107	41,15	80	30,77	71,92
S31	5	1,92	62	23,85	100	38,46	55	21,15	36	13,85	35,00
S32	13	5,00	53	20,38	92	35,38	73	28,08	24	9,23	37,31
S33			20	7,69	50	19,23	122	46,92	66	25,38	72,31
S34	2	0,77	10	3,85	43	16,54	123	47,31	80	30,77	78,08
S35			4	1,54	31	11,92	114	43,85	110	42,31	86,15
S36			4	1,54	11	4,23	102	39,23	43	55,00	94,23
S37	2	0,77	5	1,92	52	20,00	122	46,92	79	30,38	77,31
S38	151	58,08	55	21,15	25	9,62	13	5	16	6,15	11,15

Yöneticilerin kendilerini yönetme yeterlik düzeylerine ilişkin alt maddelere verdiği yanıtların frekans ve yüzdelerinin yer aldığı Tablo 4. 2 incelendiğinde;

‘Güçlü yönlerimin farkındayım’ maddesine verilen yanıtlara ait tablo incelendiğinde; hiç katılmıyorum diyen kişi sayısı 6 (%2), biraz katılıyorum diyen kişi sayısı 6 (%2), orta düzeyde katılıyorum diyen kişi sayısı 23 (%9), çoğunlukla katılıyorum diyen kişi sayısı 118(%45), tamamen katılıyorum diyen kişi sayısı ise 107 (%41) olduğu görülmektedir. Yukarıdaki grafik ve tabloda verilen cevaplar incelendiğinde ankete katılanların %86’sı güçlü yönlerinin farkında olduğunu dile getirmiştir. Yönetici lider kadrosunda yer alan bireylerin kendi güçlü yönlerinin farkında olması, kendi yapabileceklerinin ve eylemlerinin sınırlarının da farkında olduğunu göstermektedir.

‘Zayıf yönlerimin farkındayım’ maddesine verilen yanıtlara ait tablo incelendiğinde; ankete katılan 260 yöneticiden tamamen katılıyorum diyen 99 kişi (%38), çoğunlukla katılıyorum diyen 103 kişi (%40), orta düzeyde katılıyorum diyen 33 kişi (%13), biraz katılıyorum diyen 21 kişi (%8), hiç katılmıyorum diyen 2 kişi (%1) ve soruya cevap vermeyen iki kişinin olduğu görülmektedir. Birinci soru ile birlikte değerlendirildiğinde yöneticilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması kendilerine ve mesleklerine yönelik tehdit veya fırsatların farkında olduklarını göstermeleri açısından önemlidir. Gerçekleşmesi ihtimal olan olumsuz durumlara yönelik pro-aktif eylem sergileyebilecekleri söylenebilir.

‘Hayat standartlarımı geliştirme konusunda fırsatlarımın olduğunu düşünüyorum’ maddesine verilen yanıtlara ait tablo incelendiğinde; 47 kişi (%18) tamamen katılıyorum yanıtını, 92 kişinin (%36) çoğunlukla katılıyorum yanıtını, 73 kişinin (%28) orta düzeyde katılıyorum yanıtını, 34 kişinin (%13) biraz katılıyorum

yanıtını, geriye kalan 14 kişinin (%5) hiç katılmıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre yöneticilerin hayat standartlarını geliştirme konusunda istekli oldukları ve bunu başarmak için önlerine çıkan fırsatları iyi değerlendirecekleri söylenebilir.

‘Mesleğime yönelik olan tehditlerin farkındayım’ maddesine verilen yanıtlara ait tablo incelendiğinde tamamen katılıyorum diyen 72 kişi (%28), çoğunlukla katılıyorum diyen 122 kişi (%47), orta düzeyde katılıyorum diyen 52 kişi (%20) olduğu görülmektedir. Ankete katılanlardan 6 şar kişi(%2) de biraz katılıyorum ve hiç katılıyorum yanıtını vermiştir. Okul yöneticilerinden iki kişi ise bu soruya yanıt vermediği için kayıp değer olarak tabloda yer almaktadır. Yine aynı şekilde bu soruya verilen yanıtlar birinci ve ikinci soruya verilen yanıtlarla birlikte değerlendirildiğinde; birinci ve ikinci soru ile çelişmediği; kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olan yöneticilerin liderlik becerilerinin farkında olduğu mesleklerine yönelik fırsatları ve tehditleri önceden görebilecek düzeyde oldukları ortaya çıkmaktadır.

‘Kendime yönelik olan tehditlerin farkındayım’ maddesine verilen yanıtlardan elde edilen tablo incelendiğinde ankete katılanlardan 72 kişinin (%28) tamamen katılıyorum yanıtını, 98 kişinin (%38) çoğunlukla katılıyorum yanıtını, 48 kişinin (%18) orta düzeyde katılıyorum yanıtını, 25 kişinin (%9) biraz katılıyorum yanıtını, 15 kişinin (%6) hiç katılmıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. İlk iki soruyla değerlendirildiğinde yöneticilerin çoğunluğunun kendilerine yönelik tehditlerin farkında oldukları ortaya çıkmaktadır. Analitik değerlendirme güçlerini kullanabilen ve SWOT(GZFT)¹ analizi yapabilen yöneticilerin okul yönetimlerinde yer aldıkları verilen cevaplardan ortaya çıkmaktadır. Lider özellikteki yöneticilerin, yönetim kademelerinde

¹ SWOT(GZFT): **G**üçlü(Strengths) yanlar, **Z**ayıf(Weaknesses) yanlar, **F**ırsatlar(Opportunities), **T**ehditler(Threats)

görevlerini icra ederken yeri ve zamanı geldiğinde SWOT analizi yapabildikleri ve karar alma aşamalarında becerilerini de kullanarak daha isabetli kararlar alabilecekleri ortaya çıkmaktadır.

‘Güçlü yönlerimi devam ettirmek gayretindeyim’ maddesine verilen yanıtlardan elde edilen tablo incelendiğinde; 131 kişinin (%50) tamamen katılıyorum yanıtını; 104 kişinin (%40) çoğunlukla katılıyorum yanıtını, 16 kişinin (%6) orta düzeyde katılıyorum yanıtını, 7 kişinin (%3) biraz katılıyorum yanıtını, 2 kişinin ise (%1) hiç katılmıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. Güçlü yönlerini devam ettirme gayretinde olan yöneticilerin oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Var olan yöneticilik becerilerini koruma, devam ettirme ve geliştirme yönünde davranış sergiledikleri ortaya çıkmaktadır.

‘Zayıf yönlerimi güçlendirmek için çalışmaktayım’ maddesine verilen yanıtlara göre 260 kişiden 93 kişinin (%36) tamamen katılıyorum yanıtını; 120 kişinin (%47) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 36 kişinin (%14) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 6 kişinin (%2) biraz katılıyorum yanıtını ve 2 kişinin ise (%1) hiç katılmıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. SWOT analizi yapabilen yöneticilerin çoğunluğunun yönetim becerilerini geliştirme konusunda bilinçli bir yaklaşım içerisinde oldukları ortaya çıkmaktadır. Altıncı ve yedinci sorulara verilen yanıtlar da bunu teyit etmektedir

Geliştirmem gereken yönlerimin farkındayım’ maddesine verilen yanıtlardan elde edilen tablo incelendiğinde ankete katılan 260 kişiden 107 kişi (%42) tamamen katılıyorum yanıtını; 109 kişi (%43) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 31 kişi (%12) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 6 kişi (%2) biraz katılıyorum yanıtını; 2 kişi (%1) hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. 5 kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı yani yanıt

vermediği görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre ankete katılan yöneticilerin çoğu geliştirmesi gereken yönlerinin farkında olduklarını belirtmiştir.

‘Öfke ve kızgınlık durumunda kendimi kontrol edebilirim’ maddesine verilen yanıtlardan elde edilen tablo incelendiğinde; 52 kişinin (%20) tamamen katılıyorum yanıtını; 120 kişinin (%46) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 65 kişinin (%25) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 18 kişinin (%7) biraz katılıyorum yanıtını; 3 kişin (%1) orta düzeyde katılıyorum yanıtını verdiği, 2 kişinin ise yanıt vermediği görülmektedir. 260 kişinin yaklaşık %70’e yakınının soruya olumlu yönde cevap verdiği gözlemlenmektedir. Ankete katılan okul yöneticilerinin öfke ve kızgınlık kontrolü yapabilen yöneticiler olduğu söylenebilir.

‘Sevinçlerimde ve üzüntülerimde dengeli tepkiler veririm’ maddesine verilen yanıtlara göre; 66 kişi (%25) tamamen katılıyorum yanıtını; 125 kişi (%47) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 55 kişi (%21) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 10 kişi (%4) biraz katılıyorum yanıtını; 2 kişi(%1) hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. 2 kişinin ise bu soruya yanıt vermediği görülmektedir. Ankete verilen yanıtlar sonucu, yöneticilerin büyük çoğunluğunun otokontrol mekanizmasına sahip yöneticiler olduğu görülmektedir.

‘Günlük uyku düzenine sahibim’ maddesine verilen yanıtlardan elde edilen tablo incelendiğinde; 81 kişi (%31) tamamen katılıyorum yanıtını; 74 kişi (%29) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 66 kişi (%25) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 21 kişi (%8) biraz katılıyorum yanıtını; 18 kişi (%7) hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. Ankete katılan okul yöneticilerinin çoğunluğunun düzenli uyku alışkanlığına sahip yöneticilerden oluştuğu söylenebilir. Zaman yönetimi konusunda uykuya ayıracakları

zamanın bilincinde olan yöneticilerin buna göre biyolojik yapılarını kontrol edebildikleri şeklinde yorumlamak da mümkündür.

Mesai saatlerine uygun olarak çalışırım' maddesine verilen yanıtlardan oluşturulan tablo incelendiğinde; 260 kişiden 202 kişinin (%78) tamamen katılıyorum yanıtını; 40 kişinin (%15) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 11 kişinin (%4) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 2 kişinin (%1) biraz katılıyorum yanıtını; 5 kişinin (%2) hiç katılmıyorum yanıtını verdiği ortaya çıkmaktadır. Zaman yönetimi konusunda yöneticilerin kendilerini geliştirdikleri, mesai saatlerine uygun olarak çalıştıklarında iş doyumuna ulaşıldığı, sosyal aktivitelere katılmak ve kişisel gereksinimlerini karşılamaya yönelik yeteri kadar zamana sahip olabilecekleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin etkili zaman yönetimi konusunda farkındalık düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışmalarında arta kalan zamanlarımı iyi planlarım' maddesine verilen yanıtlara ait yukarıdaki tablo incelendiğinde; 45 kişi (%18) tamamen katılıyorum yanıtını; 106 kişi (%42) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 83 kişi (%32) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 17 kişi (%7) biraz katılıyorum yanıtını; 3 kişi (%1) hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. 6 kişinin (%2) bu soruya yanıt vermediği görülmektedir. Tablodan elde edilen sonuçlara göre ankete katılan 260 okul yöneticisinden büyük çoğunluğun çalışmalarında arta kalan zamanı iyi planladığını belirtmesi etkin zaman yönetimi konusunda başarılı olduklarının bir göstergesidir. Okul yöneticilerinin çalışma dışı aktivitelere ayrılan zamanı etkili kullandıkları söylenebilir.

'Önem verdiğim işlere öncelik veririm' maddesine verilen yanıtlardan elde edilen tablo değerleri incelendiğinde; 124 kişinin (%49) tamamen katılıyorum yanıtını; 112 kişinin (%44) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 16 kişinin (%6) orta düzeyde

katılıyorum yanıtını; 3 kişinin (%1) biraz katılıyorum yanıtını; 1 kişinin hiç katılmıyorum yanıtını verdiği görülmekte olup; 4 kişinin ise bu maddeyi cevaplandırmadığı görülmektedir. Zaman yönetimi konusunda önceki sorulara verilen yanıtlarla çelişmeyen bir durum ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerin zamanlarını planlarken önemli işlerini öne alarak, dengeli ve akılcı bir planlama yaptıklarını söylemek mümkündür.

‘Okulda geçirdiğim zamanın büyük bölümünü eğitim ve öğretim işlerine harcarım’ maddesine verilen yanıtlardan elde edilen tablo incelendiğinde; 112 kişinin (%43) tamamen katılıyorum yanıtını; 105 kişinin (%40) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 29 kişinin (%11) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 11 kişinin (%4) biraz katılıyorum yanıtını; 3 kişinin (%1) ise hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Mesai saatleri içinde kendi çalışma alanları ile ilgili işlerle ilgilenen okul yöneticilerinin sayısının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

‘Aileme yeteri kadar zaman ayırım’ maddesine verilen yanıtlardan elde edilen tablo incelendiğinde, 51 kişinin (%20) tamamen katılıyorum yanıtını; 93 kişinin (%36) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 71 kişinin (%28) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 30 kişinin (%11) biraz katılıyorum yanıtını; 10 kişinin (%4) hiç katılmıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. Ankete katılan deneklerden 5 kişinin ise (%2)bu maddeye hiç yanıt vermediği görülmektedir. Okul yöneticilerinin ailelerine zaman ayırmaya gayret ettikleri ancak bunu tatmin edici düzeyde başaramadıkları söylenebilir.

‘Zamanımı kötüye kullandıracak tuzakların(kahve, fazla tv izleme, aşırı internet kullanımı...) farkındayım’ maddesine verilen yanıtlardan elde edilen tablo değerleri incelendiğinde; 125 kişinin (%48) ‘tamamen katılıyorum’ yanıtını; 76 kişinin (%29) çoğunlukla katılıyorum yanıtını, 32 kişinin (%12) ‘orta düzeyde katılıyorum’

yanıtını; 15 kişinin (%6) ‘biraz katılıyorum’ yanıtını; 12 kişinin (%5) ise ‘hiç katılmıyorum’ yanıtını verdiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin çoğunun zaman çalıcı tuzaklar karşısında dikkatli davrandıkları söylenebilir.

‘Kendime düzenli dinlenme saatleri ayırırım’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo incelendiğinde; 29 kişinin (%11) tamamen katılıyorum yanıtını; 80 kişinin (%31) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 86 kişinin (%33) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 50 kişinin (%19) biraz katılıyorum yanıtını; 15 kişinin (%6) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir.

‘Düzenli olarak sağlık kontrolünü yaparım’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo değerleri incelendiğinde; 10 kişinin (%4) tamamen katılıyorum yanıtını; 29 kişinin (%11) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 88 kişinin (%34) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 62 kişinin (%24) biraz katılıyorum yanıtını; 64 kişinin (%25) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. 7 kişi ise (%3) bu maddeye hiç yanıt vermemiştir. Düzenli sağlık kontrolü yapma konusunda yöneticilerin isteklerinin düşük olduğu, sağlık yönetimi konusunda yeteri kadar donanımlı ve duyarlı olmadıkları sonucu çıkarılabilir.

‘Fiziksel rahatsızlıklarımın (diyabet, kalp, tansiyon vb.) tedavisi için özen gösteririm’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo değerleri incelendiğinde; 33 kişinin (%13) tamamen katılıyorum yanıtını; 67 kişinin (%26) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 77 kişinin (%30) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 56 kişinin (%21) biraz katılıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. Geriye kalan 27 kişinin (%10) bu maddeye ilişkin yanıtlardan hiç katılmıyorum yanıtını işaretledikleri görülmektedir. Bu sonuçlardan okul yöneticilerinin süregelen rahatsızlıklarının tedavisi konusunda yeteri kadar özen göstermedikleri düşünülebilir.

‘Düzenli spor yaparım’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo incelendiğinde; 16 kişinin (%6) tamamen katılıyorum yanıtını; 27 kişinin (%10) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 78 kişinin (%30) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 69 kişinin (%26) biraz katılıyorum yanıtını; 67 kişinin (%25) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Ankete katılan deneklerin spor yapma konusunda yeteri kadar özen göstermedikleri veya bunun için zaman ayırmadıkları söylenebilir.

‘Yemek saatlerime dikkat ederim’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo ve grafik incelendiğinde 32 kişinin (%12) tamamen katılıyorum yanıtını; 71 kişinin (%27) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 87 kişinin (%33) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 46 kişinin (%17) biraz katılıyorum yanıtını; 20 kişinin (%7) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Ankete katılan okul yöneticilerinin yemek saatlerine dikkat etmeye çalıştıkları görülmektedir.

‘Dengeli beslenmeye dikkat ederim’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo ve grafikler incelendiğinde 33 kişinin (%13) tamamen katılıyorum yanıtını; 75 kişinin (% 29) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 92 kişinin (% 36) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 32 kişinin (%13) biraz katılıyorum yanıtını; 22 kişinin (% 8) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Dengeli beslenme konusunda yöneticilerin yeteri kadar duyarlı oldukları görülmemektedir

‘Zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol vb.) konusunda dikkatliyim’ sorusuna verilen cevaplardan elde edilen tablo ve grafikler incelendiğinde; 150 kişinin (% 58) tamamen katılıyorum yanıtını; 32 kişinin (%12) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 28 kişinin (%11) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 35 kişinin (%13) biraz katılıyorum yanıtını; 13 kişinin (%5) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin zararlı alışkanlıklar konusunda dikkatli olmaları, hem içinde çalıştıkları

örgüte örnek olmaları açısından hem de kendi sağlıklarını koruyabilmeleri açısından önemlidir.

Sağlıkla ilgili hazırlanan maddelerde sağlık yönetimi konusunda yöneticilerin sağlığı bozan davranışlar hakkında bilinç düzeyinin yüksek olduğu ancak daha da sağlıklı nesillerin yetişmesine katkıda bulunacak önleyici tedbirler konusunda ilgisiz oldukları söylenebilir.

Okul yöneticilerine uygulanan anketin 19. İle 24. maddeleri, okul yöneticilerinin sağlıklarını yönetme yeterliliklerini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde tablolardan da görüldüğü üzere birbirleri ile tutarlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sağlık yönetimi konusunda okul yöneticilerinin ankete verdikleri cevaplar önleyici sağlık hizmeti satın almaktan ziyade; tedavi edici sağlık hizmeti satın aldıkları sonucunu çıkardığı söylenebilir.

‘Düzenli olarak sanatsal faaliyetlerde(sinema, tiyatro, konser vb.) bulunurum’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo ve grafik değerleri incelendiğinde 13 kişinin (%5) tamamen katılıyorum yanıtını; 36 kişinin (% 14) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 72 kişinin (%28) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 88 kişinin (%34) biraz katılıyorum yanıtını; 49 kişinin (%19) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Sanatsal faaliyetlere katılım konusunda okul yöneticilerinin fazla ilgili davranmadıkları sonucu çıkarılabilir.

‘Aileme yeterli özeni gösteririm’ sorusuna verilen cevaplardan elde edilen tablo ve grafikler incelendiğinde; 75 kişinin (%29) tamamen katılıyorum yanıtını; 126 kişinin (%49) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 36 kişinin (%13) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 16 kişinin (%6) biraz katılıyorum yanıtını; 6 kişinin (%3) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir.

‘Arkadaşlık ilişkilerim düzenlidir’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo incelendiğinde; 97 kişinin (%37) tamamen katılıyorum yanıtını; 122 kişinin (%47) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 37 kişinin (%14) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 2 kişinin (%1) biraz katılıyorum; 2 kişinin (%1) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir.

‘Bütçemi planlayarak yönetim’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo incelendiğinde; 95 kişinin (%36) tamamen katılıyorum yanıtını; 111 kişinin (%43) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 36 kişinin (% 14) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 6 kişinin (%2) biraz katılıyorum yanıtını; 8 kişinin (%3) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Aldığı maaşı yeterli gören ve bütçesinin planlı yönetebilen okul yöneticisi profilinin baskın olduğu görülmektedir.

‘Sivil toplum kuruluşları gibi gönüllü kuruluşlarda çalışarak sosyal hayatta katkıda bulunurum’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo değerleri incelendiğinde; 30 kişinin (% 11) tamamen katılıyorum yanıtını; 65 kişinin (%25) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 91 kişinin (%35) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 46 kişinin (%18) biraz katılıyorum yanıtını; 27 kişinin (%10) hiç katılmıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. Yöneticilerin sivil toplum kuruluşlarında gönüllü olarak çalışmakta, tatmin edici seviyede istekli oldukları söylenemez. Bunun nedeni olarak, çalışma saatlerinin uygun olmaması ve yöneticilerin yetiştirmeleri gereken pek çok idari görevlerinin bulunması gösterilebilir.

‘Okul yönetimi alanında hizmet içi eğitime katılım’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo incelendiğinde; 80 kişinin (%31) tamamen katılıyorum yanıtını; 107 kişinin (% 41) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 52 kişinin (%20) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 11 kişinin (%4) biraz katılıyorum yanıtını; 8 kişinin (% 3)

hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin kendi alanları ile ilgili verilen eğitim, seminer, panel, kurs ve benzeri aktivitelere katılım bakımından olumlu bir tablo ortaya koymaları, yöneticilerin kendilerini ve yeteneklerini geliştirme, bilgi düzeyi arttırma gibi davranışlarda olumlu pekiştirici davranışlar sergiledikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

‘Düzenli olarak kitap okumaktayım’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo ve grafikler incelendiğinde; 36 kişinin (%14) tamamen katılıyorum yanıtını; 57 kişinin (%21) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 100 kişinin (%38) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 62 kişinin (%23) biraz katılıyorum yanıtını; 5 kişinin (%2) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Kitap okuma konusunda, maddeye verilen yanıtlardan elde edilen sonuçlara göre, kitap okuma alışkanlığının ve dolayısıyla kitap okuma oranının az olduğu görülmektedir.

‘Düzenli olarak süreli yayınları takip ederim’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo incelendiğinde 24 kişinin (%9) tamamen katılıyorum yanıtını; 73 kişinin (%28) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 92 kişinin (%35) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 53 kişinin (%20) biraz katılıyorum yanıtını; 13 kişinin (%5) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Süreli yayınlara ve kitaplar, bilgi düzeyinin arttırılması, bireylerin ilgi ve çalışma alanları ile ilgili araştırma yaparak kendilerini geliştirmeleri hususunda önemlidir. Ankete katılan deneklerin katılım gösterdikleri maddeler dikkate alınarak elde edilen sonuçlara göre, ‘orta düzeyde’ katılım oranının yüksek olması; bu konuda normalin üzerinde bir tutum ve davranışın sergilenmediği sonucunu çıkarabilir.

‘Değişimleri ve yenilikleri takip ederim’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo ve incelendiğinde; 66 kişinin (%25) tamamen katılıyorum yanıtını; 122

kişinin (%47) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 50 kişinin (%19) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 20 kişinin (%8) biraz katılıyorum yanıtını; 2 kişinin ise (%1) soruya hiç cevap vermedikleri görülmektedir. Değişimleri ve yenilikleri takip eden okul yöneticilerinin oranının yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre bilgi ve beceri düzeyini yükseltip, değişimi anlayıp ona göre kendini yönlendirme çabası içerisine girebilecek yönetici oranının fazla olduğu sonucu çıkarılabilir. Teorik olarak lider özellikleri bakımından yöneticiler incelendiğinde değişimi yönetebilen yönetici modelinin liderlik yönlerinin daha ağır basan yöneticiler olduğu, bu nedenle okul yöneticilerinin değişimleri ve yenilikleri takip etmelerinin kendilerini geliştirme konusunda önemli bir nokta olduğu, bu durumun ankete katılan deneklerin verdikleri cevaplarla teyit edildiği şeklinde yorumlanabilir.

‘Çağdaş öğretim stratejilerinden ve yönetim yaklaşımlarından faydalanırım’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo incelendiğinde; 80 kişinin (%31) tamamen katılıyorum yanıtını; 123 kişinin (%47) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 43 kişinin (%16) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 10 kişinin (%4) biraz katılıyorum yanıtını; 2 kişinin (%1) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Katılım oranının yüksek olması, ankete katılan okul yöneticilerinin, çağdaş öğretim strateji ve yönetim yaklaşımlarını eğitim sürecinin içine katarak değişime ve gelişime katkı sağlayabilecekleri söylenebilir.

‘Kendimi yetiştirmek için bilgi teknolojilerinden yararlanırım’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo incelendiğinde; 110 kişinin (%42) tamamen katılıyorum yanıtını; 114 kişinin (%44) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 31 kişinin (%11) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 4 kişinin (%1) biraz katılıyorum yanıtını; 1 kişinin ise (%1) soruya hiç cevap vermedikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin

kendilerini yetiştirmek için bilgi teknolojilerinden oldukça yüksek seviyede yararlandıkları söylenebilir.

‘Mesleğimin ve görevimin gerektirdiği kurallara uyarak örnek olmaya özen gösteririm’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo incelendiğinde; 143 kişinin (%55) tamamen katılıyorum yanıtını; 102 kişinin (%39) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 11 kişinin (%4) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 4 kişinin (%1) biraz katılıyorum yanıtını verdikleri görölmektedir.

‘Başka eğitim örneklerini takip etmeye özen gösteririm’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo incelendiğinde; 79 kişinin (%30) tamamen katılıyorum yanıtını; 122 kişinin (%47) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 52 kişinin (%20) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 5 kişinin (%2) biraz katılıyorum yanıtını; 2 kişinin (%1) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görölmektedir.

‘Alanımla ilgili dergilere yazılar yazarım’ maddesine verilen cevaplardan elde edilen tablo incelendiğinde; 16 kişinin (%6) tamamen katılıyorum yanıtını; 13 kişinin (%5) çoğunlukla katılıyorum yanıtını; 25 kişinin (%10) orta düzeyde katılıyorum yanıtını; 55 kişinin (%21) biraz katılıyorum yanıtını; 151 kişinin (%58) hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görölmektedir. Okul yöneticileri ya zamanlarını etkin planlayamadıkları için; ya da kendilerini yeterli görmedikleri için dergilere yazı yazmıyor olabilirler. Bu durum okul yöneticilerinin bilgi ve tecrübe paylaşımı konusunda zayıf kaldıkları sonucunu doğurabilir.

4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALT MADDELERE GÖRE KENDİLERİNİ YÖNETME BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.3.1. Okul Yöneticilerinin Kendini Tanıma Yeterlikleri

Tablo 4.3 Okul Yöneticilerinin Kendini Tanıma Yeterlikleri

M.N.	ORTALAMA(\bar{X})	SS(standart sapma)	χ^2 (Kİ-KARE)	Sd(serbestlik derecesi)
S1	4,21	0,87	239,5*	4
S2	4,07	0,95	167,271*	4
S3	3,48	1,1	73,731*	4
S4	3,96	0,89	184,713*	4
S5	3,72	1,14	89,713*	4
S6	4,37	0,78	283,962*	4
S7	4,15	0,8	217,416*	4
S8	4,23	0,81	222,078*	4
S9	3,78	0,89	161,806*	4
S10	3,94	0,83	189,868*	4

*0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10 maddeleri okul yöneticilerinin kendini tanıma yeterliklerine ilişkin maddelerdir.

İlk 10 madde içerisinde ortalama değeri en yüksek olan madde S6 maddesidir. Ortalama değeri $\bar{X} = 4,37$ ile ‘Güçlü yönlerimi devam ettirmek gayretindeyim’ (S6) maddesine katılım oranı ise %90,38’dir. Aynı şekilde tablodaki değerler incelendiğinde S6 maddesinden sonra %83,08 katılımlı ve $\bar{X} = 4,23$ değer ile ‘Geliştirmem gereken yönlerimin olduğunun farkındayım’ (S8) maddesidir. Maddelere ilişkin istatistiksel analiz değerleri incelendiğinde sırayla %86,54 katılımlı ve $\bar{X} = 4,21$ ile ‘Güçlü yönlerimin farkındayım’ (S1) maddesi; %81,92 katılımlı, $\bar{X} = 4,15$ değeri ile ‘Zayıf yönlerimi güçlendirmek için çalışmaktayım’ (S7) maddesi, %77,69 katılımlı $\bar{X} = 4,07$ değeri ile ‘Zayıf yönlerimin farkındayım’ (S2) maddesi; %84,62 katılımlı ve $\bar{X} = 3,96$

ortalama ile ‘Mesleğime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’ (S4); %73,08 katılımlı, $\bar{X}=3,94$ ile ‘Sevinçlerimde, üzüntülerimde dengeli tepkiler veririm’ (S10); %66,15 katılımlı, $\bar{X}=3,78$ ile ‘Öfke ve kızgınlık durumunda kendimi kontrol edebilirim’ (S9); %65,38 katılımlı, $\bar{X}=3,72$ ile ‘Kendime yönelik olarak tehditlerin farkındayım (S5); %53,46 katılımlı, $\bar{X}=3,48$ ile ‘Hayat standartlarımı geliştirme konusunda fırsatlarımın olduğunu düşünüyorum’ (S3); maddelerinin geldiği görülmektedir. Lider özellikteki yöneticilerin, kendilerinin öz yeterliliklerinin farkında olmasına ilişkin bu maddeler; teorik çerçeve ile uyumlu sonuçlar ortaya koymaktadır. Öz yeterliliği yüksek olan yöneticilerin motivasyon derecelerinin yüksek olduğu ve SWOT analizi yapabilme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

SWOT analizi yapabilen okul yöneticilerinin kendilerini tanımaya yönelik hazırlanan maddelere ilişkin doldurdıkları anketlere ait ilk 10 sorunun istatistiksel değerleri yukarıdaki tabloda görülmektedir. SWOT analizi yapabilen yöneticilerin öz yeterliliklerini artırmak ve öz-yönetimi sağlamaya yönelik güçlü yanlarını devam ettirme çabası içerisinde oldukları sonucuna varılabilir. Yönetim kademesinde örgütsel etkinliğin sağlanmasına yönelik okul yöneticileri birinci dereceden sorumlu olduklarından, okul yöneticilerinin güçlü yönlerini devam ettirme gayretinde olmaları kuramsal çerçevede çizilen ilkelerle uyumluluk göstermektedir. İlk sekiz madde swot analizini dolayısıyla öz yeterliliği; dokuzuncu ve onuncu maddeler ise öz yönetimi test eden maddelerdir. Öz yeterlilik ve öz yönetime ilişkin okul yöneticilerinin bilgi ve beceri düzeyinin yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır. Buna göre yöneticilerin lider özelliklerine sahip oldukları söylenebilir.

4.3.2. Okul Yöneticilerinin Zamanı Yönetme Yeterlikleri

Tablo 4. 4 Okul Yöneticilerinin Zamanı Yönetme Yeterlikleri

M.N.	ORTALAMA(\bar{X})	SS	χ^2 (Kİ-KARE)	Sd(serbestlik derecesi)
S11	3,69	1,19	69,962*	4
S12	4,66	0,77	558,346*	4
S13	3,68	0,88	148,52*	4
S14	4,39	0,69	294,508*	4
S15	4,2	0,88	211,923*	4
S16	3,57	1,06	84,039*	4
S17	4,1	1,12	178,346*	4
S18	3,22	1,06	73,885*	4

S11, S12, S13, S14; S15, S16; S17, S18 maddeleri zamanı etkin yönetmeye ilişkin maddelerdir.

Tablodaki değerlere göre; ‘Mesai saatlerine uygun olarak çalışırım’ (S12) maddesi; %93,08 katılım oranı ve $\bar{X}=4,66$ ile en yüksek katılım oranı ve ortalama değerine sahiptir. Diğer maddelere ilişkin ortalama ve katılım oranı değerleri sırasıyla $\bar{X}=4,39$ ve %90,77 katılımı ile ‘Önem verdiğim işlere öncelik gösteririm’ (S14); $\bar{X}=4,20$ ve %83,46 katılım oranı ile ‘Okulda geçirdiğim zamanın büyük bölümünü eğitim ve öğretim işlerine harcarım (S15); $\bar{X}=4,10$ ve %77,31 katılım oranı ile ‘Zamanımı kötüye kullandıracak tuzakların (kahve, fazla tv izleme, aşırı internet kullanımı...) farkındayım’ (S17); $\bar{X}=3,69$ ortalama ve %59,62 katılımı ile ‘Günlük düzenli uyku düzenine sahibim’ (S11); $\bar{X}=3,68$ ve %58,08 katılım oranı ile ‘Çalışmalarda arta kalan zamanlarımı iyi planlarım’ (S13); $\bar{X}=3,57$ ile %55,38 katılım oranı ile ‘Aileme yeteri kadar zaman ayırırım’ (S16); $\bar{X}=3,22$ değeri ve %41,92 katılım oranı ile ‘Kendime düzenli dinlenme saatleri ayırırım’ (S18); maddelerinin öncelikli tercih edilmiş maddeler olduğu görülmektedir.

Zaman yönetimi konusunda yöneticilerin sahip oldukları tutum ve davranışlarda planlı bir yapı içerisinde oldukları düşünülebilir. Planlı zaman yönetimi ile iş ve özel

yaşantılarını dengeli olarak yürüterek, bir çok aktiviteyi yerine getirebilmeleri beklenen bir sonuçtur. Anket ortalamalarına bakıldığında okul müdürlerinin zaman planlamasında kendilerini ve ailelerini son sıralara koydukları görülmektedir. Ardıç (2010) yaptığı araştırmada dönüştürücü liderlerin astlarını da karar alma sürecine katarak, zamanı daha etkin olarak yönetebildiklerini belirtmiştir. Akalın (1998) ise okul yöneticilerinin en fazla zamanı eğitim öğretimin denetlenmesi için harcadıkları sonucuna ulaşmış ve günlük çalışma sürelerinin 6.5 saat olduğunu belirtmiştir.

4.3.3. Okul Yöneticilerinin Sağlığını (geçirmiş oldukları hastalıklar, süregelen rahatsızlıkları vb) Yönetme Yeterlikleri

Tablo 4. 5 Okul Yöneticilerinin Sağlığını Yönetme Yeterlikleri

M.N.	ORTALAMA(\bar{X})	SS	χ^2 (Kİ-KARE)	Sd(serbestlik derecesi)
S19	2,44	1,11	75,557*	4
S20	3,09	1,18	35,615*	4
S21	2,44	1,16	60,49*	4
S22	3,19	1,11	59,43*	4
S23	3,26	1,11	74,465*	4
S24	4,05	1,3	240,101*	4

S19, S20, S21, S22, S23, S24 maddeleri sağlığı yönetme yeterliliklerine ilişkin maddelerdir.

Tablodaki değerler incelendiğinde sağlık yönetimi ile ilgili maddelere ilişkin en yüksek ortalama değer $\bar{X} = 4,06$ ve %70 katılım oranı ile ‘Zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol vb) konusunda dikkatliyim’ (S24) maddesi olduğu görülmektedir. Diğer maddeler sırasıyla $\bar{X} = 3,26$ ve 41,54 katılım oranı ile ‘Dengeli beslenmeye dikkat ederim’ (S23); $\bar{X} = 3,19$ ve %39,62 katılımlı ‘Yemek saatlerime dikkat ederim’ (S22); $\bar{X} = 3,09$ ortalama ve %38,46 katılımlı ‘Fiziksel rahatsızlıklarımın (diyabet, kalp, tansiyon vb.) tedavisi için özen gösteririm’ (S20); $\bar{X} = 2,44$ ve %16,54 katılımlı ‘Düzenli spor

yaparım' (S21); $\bar{x} = 2,44$ ve % 15,00 katılımlı 'Düzenli olarak sağlık kontrolü yaparım' (S19) maddeleri olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin sağlıklarını yönetme konusunda pek başarılı olmadıkları görülmektedir. S24 maddesinin anlamlılık düzeyinde ortalama ve yüzde değerleri yüksek olmakla beraber sonuçların yeteri kadar tatmin edici olmadığı söylenebilir.

4.3.4. Okul Yöneticilerinin Sosyal Hayatını Yönetme (aile hayatı, arkadaşlık ilişkileri, katıldıkları etkinlikler ve sanatsal faaliyetler vb) Yeterlikleri

Tablo 4. 6 Okul Yöneticilerinin Sosyal Hayatını Yönetme Yeterlikleri

M.N.	ORTALAMA(\bar{x})	SS	χ^2 (Kİ-KARE)	Sd(serbestlik derecesi)
S25	2,52	1,1	67,465*	4
S26	3,96	0,94	186,734*	4
S27	4,19	0,76	233,654*	4
S28	4,09	0,94	188,18*	4
S29	3,1	1,14	54,726*	4

S25, S26, S27, S28, S29 maddeleri sosyal hayatı yönetmeye ilişkin maddelerdir.

Tablodaki değerler dikkate alındığında $\bar{x} = 4,19$ ortalama değeri ve %84,23 katılımla en yüksek değer 'Arkadaşlık ilişkilerim düzenlidir' (S27) maddesine aittir. Sırasıyla $\bar{x} = 4,09$ ve %79,23 katılımlı ' Bütçemi planlayarak yönetirim' (S28); $\bar{x} = 3,96$ ve % 77,31 katılımlı 'Aileme yeterli özeni gösteririm' (S26); $\bar{x} = 3,1$ ve %36,54 katılımlı 'Sivil toplum kuruluşları gibi gönüllü kuruluşlarda çalışarak sosyal hayata katkıda bulunurum' (S29); $\bar{x} = 2,52$ ve % 18,85 katılımlı 'Düzenli olarak sanatsal faaliyetlerde(sinema, tiyatro, konser vb.) bulunurum' (S25) maddeleri görülmektedir.

Sosyalleşme ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidinin öz-gerçekleştirme aşamasına ilişkin sosyal beceri geliştirme ve sosyal hayatı yönetme konusunda okul

yöneticilerinin tutum ve davranışlarına ilişkin elde edilen istatistiksel analiz sonuçları; okul yöneticilerinin sanatsal faaliyetlere katılım ve sivil toplum kuruluşlarında gönüllü çalışma dışında kalan maddelerde yüksek düzeyde bir katılıma sahip olduklarını göstermektedir. Bu tablodan sosyal zeka düzeyleri ve iletişim becerileri yüksek olan bireylerin üst yönetim kademelerinde çalışma fırsatlarına sahip oldukları sonucunu çıkarmak mümkündür. Karaoğlan (2006)'ın araştırmasında da yöneticilerin çevreleriyle sıkı sosyal ilişkilerde bulunmaları gerektiği ancak ilişkileri mümkün olduğunca kendi lehlerine ve zaman kaybını en aza indirecek şekilde düzenlemeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca üst düzey yöneticilerin sosyal ilişkilerini düzenleme konusunda çok başarılı olmamakla birlikte genel olarak başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

4.3.5 Okul Yöneticilerinin Kendini Yetiştirme ve Geliştirme (hizmet içi eğitim kursları, seminerler v.b.) Yeterlikleri

Tablo 4. 7 Okul Yöneticilerinin Kendini Yetiştirme ve Geliştirme Yeterlikleri

M.N.	ORTALAMA(\bar{X})	SS	χ^2 (Kİ-KARE)	Sd(serbestlik derecesi)
S30	3,93	0,98	143,899*	4
S31	3,26	1,22	159,862*	5
S32	3,16	1,03	85,137*	4
S33	3,91	0,87	85,256*	3
S34	4,04	0,84	197,078*	4
S35	4,27	0,73	143,672*	3
S36	4,48	0,65	216,769*	3
S37	4,04	0,81	198,808*	4
S38	1,8	1,18	256,846*	4

S30, S31, S32, S33, S34, S35, S36, S37, S38 maddeleri okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmeye yönelik davranış ve tutumlarının ölçülmesine ait maddelerdir.

Tablodaki değerler incelendiğinde kendini yetiştirme ve geliştirme yeterlilikleri ile ilgili maddelerden en yüksek değer \bar{X} =4,48 ve %94,23 katılım oranı ile 'Mesleğimin ve görevimin gerektirdiği kurallara uyararak örnek olmaya özen gösteririm'

(S36) maddesine ait olduğu görülmektedir. Kendini yetiştirme ve geliştirme ile ilgili diğer maddelerin birbirini sırasıyla $\bar{x} = 4,27$ değer ve %86,15 katılım oranı ile ‘Kendimi yetiştirmek için bilgi teknolojilerinden yararlanırım’ (S35); $\bar{x} = 4,04$ ortalama değer ve %78,08 katılım oranı ile ‘Çağdaş öğretim stratejilerinden ve yönetim yaklaşımlarından faydalanırım’ (S34); $\bar{x} = 4,04$ değer ve %77,31 katılım oranı ile ‘Başka eğitim örneklerini takip etmeye özen gösteririm’ (S37); $\bar{x} = 3,93$ değer ve %71,92 katılımı ile ‘Okul yönetimi alanında hizmet içi eğitime katılırım’ (S30); $\bar{x} = 3,91$ ve %72,31 katılımı ile ‘Değişimleri ve yenilikleri takip ederim’ (S33); $x = 3,26$ ve %35,00 katılım oranı ile ‘Düzenli olarak kitap okumaktayım’ (S31); $\bar{x} = 3,16$ ortalama ve %37,31 katılım oranı ile ‘Düzenli olarak süreli yayınları takip ederim’ (S32); $\bar{x} = 1,8$ ve %11,15 katılım oranı ile ‘Alanımla ilgili dergilere yazılar yazarım’ (S38) takip ettiği görülmektedir.

Buna göre okul yöneticilerinin değişimi anlama ve değişimi yönetme; mesleğinin gereklerini yerine getirme; bilgi teknolojilerinden faydalanma, çağdaş öğretim ve yönetim stratejilerinden yararlanma konularında yeteri kadar bilgi ve beceri düzeyine sahip oldukları analiz sonuçlarına göre ortaya çıkmaktadır. Düzenli olarak süreli yayınları takip etme ve kitap okuma konularında ise düşük bir performans sergiledikleri görülmektedir. Aksoy (2006) araştırmasında araştırma kapsamındaki okul yöneticilerinin % 90'nının hizmet içi eğitime katıldığı, % 10'unun hizmet içi eğitime katılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı yönetimin yapı ve insan boyutlarını içeren ve diğer yönetim alanlarında da geçerli olan bu bilgi ve becerileri kazanan okul yöneticilerinin, okullarının başarılarını artırmada etkili olabileceğini belirtmiştir.

4.4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN KENDİNİ YÖNETME YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

4.4.1. Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Bulguları

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında yapılan t testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.8 de verilmiştir. Her bir maddenin cinsiyet açısından değerlendirilmesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. 8 Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılığı

M.N.	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
S1	Kadın	11	4,454	1,213	258	0,959	0,338
	Erkek	249	4,196	0,855			
S2	Kadın	11	3,454	1,368	256	2,207	0,028*
	Erkek	247	4,097	0,923			
S3	Kadın	11	3,727	1,103	258	0,773	0,439
	Erkek	249	3,465	1,093			
S4	Kadın	11	4,090	0,831	256	0,495	0,620
	Erkek	247	3,955	0,889			
S5	Kadın	11	4	0,774	256	0,815	0,415
	Erkek	247	3,712	1,155			
S6	Kadın	11	4,727	0,467	258	1,573	0,116
	Erkek	249	4,349	0,789			
S7	Kadın	11	4,636	0,674	255	2,058	0,040*
	Erkek	246	4,130	0,802			
S8	Kadın	10	4,7	0,483	253	1,890	0,059
	Erkek	245	4,208	0,815			
S9	Kadın	11	3,636	0,809	256	0,528	0,597
	Erkek	247	3,781	0,893			
S10	Kadın	11	4	0,632	256	0,236	0,813
	Erkek	247	3,939	0,841			
S11	Kadın	11	4,090	1,221	258	1,145	0,253
	Erkek	249	3,670	1,189			

Tablo 4.8 devamı...

S12	Kadın	11	4,636	1,206	258	0,111	0,911
	Erkek	249	4,662	0,745			
S13	Kadın	11	4,363	0,504	252	2,652	0,008*
	Erkek	243	3,650	0,884			
S14	Kadın	11	4,727	0,467	254	1,670	0,096
	Erkek	245	4,371	0,698			
S15	Kadın	11	4,272	1,009	258	0,278	0,780
	Erkek	249	4,196	0,878			
S16	Kadın	11	3,909	0,700	253	1,091	0,276
	Erkek	244	3,553	1,070			
S17	Kadın	11	4	1	258	0,314	0,753
	Erkek	249	4,108	1,121			
S18	Kadın	11	3,181	1,401	258	0,1312031	0,895
	Erkek	249	3,224	1,049			
S19	Kadın	11	2,636	1,629	251	0,592	0,553
	Erkek	242	2,433	1,080			
S20	Kadın	11	2,545	1,439	258	1,563	
	Erkek	249	3,112	1,165			0,225
S21	Kadın	11	3,181	1,401	255	2,175	
	Erkek	246	2,406	1,145			0,098
S22	Kadın	11	3,090	1,375	254	-0,305	
	Erkek	245	3,195	1,102			0,807
S23	Kadın	11	3,363	1,689	252	0,329	0,742
	Erkek	243	3,251	1,078			
S24	Kadın	11	3,727	1,793	256	0,842	0,400
	Erkek	247	4,064	1,276			
S25	Kadın	11	2,636	1,566	256	0,359	0,719
	Erkek	247	2,514	1,081			
S26	Kadın	11	4,363	0,504	257	1,465	0,143
	Erkek	248	3,939	0,952			
S27	Kadın	11	4,181	0,873	258	-0,046	0,962
	Erkek	249	4,192	0,758			
S28	Kadın	11	4,545	0,522	254	1,650	0,100
	Erkek	245	4,06	0,949			
S29	Kadın	11	3,272	1,550	257	0,522	0,602
	Erkek	248	3,088	1,123			
S30	Kadın	11	4,272	0,646	256	1,185	0,236
	Erkek	247	3,914	0,990			
S31	Kadın	11	4,181	0,981	258	3,264	0,001*
	Erkek	249	3,164	1,012			
S32	Kadın	11	4	1,264	253	2,798	0,005*
	Erkek	244	3,127	1,000			
S33	Kadın	11	4,364	0,809	256	1,790	0,074
	Erkek	247	3,886	0,866			

Tablo 4.8 devamı...

S34	Kadın	11	4,454	0,522	256	1,671	0,095
	Erkek	247	4,024	0,845			
S35	Kadın	11	4,363	0,809	257	0,4148306	0,678
	Erkek	248	4,270	0,727			
S36	Kadın	11	4,727	0,467	258	1,298	0,195
	Erkek	249	4,465	0,659			
S37	Kadın	11	4,545	0,522	258	2,128	0,034*
	Erkek	249	4,020	0,810			
S38	Kadın	11	2,181	1,834	258	1,095	0,274
	Erkek	249	1,783	1,1470			

*p<.05

‘Zayıf yönlerimin farkındayım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada cinsiyet değişkeni açısından kadın yöneticilerle erkek yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 2,207$; $p < .05$) Madde ortalamaları incelendiğinde erkek yöneticiler ($\bar{X} = 4,097$) ile kadın yöneticiler ($\bar{X} = 3,454$) arasında erkek yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre zayıf yönlerinin daha fazla farkında oldukları, öz eleştiri yapabildikleri ve böylece kendilerini geliştirmek için da istekli oldukları söylenebilir.

‘Zayıf yönlerimi güçlendirmek için çalışmaktayım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada cinsiyet değişkeni açısından kadın yöneticilerle erkek yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 2,058$; $p < .05$). Madde ortalamaları incelendiğinde erkek yöneticiler ($\bar{X} = 4,130$) ile kadın yöneticiler ($\bar{X} = 4,636$) arasında kadın yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Anketin 2. maddesinde yer alan sonuçlara göre erkek yöneticilerin zayıf yönlerinin farkında olma düzeyi daha yüksek olmasına rağmen, kadın yöneticilerin daha az farkında oldukları zayıf yönlerini geliştirmek konusunda erkek yöneticilere göre daha istekli oldukları söylenebilir.

‘Çalışmalardan arta kalan zamanlarımı iyi planlarım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada cinsiyet değişkeni açısından kadın yöneticilerle erkek yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 2,652$; $p < .05$). Madde ortalamaları

incelendiğinde erkek yöneticiler ($\bar{x} = 3,650$) ile kadın yöneticiler ($\bar{x} = 4,363$) arasında kadın yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın yöneticiler çalışmalarından arta kalan zamanı çocukları ve ev yaşantılarını düzene sokmak için planlı bir şekilde kullanmaya gayret ediyor olabilirler.

‘Düzenli olarak kitap okumaktayım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada cinsiyet değişkeni açısından kadın yöneticilerle erkek yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 3,264$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde erkek yöneticiler ($\bar{x} = 3,164$) ile kadın yöneticiler ($\bar{x} = 4,181$) arasında kadın yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın yöneticilerin düzenli kitap okumaya özen gösterdikleri görülmektedir.

‘Düzenli olarak süreli yayınları takip ederim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada cinsiyet değişkeni açısından kadın yöneticilerle erkek yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 2,798$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde erkek yöneticiler ($\bar{x} = 3,127$) ile kadın yöneticiler ($\bar{x} = 4,$) arasında kadın yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir üst maddedeki sonuçlar ile bu maddnin sonuçları birbirini desteklemektedir.

‘Başka eğitim örneklerini takip etmeye özen gösteririm’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada cinsiyet değişkeni açısından kadın yöneticilerle erkek yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 2,128$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde erkek yöneticiler ($\bar{x} = 4,020$) ile kadın yöneticiler ($\bar{x} = 4,545$) arasında kadın yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda, kadın yöneticilerin farklı eğitim örneklerini takip ederek kendini geliştirme konusunda, erkek yöneticilere göre daha istekli oldukları söylenebilir.

‘Güçlü yönlerimin farkındayım’, ‘Hayat standartlarımı geliştirme konusunda fırsatlarım olduğunu düşünüyorum’, ‘Mesleğime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’, ‘Kendime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’, ‘Güçlü yönlerimi devam ettirmek gayretindeyim’, ‘Geliştirmem gereken yönlerimin olduğunun farkındayım’, ‘Öfke ve kızgınlık durumunda kendimi kontrol edebilirim’, ‘Sevinçlerimde, üzüntülerimde dengeli tepkiler veririm’, ‘Günlük düzenli uyku düzenine sahibim’, ‘Mesai saatlerine uygun olarak çalışırım’, ‘Önem verdiğim işlere öncelik gösteririm’, ‘Okulda geçirdiğim zamanın büyük bölümünü eğitim öğretim işlerine harcarım’, ‘Aileme yeteri kadar zaman ayırırım’, ‘Zamanımı kötüye kullandıracak tuzakların (kahve, fazla tv izleme, aşırı internet kullanımı...) farkındayım’, ‘Kendime düzenli dinlenme saatleri ayırırım’, ‘Düzenli olarak sağlık kontrolü yaptırırım’, ‘Fiziksel rahatsızlıklarımın (diyabet, kalp, tansiyon vb.) tedavisi için özen gösteririm’, ‘Düzenli spor yaparım’, ‘Yemek saatlerime dikkat ederim’, ‘Dengeli beslenmeye dikkat ederim’, ‘Zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol vb.) konusunda dikkatliyim’, ‘Düzenli olarak sanatsal faaliyetlerde (sinema, tiyatro, konser vb.) bulunurum’, ‘Aileme yeterli özeni gösteririm’, ‘Arkadaşlık ilişkilerim düzenlidir’, ‘Bütçemi planlayarak yönetirim’, ‘Sivil toplum kuruluşları gibi gönüllü kuruluşlarda çalışarak sosyal hayata katkıda bulunurum’, ‘Okul yönetimi alanında hizmet içi eğitime katılırım’, ‘Değişimleri ve yenilikleri takip ederim’, ‘Çağdaş öğretim stratejilerinden ve yönetim yaklaşımlarından faydalanırım’, ‘Kendimi yetiştirmek için bilgi teknolojilerinden yararlanırım’, ‘Mesleğimin ve görevimin gerektirdiği kurallara uyarak örnek olmaya özen gösteririm’, ‘Alanımla ilgili dergilere yazılar yazarım’ maddelerine ilişkin yapılan karşılaştırmada cinsiyet değişkeni açısından kadın yöneticilerle erkek yöneticiler arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.4.2. Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Becerilerinin Görev Değişkeni Açısından Bulguları

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri görev değişkeni açısından ele alındığında yapılan t testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.9 de verilmiştir. Her bir maddenin görev açısından değerlendirilmesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. 9 Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerilerinin Göreve Göre Farklılığı

M.N.	Görev	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
S1	Okul M.	102	4,147	0,989	258	-0,901	0,368
	Müdür Y:	158	4,246	0,787			
S2	Okul M.	101	4,01	1,076	256	-0,676	0,499
	Müdür Y:	157	4,101	0,863			
S3	Okul M.	102	3,843	0,951	258	4,487	1,085
	Müdür Y:	158	3,240	1,119			
S4	Okul M.	100	4	0,910	256	0,558	0,577
	Müdür Y:	158	3,936	0,871			
S5	Okul M.	100	3,95	1,038	256	2,545	0,011*
	Müdür Y:	158	3,582	1,184			
S6	Okul M.	102	4,470	0,864	258	1,750	0,081
	Müdür Y:	158	4,297	0,718			
S7	Okul M.	102	4,284	0,775	255	2,162	0,031*
	Müdür Y:	155	4,064	0,811			
S8	Okul M.	99	4,202	0,795	253	-0,399	0,690
	Müdür Y:	156	4,243	0,822			
S9	Okul M.	102	3,941	0,865	256	2,449	0,014*
	Müdür Y:	156	3,666	0,889			
S10	Okul M.	102	4,068	0,761	256	1,989	0,047*
	Müdür Y:	156	3,858	0,792			
S11	Okul M.	102	3,558	1,255	258	-1,412	0,591
	Müdür Y:	158	3,772	1,144			
S12	Okul M.	102	4,578	0,849	258	-1,407	0,160
	Müdür Y:	158	4,715	0,705			
S13	Okul M.	99	3,919	0,791	252	3,5112	0,0005*
	Müdür Y:	155	3,529	0,906			
S14	Okul M.	102	4,470	0,727	254	1,5789	0,115
	Müdür Y:	154	4,331	0,667			
S15	Okul M.	102	4,156	0,898	258	-0,633	0,527
	Müdür Y:	158	4,227	0,873			
S16	Okul M.	100	3,47	1,184	253	-1,196	0,232
	Müdür Y:	155	3,632	0,967			
S17	Okul M.	102	4	1,226	258	-1,207	0,228
	Müdür Y:	158	4,170	1,035			

Tablo 4.9 devamı...

S18	Okul M.	102	3,196	1,177	258	-0,328	0,742
	Müdür Y:	158	3,241	0,986			
S19	Okul M.	101	2,613	1,264	251	2,018	0,044
	Müdür Y:	152	2,32895	0,975			
S20	Okul M.	102	3,176	1,138	258	0,965	0,335
	Müdür Y:	158	3,031	1,207			
S21	Okul M.	102	2,666	1,171	255	2,561	0,010*
	Müdür Y:	155	2,290	1,139			
S22	Okul M.	102	3,176	1,146	254	-0,174	0,861
	Müdür Y:	154	3,201	1,092			
S23	Okul M.	100	3,27	1,22	252	0,163	0,870
	Müdür Y:	154	3,246	1,030			
S24	Okul M.	102	3,931	1,373	256	-1,19	0,235
	Müdür Y:	156	4,128	1,248			
S25	Okul M.	102	2,784	1,231	256	3,175	0,001*
	Müdür Y:	156	2,346	0,974			
S26	Okul M.	101	3,990	1,014	257	0,444	0,656
	Müdür Y:	158	3,936	0,893			
S27	Okul M.	102	4,196	0,821	258	0,064	0,949
	Müdür Y:	158	4,189	0,724			
S28	Okul M.	100	4,16	0,884	254	0,956	0,339
	Müdür Y:	156	4,044	0,972			
S29	Okul M.	101	3,386	1,086	257	3,325	0,001*
	Müdür Y:	158	2,911	1,142			
S30	Okul M.	102	4,274	0,759	256	4,751	3,373
	Müdür Y:	156	3,705	1,042			
S31	Okul M.	102	3,470	0,930	258	2,278	0,023*
	Müdür Y:	158	3,120	1,360			
S32	Okul M.	97	3,360	0,914	253	2,415	0,016*
	Müdür Y:	158	3,044	1,072			
S33	Okul M.	100	4,07	0,843	256	2,421	0,016*
	Müdür Y:	158	3,803	0,870			
S34	Okul M.	102	4,264	0,795	256	3,516	0,0005*
	Müdür Y:	156	3,897	0,836			
S35	Okul M.	101	4,376	0,645	257	1,807	0,071
	Müdür Y:	158	4,208	0,774			
S36	Okul M.	102	4,598	0,567	258	2,420	0,161*
	Müdür Y:	158	4,398	0,695			
S37	Okul M.	102	4,313	0,703	258	4,519	9,441
	Müdür Y:	158	3,867	0,822			
S38	Okul M.	102	2,205	1,395	258	4,622	6,011
	Müdür Y:	158	1,537	0,935			

*p<.05

‘Kendime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni açısından okul müdürü ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında anlamlı bir fark göstermektedir. ($t = ,545$; $p < ,05$). Ortalamaları incelendiğinde müdür yöneticilerin ortalamasının ($\bar{x} = 3,95$) müdür yardımcısı yöneticilerin ortalamasından ($\bar{x} = 3,582$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Müdür yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Müdür olan yöneticilerin swot

analizinde kendilerine yönelik tehditlerin daha fazla farkında oldukları bunun nedeni ise buldukları pozisyonların onları daha dikkatli olmaya zorlaması olabilir.

‘Zayıf yönlerimi güçlendirmek için çalışmaktayım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni açısından okul müdürü ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = ,1622$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde okul müdürü yöneticiler ($\bar{x} = 4,284$) ile müdür yardımcısı yöneticiler ($\bar{x} = 4,064$) arasında, müdür yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Anketin 5. maddesinde yer alan sonuçlara göre müdür yöneticilerin kendilerine yönelik tehditlerin farkında oldukları ve bu tehditleri nasıl bertaraf edecekleri konusunda zayıf yönlerini güçlendirmeleri gerektiğini bildikleri sonucu çıkmaktadır.

‘Öfke ve kızgınlık durumunda kendimi kontrol edebilirim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni açısından okul müdürü ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. ($t = ,444$; $p > ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde okul müdürü yöneticiler ($\bar{x} = 3,941$) ile okul müdür yardımcısı yöneticiler ($\bar{x} = 3,666$) arasında okul müdürleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul müdürlerinin öfke ve kızgınlıklarını müdür yardımcılarına göre daha fazla kontrol ettiklerini göstermektedir. Uzun süre yöneticilik yapan ve kıdemi yüksek olan bireylerin otokontrol mekanizmasının daha güçlü olduğu söylenebilir.

‘Sevinçlerimde, üzüntülerimde dengeli tepkiler veririm’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni açısından okul müdürü ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = ,989$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde okul müdürü yöneticiler ($\bar{x} = 4,06863$) ile okul müdür

yardımcısı yöneticiler ($\bar{x} = 3,85897$) arasında okul müdürleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

‘Çalışmalardan arta kalan zamanlarımı iyi planlarım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni açısından okul müdürü ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 0,511$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde müdür yöneticiler ($\bar{x} = 3,919$) ile müdür yardımcısı yöneticiler ($\bar{x} = 3,529$) arasında müdür yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Müdür yöneticilerin yöneticilik ve liderlik becerilerinin daha yüksek olmasından dolayı planlı ve programlı çalışmaya eğilimli oldukları söylenebilir.

‘Düzenli olarak sağlık kontrolü yaptırırım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni açısından okul müdürü ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = ,0184$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde müdür yöneticiler ($\bar{x} = 2,613$) ile müdür yardımcısı yöneticiler ($\bar{x} = 2,328$) arasında müdür yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Müdür yöneticilerin sağlıklarını koruma konusunda daha dikkatli davrandıkları söylenebilir.

‘Düzenli spor yaparım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni açısından okul müdürü ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. ($t = 5,616$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde müdür yöneticiler ($\bar{x} = 2,666$) ile müdür yardımcısı yöneticiler ($\bar{x} = 2,290$) arasında müdür yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sağlıklı yaşam bakımından müdür yardımcılarının göre okul müdürlerinin daha dikkatli oldukları söylenebilir.

‘Düzenli olarak sanatsal faaliyetlerde (sinema, tiyatro, konser vb.) bulunurum’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni açısından okul müdürü ve

müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. ($t = ,175$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde müdür yöneticiler ($\bar{X} = 2,784$) ile müdür yardımcısı yöneticiler ($\bar{X} = 2,346$) arasında müdür yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Zamanını iyi planlayan ve sosyal aktivitelere katılım sağlayacak düzeyde entelektüel zekaya sahip okul müdürü yöneticilerin sosyal aktivitelere katılımı daha fazladır. Madde 7 ve madde 13 ile değerlendirildiğinde zayıf yönlerini güçlendirmek için çaba gösterdikleri, çalışma zamanları dışında kalan zamanlarını iyi planladıkları ve sosyal aktivitelere de katıldıkları görülmektedir.

‘Sivil toplum kuruluşları gibi gönüllü kuruluşlarda çalışarak sosyal hayata katkıda bulunurum’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni açısından okul müdürü ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. ($t = ,325$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde müdür yöneticiler ($\bar{X} = 3,386$) ile müdür yardımcısı yöneticiler ($\bar{X} = 2,912$) arasında müdür yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Madde 7, madde 13 ve madde 25 ile değerlendirildiğinde Okul müdürü olan yöneticilerin sosyal ve sanatsal aktivitelere katılım için zaman ayıracak kadar planlı yaşayan ve belli ihtiyaçlar bakımından doyuma ulaşmış bireyler olduğu söylenebilir.

‘Düzenli olarak kitap okumaktayım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni açısından okul müdürü ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = ,2783$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde müdür yöneticiler ($\bar{X} = 3,470$) ile müdür yardımcısı yöneticiler ($\bar{X} = 3,120$) arasında müdür yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul müdürlerinin daha fazla kitap okudukları söylenebilir.

‘Düzenli olarak süreli yayınları takip ederim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni açısından okul müdürü ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. ($t = ,4157$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde müdür yöneticiler ($\bar{X} = 3,360$) ile müdür yardımcısı yöneticiler ($\bar{X} = 3,044$) arasında müdür yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

‘Değişimleri ve yenilikleri takip ederim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni açısından okul müdürü ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. ($t = ,4217$; $p > ,05$) Madde ortalamaları incelendiğinde müdür yöneticiler ($\bar{X} = 4,07$) ile müdür yardımcısı yöneticiler ($\bar{X} = 3,803$) arasında müdür yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

‘Çağdaş öğretim stratejilerinden ve yönetim yaklaşımlarından faydalanırım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni okul müdürü ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. ($t = ,5166$; $p > ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde müdür yöneticiler ($\bar{X} = 4,264$) ile müdür yardımcısı yöneticiler ($\bar{X} = 3,897$) arasında müdür yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul müdürlerinin kendini geliştirme konusunda daha istekli oldukları bunun için çağdaş öğretim ve yönetim yaklaşımlarını takip ettikleri söylenebilir.

‘Mesleğimin ve görevimin gerektirdiği kurallara uyarak örnek olmaya özen gösteririm’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni açısından kadın yöneticilerle erkek yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. ($t = ,420$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde müdür yöneticiler ($\bar{X} = 4,598$) ile müdür yardımcısı yöneticiler ($\bar{X} = 4,398$) arasında müdür yöneticilerin lehine anlamlı bir fark

bulunmuştur. Lider yönetici profiline sahip bireyler aynı zamanda çevrelerine tutum, davranış ve düşünüş bakımından örnek olabilen bireylerdir. Buna göre okul müdürü olan yöneticilerin bu konuda müdür yardımcıları olan yöneticilere göre daha fazla hassasiyet göstermeleri lider yönetici özelliklerinden ve deneyimlerinden kaynaklanıyor olabilir.

‘Güçlü yönlerimin farkındayım’, ‘Zayıf yönlerimin farkındayım’, ‘Hayat standartlarımı geliştirme konusunda fırsatlarım olduğunu düşünüyorum’, ‘Mesleğime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’, ‘Güçlü yönlerimi devam ettirmek gayretindeyim’, ‘Geliştirmem gereken yönlerimin olduğunu farkındayım’, ‘Günlük düzenli uyku düzenine sahibim’, ‘Mesai saatlerine uygun olarak çalışırım’, ‘Önem verdiğim işlere öncelik gösteririm’, ‘Okulda geçirdiğim zamanın büyük bölümünü eğitim öğretim işlerine harcarım’, ‘Aileme yeteri kadar zaman ayırırım’, ‘Zamanımı kötüye kullandıracak tuzakların (kahve, fazla tv izleme, aşırı internet kullanımı...) farkındayım’, ‘Kendime düzenli dinlenme saatleri ayırırım’, ‘Fiziksel rahatsızlıklarımın (diyabet, kalp, tansiyon vb.) tedavisi için özen gösteririm’, ‘Yemek saatlerime dikkat ederim’, ‘Dengeli beslenmeye dikkat ederim’, ‘Zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol vb.) konusunda dikkatliyim’, ‘Aileme yeterli özeni gösteririm’ ‘Arkadaşlık ilişkilerim düzenlidir’, ‘Bütçemi planlayarak yönetirim’, ‘Okul yönetimi alanında hizmet içi eğitime katılırım’, ‘Kendimi yetiştirmek için bilgi teknolojilerinden yararlanırım’, ‘Başka eğitim örneklerini takip etmeye özen gösteririm’, ‘Alanımla ilgili dergilere yazılar yazarım’ maddelerine ilişkin yapılan karşılaştırmada görev değişkeni açısından okul müdürü ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.4.3. Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Becerilerinin Görev Yaptıkları Okul Değişkeni Açısından Bulguları

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri görev yaptıkları okul değişkeni açısından ele alındığında yapılan t testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.10 de verilmiştir. Her bir maddenin görev yapılan okul açısından değerlendirilmesi aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. 10 Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerilerinin Görev Yapılan Okula Göre Farklılığı

M.N.	Okul	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
S1	İlköğretim	148	4,216	0,787	248	-0,086	0,931
	Ortaöğretim	102	4,225	0,900			
S2	İlköğretim	148	4,04	0,960	246	-0,922	0,356
	Ortaöğretim	100	4,15	0,845			
S3	İlköğretim	148	3,358	1,118	248	-1,232	0,219
	Ortaöğretim	102	3,529	1,021			
S4	İlköğretim	146	4,054	0,749	246	1,674	0,095
	Ortaöğretim	102	3,872	0,961			
S5	İlköğretim	146	3,815	1,043	246	1,362	0,174
	Ortaöğretim	102	3,617	1,227			
S6	İlköğretim	148	4,263	0,741	248	-2,278	0,023*
	Ortaöğretim	102	4,490	0,817			
S7	İlköğretim	148	4,060	0,818	245	-1,760	0,079
	Ortaöğretim	99	4,242	0,757			
S8	İlköğretim	143	4,188	0,777	243	-0,530	0,596
	Ortaöğretim	102	4,245	0,872			
S9	İlköğretim	148	3,858	0,857	246	1,901	0,058
	Ortaöğretim	100	3,64	0,926			
S10	İlköğretim	148	4	0,737	246	1,300	0,194
	Ortaöğretim	100	3,86	0,953			
S11	İlköğretim	148	3,668	1,115	248	-0,113	0,909
	Ortaöğretim	102	3,686	1,281			
S12	İlköğretim	148	4,641	0,709	248	-0,565	0,572
	Ortaöğretim	102	4,696	0,793			
S13	İlköğretim	145	3,751	0,862	242	1,8065575	0,072
	Ortaöğretim	99	3,545	0,895			
S14	İlköğretim	146	4,315	0,661	244	-1,743	0,082
	Ortaöğretim	100	4,47	0,717			
S15	İlköğretim	148	4,087	0,961	248	-2,27	0,023*
	Ortaöğretim	102	4,343	0,724			
S16	İlköğretim	144	3,520	1,057	243	-0,173	0,862
	Ortaöğretim	101	3,544	1,053			
S17	İlköğretim	148	3,979	1,115	248	-1,997	0,046*
	Ortaöğretim	102	4,264	1,098			
S18	İlköğretim	148	3,101	0,967	248	-1,746	0,081
	Ortaöğretim	102	3,333	1,119			
S19	İlköğretim	144	2,430	1,198	241	0,184	0,853
	Ortaöğretim	99	2,404	0,935			
S20	İlköğretim	148	3	1,256	248	-1,570	0,117
	Ortaöğretim	102	3,235	1,016			

Tablo 4.10 devamı...

S21	İlköğretim	148	2,432	1,088	245	-0,420	0,674
	Ortaöğretim	99	2,494	1,223			
S22	İlköğretim	147	3,163	1,027	244	0,082	0,934
	Ortaöğretim	99	3,151	1,181			
S23	İlköğretim	144	3,236	1,037	242	0,184	0,853
	Ortaöğretim	100	3,21	1,157			
S24	İlköğretim	148	4,033	1,225	246	-0,157	0,875
	Ortaöğretim	100	4,06	1,376			
S25	İlköğretim	148	2,398	0,994	246	-1,853	0,065
	Ortaöğretim	100	2,66	1,216			
S26	İlköğretim	147	3,938	0,861	247	0,221	0,824
	Ortaöğretim	102	3,911	1,054			
S27	İlköğretim	148	4,094	0,758	248	-1,743	0,082
	Ortaöğretim	102	4,264	0,756			
S28	İlköğretim	146	3,958	0,967	244	-1,984	0,048*
	Ortaöğretim	100	4,2	0,887			
S29	İlköğretim	147	3,156	1,108	247	0,477	0,633
	Ortaöğretim	102	3,088	1,108			
S30	İlköğretim	146	3,917	0,913	246	0,047	0,962
	Ortaöğretim	102	3,911	1,081			
S31	İlköğretim	148	3,324	1,351	248	1,313	0,190
	Ortaöğretim	102	3,117	1,007			
S32	İlköğretim	147	3,108	1,041	243	-1,108	0,268
	Ortaöğretim	98	3,255	0,966			
S33	İlköğretim	146	3,815	0,871	246	-1,306	0,192
	Ortaöğretim	102	3,960	0,855			
S34	İlköğretim	148	4,020	0,844	246	0,094	0,924
	Ortaöğretim	100	4,01	0,834			
S35	İlköğretim	147	4,251	0,747	247	-0,137	0,890
	Ortaöğretim	102	4,264	0,716			
S36	İlköğretim	148	4,371	0,702	248	-2,464	0,014*
	Ortaöğretim	102	4,578	0,570			
S37	İlköğretim	148	4	0,824	248	-0,189	0,849
	Ortaöğretim	102	4,019	0,770			
S38	İlköğretim	148	1,777	1,222	248	-0,048	0,961
	Ortaöğretim	102	1,784	1,058			

*p<.05

‘Güçlü yönlerimi devam ettirmek gayretindeyim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul değişkeni açısından ilköğretim ve ortaöğretim arasında anlamlı bir fark görülmektedir. ($t = -2,278$; $p < .05$). Madde ortalamaları incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ($\bar{X} = 4,263$) ile ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticiler ($\bar{X} = 4,490$) arasında, ortaöğretim lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin güçlü yönlerini geliştirme konusunda ilköğretimde görev yapan yöneticilere göre daha istekli oldukları söylenebilir.

‘Okulda geçirdiğim zamanın büyük bölümünü eğitim öğretim işlerine harcarım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul değişkeni açısından ilköğretim ve ortaöğretim arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t=-2,273$; $p<,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ($\bar{x}=4,087$) ile ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticiler ($\bar{x}=4,343$) arasında, ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticiler lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Ortaöğretim kademesinde görev yapan yöneticilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine ayırdıkları zaman ilköğretim yöneticilerinden daha fazladır denebilir.

‘Zamanımı kötüye kullandıracak tuzakların (kahve, fazla tv izleme, aşırı internet kullanımı...) farkındayım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul değişkeni açısından ilköğretim ve ortaöğretim arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t=-1,997$; $p<,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ($\bar{x}=3,979$) ile ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticiler ($\bar{x}=4,264$) arasında, ortaöğretim lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Zaman yönetimi konusunda tecrübeli olan ortaöğretim yöneticilerinin zaman çalıcı unsurlar hakkında daha fazla duyarlılık gösterdikleri söylenebilir.

‘Bütçemi planlayarak yönetirim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul değişkeni açısından ilköğretim ve ortaöğretim arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = -1,984$; $p<,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ($\bar{x}=3,958$) ile ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticiler ($\bar{x}=4,2$) arasında, ortaöğretim lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Ortaöğretim kademesinde görev yapan okul

yöneticilerinin bütçelerini planlayarak yönetme bakımından ilköğretimde görev yapan yöneticilere oranla daha başarılı oldukları söylenebilir.

‘Mesleğimin ve görevimin gerektirdiği kurallara uyarak örnek olmaya özen gösteririm’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul değişkeni açısından ilköğretim ve ortaöğretim arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t=-2,464$; $p>,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ($\bar{X}=4,371$) ile ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticiler ($\bar{X}=4,578$) arasında, ortaöğretim lehine anlamlı bir fark görülmektedir.

‘Güçlü yönlerimin farkındayım’, ‘Zayıf yönlerimin farkındayım’, ‘Hayat standartlarımı geliştirme konusunda fırsatlarım olduğunu düşünüyorum’, ‘Mesleğime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’, ‘Kendime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’, ‘Zayıf yönlerimi güçlendirmek için çalışmaktayım’, ‘Geliştirmem gereken yönlerimin olduğunun farkındayım’, ‘Öfke ve kızgınlık durumunda kendimi kontrol edebilirim’, ‘Sevinçlerimde, üzüntülerimde dengeli tepkiler veririm’, ‘Günlük düzenli uyku düzenine sahibim’, ‘Mesai saatlerine uygun olarak çalışırım’, ‘Çalışmalardan arta kalan zamanlarımı iyi planlarım’, ‘Önem verdiğim işlere öncelik gösteririm’, ‘Aileme yeteri kadar zaman ayırırım’, ‘Kendime düzenli dinlenme saatleri ayırırım’, ‘Düzenli olarak sağlık kontrolü yaptırım’, ‘Fiziksel rahatsızlıklarımın (diyabet, kalp, tansiyon vb.) tedavisi için özen gösteririm’, ‘Düzenli spor yaparım’, ‘Yemek saatlerime dikkat ederim’, ‘Dengeli beslenmeye dikkat ederim’, ‘Zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol vb.) konusunda dikkatliyim’, ‘Düzenli olarak sanatsal faaliyetlerde (sinema, tiyatro, konser vb.) bulunurum’, ‘Aileme yeterli özeni gösteririm’, ‘Arkadaşlık ilişkilerim düzenlidir’, ‘Sivil toplum kuruluşları gibi gönüllü

kuruluşlarda çalışarak sosyal hayata katkıda bulunurum’, ‘Okul yönetimi alanında hizmet içi eğitime katılıyorum’, ‘Düzenli olarak kitap okumaktayım’, ‘Düzenli olarak süreli yayınları takip ederim’, ‘Değişimleri ve yenilikleri takip ederim’, ‘Çağdaş öğretim stratejilerinden ve yönetim yaklaşımlarından faydalanırım’, ‘Kendimi yetiştirmek için bilgi teknolojilerinden yararlanırım’, ‘Başka eğitim örneklerini takip etmeye özen gösteririm’, ‘Alanımla ilgili dergilere yazılar yazarım’ maddelerine ilişkin yapılan karşılaştırmada okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul değişkeni açısından ilköğretim ve ortaöğretim yöneticileri arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.4.4. Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Becerilerinin Okul Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Bulguları

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri okul yerleşim yeri, köy ve İl-ilçe merkezleri,² değişkeni açısından ele alındığında yapılan t testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.11 de verilmiştir. Her bir maddenin okul yerleşim yeri değişkeni açısından değerlendirilmesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. 11 Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerilerinin Okul Yerleşim Yeri Göre Farklılığı

M.N.	Okulun Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
S1	Köy	12	4	1,537	236	-0,868	0,385
	Şehir	226	4,225	0,831			
S2	Köy	12	4	0,738	234	-0,187	0,851
	Şehir	224	4,053	0,973			
S3	Köy	12	3,333	0,887	236	-0,622	0,534
	Şehir	226	3,530	1,079			
S4	Köy	12	4	1,044	234	0,2333	0,815
	Şehir	224	3,937	0,896			
S5	Köy	10	4,1	1,523	234	1,1112	0,267
	Şehir	226	3,681	1,149			
S6	Köy	12	4	1,044	236	-1,69014	0,092
	Şehir	226	4,384	0,752			
S7	Köy	12	4,166	0,717	233	0,0218	0,982
	Şehir	223	4,161	0,811			

² İl-ilçe merkezleri “şehir” olarak kabul edilerek gösterilmiştir.

Tablo 4.11 devamı...

S8	Köy	12	3,916	0,514	231	-1,191	0,234
	Şehir	221	4,208	0,837			
S9	Köy	12	3,333	0,651	234	-1,728	0,085
	Şehir	224	3,781	0,884			
S10	Köy	12	3,666	0,651	234	-1,214	0,225
	Şehir	224	3,959	0,821			
S11	Köy	12	3,583	1,443	236	-0,493	0,622
	Şehir	226	3,752	1,139			
S12	Köy	12	4,5	0,797	236	-0,809	0,418
	Şehir	226	4,68	0,773			
S13	Köy	11	4,090	0,700	230	1,446	0,149
	Şehir	221	3,705	0,868			
S14	Köy	12	4,5	0,522	232	0,5116	0,609
	Şehir	222	4,391	0,721			
S15	Köy	12	3,916	1,164	236	-1,400	0,162
	Şehir	226	4,261	0,809			
S16	Köy	10	3,6	1,349	231	-0,041	0,966
	Şehir	223	3,614	1,050			
S17	Köy	12	3,666	1,370	236	-1,461	0,145
	Şehir	226	4,141	1,082			
S18	Köy	12	3,416	0,900	236	0,573	0,566
	Şehir	226	3,238	1,052			
S19	Köy	10	3,3	1,159	229	2,305	0,022*
	Şehir	221	2,497	1,072			
S20	Köy	12	3,25	1,215	236	0,380	0,703
	Şehir	226	3,1194	1,154			
S21	Köy	12	3,25	1,055	233	2,407	0,016*
	Şehir	223	2,426	1,159			
S22	Köy	12	3,5	0,674	232	0,862	0,389
	Şehir	222	3,220	1,1097			
S23	Köy	12	3,166	0,389	230	-0,486	0,627
	Şehir	220	3,322	1,106			
S24	Köy	12	3,916	1,378	234	-0,403	0,686
	Şehir	224	4,071	1,289			
S25	Köy	12	2,333	0,651	234	-0,651	0,515
	Şehir	224	2,549	1,135			
S26	Köy	12	4	1,044	235	0,063	0,949
	Şehir	225	3,982	0,935			
S27	Köy	12	3,916	0,792	236	-1,378	0,169
	Şehir	226	4,230	0,766			
S28	Köy	12	3,75	0,866	232	-1,715	0,087
	Şehir	222	4,18	0,854			
S29	Köy	12	2,916	1,240	236	-0,665	0,506
	Şehir	226	3,137	1,113			
S30	Köy	12	4,166	0,389	234	0,861	0,389
	Şehir	224	3,924	0,969			
S31	Köy	12	3,083	0,668	236	-0,532	0,594
	Şehir	226	3,278	1,260			
S32	Köy	12	3,25	0,866	232	0,292	0,770
	Şehir	222	3,162	1,020			
S33	Köy	11	3,636	0,809	235	-1,066	0,287
	Şehir	226	3,924	0,878			
S34	Köy	12	4,166	0,834	234	0,437	0,661
	Şehir	224	4,062	0,801			
S35	Köy	12	4,416	0,514	236	0,651	0,515
	Şehir	226	4,283	0,698			
S36	Köy	12	4,5	0,674	236	0	1
	Şehir	226	4,5	0,583			
S37	Köy	12	4,5	0,674	236	1,958	0,051
	Şehir	226	4,057	0,766			
S38	Köy	12	2,666	1,874	236	2,583	0,010*
	Şehir	226	1,765	1,132			

*p<.05

‘Öfke ve kızgınlık durumunda kendimi kontrol edebilirim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada okul yerleşim yeri açısından il-ilçe merkezleri ile köy yerleşim yerleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t=-1,728$; $p<,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde okulun yerleşim yeri köy olan yöneticiler ($\bar{X}=3,333$) ile okulun yerleşim yeri il-ilçe merkezi olan yöneticiler ($\bar{X}=3,781$) arasında yerleşim yeri il-ilçe merkezi olanın lehine anlamlı bir farklılık vardır. Şehir merkezleri sosyalleşme derecesi yüksek olan yerleşim yerleridir. Şehir merkezlerinde yoğun nüfus nedeniyle farklılıklar daha fazla kabul görmekte ve buna göre şehirli davranış ve tutumu şekillenmektedir. Bu nedenle şehir merkezlerinde ikamet eden yöneticilerin öfke ve kızgınlıklarını kontrol edebilme becerisini geliştirmiş oldukları söylenebilir.

‘Düzenli spor yaparım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada okul yerleşim yeri açısından il-ilçe merkezleri ile köy yerleşim yerleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t=2,407$; $p<,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde okulun yerleşim yeri köy olan yöneticiler ($\bar{X}=3,25$) ile okulun yerleşim yeri il-ilçe merkezi olan yöneticiler ($\bar{X}=2,426$) arasında yerleşim yeri köy olanın lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu durumun nedeni il-ilçe merkezlerindeki okulların kalabalık olması solayısıyla okul yöneticilerine düşen işin artması sonucu düzenli spor yapmaya zaman ayıramamalarından kaynaklanıyor olabilir.

‘Başka eğitim örneklerini takip etmeye özen gösteririm’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada okul yerleşim yeri açısından il-ilçe merkezleri ile köy yerleşim yerleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t=1,958$; $p<,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde okulun yerleşim yeri köy olan yöneticiler ($\bar{X}=4,055$) ile okulun yerleşim yeri il-ilçe merkezi olan yöneticiler ($\bar{X}=4,5$) arasında yerleşimi il-ilçe merkezi olanın lehine anlamlı bir farklılık vardır. Şehirde olay ve olguların takip edilmesi ve

erişebilirliğin yüksek düzeyde olmasından dolayı, şehirdeki yöneticilerin başka eğitim örneklerini takip etme fırsatını daha kolay yakaladıkları sonucuna varılabilir.

‘Alanımla ilgili dergilere yazılar yazarım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada okul yerleşim yeri açısından il-ilçe merkezleri ile köy yerleşim yerleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t=2,583$; $p<,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde okulun yerleşim yeri köy olan yöneticiler ($\bar{x}=1,765$) ile okulun yerleşim yeri il-ilçe merkezi olan yöneticiler ($\bar{x}=2,666$) arasında yerleşim il-ilçe merkezi olanın lehine anlamlı bir farklılık vardır. Madde 37 ile benzer bir yaklaşımla; erişebilirlik ve kendini yetiştirme ve geliştirme potansiyeli şehir merkezlerinde daha fazla olması sonucu il-ilçe merkezinde görevli okul müdürleri alanıyla ilgili eserler üretme konusunda daha şanslı sayılabilir.

‘Güçlü yönlerimin farkındayım’, ‘Zayıf yönlerimin farkındayım’, ‘Hayat standartlarımı geliştirme konusunda fırsatlarım olduğunu düşünüyorum’, ‘Mesleğime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’, ‘Kendime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’, ‘Güçlü yönlerimi devam ettirmek gayretindeyim’, ‘Zayıf yönlerimi güçlendirmek için çalışmaktayım’, ‘Geliştirmem gereken yönlerimin olduğunun farkındayım’, ‘Sevinçlerimde, üzüntülerimde dengeli tepkiler veririm’, ‘Günlük düzenli uyku düzenine sahibim’, ‘Mesai saatlerine uygun olarak çalışırım’, ‘Çalışmalardan arta kalan zamanlarımı iyi planlarım’, ‘Önem verdiğim işlere öncelik gösteririm’, ‘Okulda geçirdiğim zamanın büyük bölümünü eğitim öğretim işlerine harcarım’, ‘Aileme yeteri kadar zaman ayırırım’, ‘Zamanımı kötüye kullandıracak tuzakların (kahve, fazla tv izleme, aşırı internet kullanımı...) farkındayım’, ‘Kendime düzenli dinlenme saatleri ayırırım’, ‘Düzenli olarak sağlık kontrolü yaptırırım’, ‘Fiziksel rahatsızlıklarımın

(diyabet, kalp, tansiyon vb.) tedavisi için özen gösteririm’, ‘Yemek saatlerime dikkat ederim’, ‘Dengeli beslenmeye dikkat ederim’, ‘Zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol vb.) konusunda dikkatliyim’, ‘Düzenli olarak sanatsal faaliyetlerde (sinema, tiyatro, konser vb.) bulunurum’, ‘Aileme yeterli özeni gösteririm’, ‘Arkadaşlık ilişkilerim düzenlidir’, ‘Bütçemi planlayarak yönetirim’, ‘Sivil toplum kuruluşları gibi gönüllü kuruluşlarda çalışarak sosyal hayata katkıda bulunurum’, ‘Okul yönetimi alanında hizmet içi eğitime katılırım’, ‘Düzenli olarak kitap okumaktayım’, ‘Düzenli olarak süreli yayımları takip ederim’, ‘Değişimleri ve yenilikleri takip ederim’, ‘Çağdaş öğretim stratejilerinden ve yönetim yaklaşımlarından faydalanırım’, ‘Kendimi yetiştirmek için bilgi teknolojilerinden yararlanırım’, ‘Mesleğimin ve görevimin gerektirdiği kurallara uyarak örnek olmaya özen gösteririm’ maddelerine ilişkin yapılan karşılaştırmada okul yerleşim yeri açısından şehir(il-ilçe merkezi) merkezinde çalışan yöneticiler ile köylerde çalışan yöneticiler arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.4.5. Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Becerilerinin Aylık Gelir Yeterliliği Değişkeni Açısından Bulguları

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri aylık gelir yeterliliği değişkeni açısından ele alındığında yapılan t testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.12 de verilmiştir. Her bir maddenin görev açısından değerlendirilmesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. 12 Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerilerinin Aylık Gelir Yeterliliğine Göre Farklılığı

M.N.	Aylık gelir durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
S1	Yeterli	137	4,182	0,901	257	-0,432	0,665
	Yeterli değil	122	4,229	0,840			
S2	Yeterli	136	4,235	0,809	255	2,991	0,003*
	Yeterli değil	121	3,884	1,066			
S3	Yeterli	137	3,532	1,105	257	0,900	0,368
	Yeterli değil	122	3,409	1,089			
S4	Yeterli	135	3,896	0,940	255	-1,161	0,246
	Yeterli değil	122	4,024	0,817			
S5	Yeterli	137	3,722	1,198	255	0,041	0,966
	Yeterli değil	120	3,716	1,078			
S6	Yeterli	137	4,481	0,676	257	2,619	0,009*
	Yeterli değil	122	4,229	0,869			
S7	Yeterli	135	4,148	0,842	254	-0,006	0,995
	Yeterli değil	121	4,148	0,760			
S8	Yeterli	135	4,244	0,876	252	0,418	0,675
	Yeterli değil	119	4,201	0,731			
S9	Yeterli	135	3,711	0,836	255	-1,274	0,203
	Yeterli değil	122	3,852	0,941			
S10	Yeterli	135	3,881	0,864	255	-1,217	0,224
	Yeterli değil	122	4,008	0,797			
S11	Yeterli	137	3,817	1,226	257	1,814	0,070
	Yeterli değil	122	3,549	1,143			
S12	Yeterli	137	4,686	0,754	257	0,574	0,566
	Yeterli değil	122	4,631	0,784			
S13	Yeterli	134	3,619	0,891	251	-1,231	0,219
	Yeterli değil	119	3,756	0,873			
S14	Yeterli	135	4,392	0,744	253	0,106	0,915
	Yeterli değil	120	4,383	0,637			
S15	Yeterli	137	4,109	0,888	257	-1,768	0,078
	Yeterli değil	122	4,303	0,870			
S16	Yeterli	134	3,597	1,034	252	0,414	0,678
	Yeterli değil	120	3,541	1,091			
S17	Yeterli	137	4,350	0,904	257	3,924	0,000*
	Yeterli değil	122	3,819	1,259			
S18	Yeterli	137	3,343	1,053	257	1,916	0,056
	Yeterli değil	122	3,090	1,067			
S19	Yeterli	133	2,511	0,958	250	1,012	0,312
	Yeterli değil	119	2,369	1,254			
S20	Yeterli	137	3,080	1,064	257	-0,122	0,902
	Yeterli değil	122	3,098	1,307			
S21	Yeterli	135	2,466	1,151	254	0,309	0,757
	Yeterli değil	121	2,421	1,181			
S22	Yeterli	135	3,348	1,115	253	2,336	0,020*
	Yeterli değil	120	3,025	1,088			
S23	Yeterli	133	3,375	1,098	251	1,747	0,081
	Yeterli değil	120	3,133	1,107			
S24	Yeterli	135	4,325	1,125	255	3,600	0,000*
	Yeterli değil	122	3,754	1,416			
S25	Yeterli	135	2,340	1,066	255	-2,795	0,005*
	Yeterli değil	122	2,721	1,115			
S26	Yeterli	136	4,022	0,881	256	1,164	0,245
	Yeterli değil	122	3,885	1,005			
S27	Yeterli	137	4,248	0,715	257	1,232	0,218
	Yeterli değil	122	4,131	0,812			
S28	Yeterli	133	4,120	0,969	253	0,532	0,594
	Yeterli değil	122	4,057	0,911			
S29	Yeterli	136	3,044	1,216	256	-0,781	0,435
	Yeterli değil	122	3,155	1,060			

Tablo 4.12 devamı...

S30	Yeterli	135	3,970	1,006	255	0,627	0,530
	Yeterli değil	122	3,893	0,951			
S31	Yeterli	137	3,313	1,338	257	0,716	0,474
	Yeterli değil	122	3,204	1,075			
S32	Yeterli	137	3,138	1,058	252	-0,514	0,607
	Yeterli değil	117	3,205	0,987			
S33	Yeterli	136	3,948	0,846	255	0,818	0,413
	Yeterli değil	121	3,859	0,897			
S34	Yeterli	135	4,007	0,893	255	-0,710	0,478
	Yeterli değil	122	4,081	0,777			
S35	Yeterli	137	4,182	0,759	256	-2,182	0,029
	Yeterli değil	121	4,380	0,686			
S36	Yeterli	137	4,474	0,665	257	-0,011	0,990
	Yeterli değil	122	4,475	0,645			
S37	Yeterli	137	3,985	0,848	257	-1,205	0,229
	Yeterli değil	122	4,106	0,758			
S38	Yeterli	137	1,708	1,065	257	-1,372	0,1709
	Yeterli değil	122	1,909	1,298			

*p<.05

‘Zayıf yönlerimin farkındayım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada aylık gelir durumu yeterliliği değişkeni açısından evet diyen yöneticilerle hayır diyen yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = -0,434$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde aylık gelir durumuna evet diyen yöneticiler ($\bar{X} = 4,235$) ile hayır diyen yöneticiler ($\bar{X} = 3,884$) arasında evet diyen yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre aylık gelir durumunu yeterli gören yöneticilerin, gelir durumunu yeterli görmeyen yöneticilere göre, daha kolay öz eleştiri yaptıkları söylenebilir. Bunun nedeni ekonomik kaygı yaşamamak olabilir.

‘Güçlü yönlerimi devam ettirmek gayretindeyim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada aylık gelir durumu yeterliliği değişkeni açısından evet diyen yöneticilerle hayır diyen yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 2,619$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde aylık gelir durumuna evet diyen yöneticiler ($\bar{X} = 4,481$) ile hayır diyen yöneticiler ($\bar{X} = 4,229$) arasında evet diyen yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Anketin 2. Maddesinde zayıf yönlerinin farkında

olan ve gelir durumunun yeterli olduğunu belirten yöneticilerin güçlü yönlerini devam ettirme konusunda diğerlerine göre daha fazla başarılı oldukları söylenebilir.

‘Zamanımı kötüye kullandıracak tuzakların (kahve, fazla tv izleme, aşırı internet kullanımı...) farkındayım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada aylık gelir durumu yeterliliği değişkeni açısından evet diyen yöneticilerle hayır diyen yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t=3,924$; $p<,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde aylık gelir durumuna evet diyen yöneticiler ($\bar{X}=4,350$) ile hayır diyen yöneticiler ($\bar{X}=3,819$) arasında evet diyen yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul yöneticileri içerisinde gelir durumunu yeterli gören yöneticilerin zaman çalıcı unsurlar bakımından diğerlerine göre daha farkında oldukları söylenebilir.

‘Yemek saatlerime dikkat ederim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada aylık gelir durumu yeterliliği değişkeni açısından evet diyen yöneticilerle hayır diyen yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 2,336$; $p<,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde aylık gelir durumu yeterliğine evet diyen yöneticiler ($X=3,348$) ile hayır diyen yöneticiler ($X=3,025$) arasında evet diyen yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Aylık gelir durumunu yeterli gören yöneticiler, yeterli görmeyenlere göre sağlıklı beslenme ve yemek saatlerine dikkat etme konusunda daha fazla duyarlı oldukları söylenebilir.

‘Zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol vb.) konusunda dikkatliyim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada aylık gelir durumu yeterliliği değişkeni açısından evet diyen yöneticilerle hayır diyen yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 3,600$; $p<,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde aylık gelir durumu yeterliğine evet diyen yöneticiler ($\bar{X}=4,325$) ile hayır diyen yöneticiler ($\bar{X}=3,754$) arasında evet diyen

yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Aylık gelir durumunu yeterli gören yöneticilerin zararlı alışkanlıklar konusunda daha dikkatli oldukları söylenebilir.

‘Düzenli olarak sanatsal faaliyetlerde (sinema, tiyatro, konser vb.) bulunurum’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada aylık gelir durumu yeterliliği değişkeni açısından evet diyen yöneticilerle hayır diyen yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t=-2,795$; $p<,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde aylık gelir durumu yeterliğine evet diyen yöneticiler ($\bar{X}=2,340$) ile hayır diyen yöneticiler ($\bar{X}=2,721$) arasında hayır diyen yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Aylık gelir durumunun yeterli olmadığını belirten yöneticilerin kendilerini ve sosyal hayatlarını geliştirmek adına, kısıtlı bütçelerini kullanmaya çalıştıkları sonucuna varılabilir.

‘Kendimi yetiştirmek için bilgi teknolojilerinden yararlanırım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada aylık gelir durumu yeterliliği değişkeni açısından evet diyen yöneticilerle hayır diyen yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = -2,182$; $p<,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde aylık gelir durumu yeterliğine evet diyen yöneticiler ($\bar{X}=4,182$) ile hayır diyen yöneticiler ($\bar{X}=4,380$) arasında hayır diyen yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Aylık gelir durumunu yeterli görmeyen yöneticiler, aylık gelir durumunu yeterli gören yöneticilerden daha fazla teknolojiden yararlanarak kendini yetiştirme çabası içinde oldukları söylenebilir.

‘Güçlü yönlerimin farkındayım’, ‘Hayat standartlarımı geliştirme konusunda fırsatlarım olduğunu düşünüyorum’, ‘Mesleğime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’, ‘Kendime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’, ‘Zayıf yönlerimi güçlendirmek için çalışmaktayım’, ‘Geliştirmem gereken yönlerimin olduğunun farkındayım’, ‘Öfke ve kızgınlık durumunda kendimi kontrol edebilirim’, ‘Sevinçlerimde, üzüntülerimde dengeli tepkiler veririm’, ‘Günlük düzenli uyku

düzenine sahibim’, ‘Mesai saatlerine uygun olarak çalışırım’, ‘Çalışmalardan arta kalan zamanlarımı iyi planlarım’, ‘Önem verdiğim işlere öncelik gösteririm’, ‘Okulda geçirdiğim zamanın büyük bölümünü eğitim öğretim işlerine harcarım’, ‘Aileme yeteri kadar zaman ayırırım’, ‘Kendime düzenli dinlenme saatleri ayırırım’, ‘Düzenli olarak sağlık kontrolü yaptırırım’, ‘Fiziksel rahatsızlıklarımın (diyabet, kalp, tansiyon vb.) tedavisi için özen gösteririm’, ‘Düzenli spor yaparım’, ‘Dengeli beslenmeye dikkat ederim’, ‘Aileme yeterli özeni gösteririm’, ‘Arkadaşlık ilişkilerim düzenlidir’, ‘Bütçemi planlayarak yönetirim’, ‘Sivil toplum kuruluşları gibi gönüllü kuruluşlarda çalışarak sosyal hayata katkıda bulunurum’, ‘Okul yönetimi alanında hizmet içi eğitime katılırım’, ‘Düzenli olarak kitap okumaktayım’, ‘Düzenli olarak süreli yayınları takip ederim’ ‘Değişimleri ve yenilikleri takip ederim’, ‘Çağdaş öğretim stratejilerinden ve yönetim yaklaşımlarından faydalanırım’, ‘Mesleğimin ve görevimin gerektirdiği kurallara uyarak örnek olmaya özen gösteririm’, ‘Başka eğitim örneklerini takip etmeye özen gösteririm’, ‘Alanımla ilgili dergilere yazılar yazarım’ maddelerine ilişkin yapılan karşılaştırmada aylık gelir durumu yeterliliği değişkeni açısından aylık gelir durumunu yeterli gören yöneticilerle yeterli görmeyen yöneticiler arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.4.6. Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Becerilerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Bulguları

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri medeni durum değişkeni açısından ele alındığında yapılan t testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.13 de verilmiştir. Her bir maddenin görev açısından değerlendirilmesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. 13 Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerilerinin Medeni Duruma Göre Farklılığı

M.N.	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
S1	Evli	247	4,190	0,874	256	-2,367	0,018*
	Bekar	11	4,818	0,404		-4,683	0,0003
S2	Evli	245	4,069	0,949	254	0,545	0,585
	Bekar	11	3,909	1,044	10,754	0,499	0,627
S3	Evli	247	3,473	1,107	256	0,056	0,955
	Bekar	11	3,454	0,934	11,288	0,065	0,948
S4	Evli	245	3,955	0,897	254	-0,494	0,6211
	Bekar	11	4,090	0,700	11,524	0,620	0,547
S5	Evli	245	3,722	1,157	254	0,502	0,615
	Bekar	11	3,545	0,687	12,700	0,804	0,436
S6	Evli	247	4,372	0,795	256	1,168	0,243
	Bekar	11	4,090	0,301	17,097	2,705	0,014*
S7	Evli	244	4,163	0,784	253	1,772	0,077
	Bekar	11	3,727	1,103	10,460	1,297	0,222
S8	Evli	242	4,227	0,816	251	0,544	0,586
	Bekar	11	4,090	0,70	11,269	0,626	0,543
S9	Evli	245	3,787	0,884	254	0,551	0,581
	Bekar	11	3,636	1,026	10,677	0,481	0,640
S10	Evli	245	3,938	0,844	254	-0,237	0,812
	Bekar	11	4	0,632	11,662	0,308	0,762
S11	Evli	247	3,740	1,150	256	2,063	0,040*
	Bekar	11	3	1,483	10,542	1,634	0,131
S12	Evli	247	4,651	0,781	256	-0,701	0,483
	Bekar	11	4,818	0,404	13,580	1,263	0,227
S13	Evli	241	3,701	0,895	250	1,239	0,216
	Bekar	11	3,363	0,504	13,071	2,075	0,058
S14	Evli	243	4,386	0,703	252	0,532	0,594
	Bekar	11	4,272	0,467	12,151	0,771	0,455
S15	Evli	247	4,214	0,891	256	1,120	0,263
	Bekar	11	3,909	0,700	11,492	1,396	0,188
S16	Evli	242	3,578	1,075	251	0,378	0,705
	Bekar	11	3,454	0,687	12,343	0,567	0,580
S17	Evli	247	4,097	1,132	256	0,018	0,985
	Bekar	11	4,090	0,700	12,456	0,028	0,978

Tablo 4.13 devamı...

S18	Evli	247	3,242	1,058	256	1,292	0,197
	Bekar	11	2,818	1,250	10,647	1,108	0,291
S19	Evli	240	2,483	1,101	249	1,966	0,050
	Bekar	11	1,818	0,981	11,185	2,185	0,051
S20	Evli	247	3,1417	1,179	256	2,929	0,003*
	Bekar	11	2,090	0,700	12,673	4,687	0,0004
S21	Evli	244	2,434	1,182	253	-0,055	0,955
	Bekar	11	2,454	0,820	11,958	0,077	0,939
S22	Evli	243	3,234	1,101	252	2,832	0,004*
	Bekar	11	2,272	1,103	10,921	2,827	0,016*
S23	Evli	241	3,311	1,079	250	3,646	0,0003*
	Bekar	11	2,090	1,221	10,725	3,257	0,007*
S24	Evli	245	4,097	1,266	254	3,244	0,001*
	Bekar	11	2,818	1,537	10,618	2,719	0,020*
S25	Evli	245	2,530	1,118	254	1,023	0,307
	Bekar	11	2,181	0,750	12,085	1,469	0,167
S26	Evli	246	3,979	0,949	255	1,811	0,071
	Bekar	11	3,454	0,687	11,774	2,431	0,031
S27	Evli	247	4,214	0,769	256	2,081	0,038*
	Bekar	11	3,727	0,467	12,555	3,268	0,006*
S28	Evli	243	4,119	0,948	252	2,306	0,021*
	Bekar	11	3,454	0,522	13,194	3,938	0,001*
S29	Evli	246	3,126	1,148	255	1,910	0,057
	Bekar	11	2,454	0,934	11,394	2,307	0,040*
S30	Evli	245	3,93	0,995	254	0,673	0,501
	Bekar	11	3,727	0,467	14,47015	1,315	0,208
S31	Evli	247	3,279	1,225	256	1,712	0,088
	Bekar	11	2,636	1,026	11,307	2,013	0,0684
S32	Evli	242	3,14	1,035	251	1,251	0,211
	Bekar	11	3,545	0,820	11,500	-1,548	0,148
S33	Evli	245	3,918	0,864	254	1,049	0,294
	Bekar	11	3,636	1,026	10,646	0,896	0,389
S34	Evli	245	4,057	0,852	254	1,273	0,203
	Bekar	11	3,727	0,467	13,200	2,184	0,047
S35	Evli	246	4,317	0,691	255	4,369	1,810
	Bekar	11	3,363	1,026	10,409	3,048	0,011
S36	Evli	247	4,481	0,649	256	1,035	0,301
	Bekar	11	4,272	0,786	10,616	0,868	0,404
S37	Evli	247	4,064	0,813	256	2,094	0,037*
	Bekar	11	3,545	0,522	12,276	3,133	0,008*
S38	Evli	247	1,785	1,178	256	-0,339	0,734
	Bekar	11	1,909	1,300	10,744	-0,309	0,762

*p<.05

‘Güçlü yönlerimin farkındayım’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada medeni durum değişkeni açısından evli yöneticilerle bekar yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t=-2,367$; $p<.05$). Madde ortalamaları incelendiğinde evli yöneticiler ($\bar{X}=4,190$) ile bekar yöneticiler ($\bar{X}=4,818$) arasında bekar yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bekar yöneticilerin evli yöneticilere göre daha fazla güçlü yönlerinin farkında oldukları söylenebilir.

‘Güçlü yönlerimi devam ettirmek gayretindeyim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada medeni durum değişkeni açısından evli yöneticilerle bekar yöneticiler

arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 2,705$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde evli yöneticiler ($\bar{X} = 4,372$) ile bekar yöneticiler ($\bar{X} = 4,090$) arasında evli yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Evli yöneticilerin güçlü yanlarını daha fazla devam ettirme duyarlılığında oldukları söylenebilir.

‘Günlük düzenli uyku düzenine sahibim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada medeni durum değişkeni açısından evli yöneticilerle bekar yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 2,063$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde evli yöneticiler ($\bar{X} = 3,740$) ile bekar yöneticiler ($\bar{X} = 3$) arasında evli yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Evli yöneticilerin daha düzenli bir hayat standartlarının olması, uyku düzenlerini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

‘Fiziksel rahatsızlıklarımın (diyabet, kalp, tansiyon vb.) tedavisi için özen gösteririm’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada medeni durum değişkeni açısından evli yöneticilerle bekar yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 2,929$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde evli yöneticiler ($\bar{X} = 3,141$) ile bekar yöneticiler ($\bar{X} = 2,090$) arasında evli yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Evli yöneticiler sağlıklarına daha fazla dikkat etmektedir. Bir aileye sahip olmanın verdiği sorumluluk duygusuyla, kendi sağlıklarına dikkat ettikleri söylenebilir.

‘Yemek saatlerime dikkat ederim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada medeni durum değişkeni açısından evli yöneticilerle bekar yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 2,832$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde evli yöneticiler ($\bar{X} = 3,234$) ile bekar yöneticiler ($\bar{X} = 2,272$) arasında evli yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Evli yöneticilerin yemek saatlerine dikkat etmeleri, aile yaşantısının getirdiği olumlu davranış özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

‘Dengeli beslenmeye dikkat ederim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada medeni durum değişkeni açısından evli yöneticilerle bekar yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 3,646$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde evli yöneticiler ($\bar{X}=3,311$) ile bekar yöneticiler ($\bar{X}=2,090$) arasında evli yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

‘Zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol vb.) konusunda dikkatliyim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada medeni durum değişkeni açısından evli yöneticilerle bekar yöneticiler arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=3,247$; $p > ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde evli yöneticiler ($\bar{X}=4,097$) ile bekar yöneticiler ($\bar{X}=2,818$) arasında evli yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Evli yöneticilerin, aile kurumunun getirdiği sosyal sorumluluğun farkında oldukları ve bu nedenle zararlı alışkanlıkla konusunda daha bilinçli oldukları söylenebilir.

‘Arkadaşlık ilişkilerim düzenlidir’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada medeni durum değişkeni açısından evli yöneticilerle bekar yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t = 2,081$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde evli yöneticiler ($\bar{X}=4,214$) ile bekar yöneticiler ($\bar{X}=3,727$) arasında evli yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Evli yöneticilerin düzenli bir yaşama sahip olmaları, sosyal iletişim becerilerinin de bununla birlikte geliştiği söylenebilir. İletişim becerilerinin düzenli sosyal ilişkiler kurmalarına, dolayısıyla arkadaşlık ilişkilerinin de düzenli olmasına olanak sağladığı söylenebilir..

‘Bütçemi planlayarak yönetirim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada medeni durum değişkeni açısından evli yöneticilerle bekar yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t=2,306$; $p < ,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde evli yöneticiler ($\bar{X}=4,119$) ile bekar yöneticiler ($\bar{X}=3,454$) arasında evli yöneticiler lehine

anlamli bir fark bulunmuştur. Aile sorumlulunun bilincinde olan evli yöneticilerin bütçelerini de bu sorumluluk çerçevesinde planlaması beklenen bir durumdur. Aile yaşantısı düzeni, bütçelerini planlayarak yönetmelerine zemin hazırlamış olabilir.

‘Değişimleri ve yenilikleri takip ederim’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada medeni durum değişkeni açısından evli yöneticilerle bekar yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t=1,049$; $p<,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde evli yöneticiler ($\bar{X}=3,918$) ile bekar yöneticiler ($\bar{X}=3,636$) arasında evli yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Evli yöneticiler değişimleri ve yenilikleri takip etme konusunda daha başarılı oldukları görülmektedir. Düzenli bir sosyal yaşam ve düzenli bir sağlık yönetimi sonucu, yöneticilerin kendilerini geliştirmelerine daha çok imkan hazırladığı söylenebilir.

‘Başka eğitim örneklerini takip etmeye özen gösteririm’ maddesine ilişkin yapılan karşılaştırmada medeni durum değişkeni açısından evli yöneticilerle bekar yöneticiler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t=2,094$; $p<,05$). Madde ortalamaları incelendiğinde evli yöneticiler ($\bar{X}=4,064$) ile bekar yöneticiler ($\bar{X}=3,545$) arasında evli yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Evli yöneticilerin başka eğitim örneklerini takip etme konusunda daha fazla duyarlı oldukları söylenebilir.

‘Zayıf yönlerimin farkındayım’, ‘Hayat standartlarımı geliştirme konusunda fırsatlarım olduğunu düşünüyorum’, ‘Mesleğime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’, ‘Kendime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’, ‘Zayıf yönlerimi güçlendirmek için çalışmaktayım’, ‘Geliştirmem gereken yönlerimin olduğunun farkındayım’, ‘Öfke ve kızgınlık durumunda kendimi kontrol edebilirim’, ‘Sevinçlerimde, üzüntülerimde dengeli tepkiler veririm’, ‘Mesai saatlerine uygun

olarak çalışırım’, ‘Çalışmalardan arta kalan zamanlarımı iyi planlarım’, ‘Önem verdiğim işlere öncelik gösteririm’, ‘Okulda geçirdiğim zamanın büyük bölümünü eğitim öğretim işlerine harcarım’, ‘Aileme yeteri kadar zaman ayırırım’, ‘Zamanımı kötüye kullandıracak tuzakların (kahve, fazla tv izleme, aşırı internet kullanımı...) farkındayım’, ‘Kendime düzenli dinlenme saatleri ayırırım’, ‘Düzenli olarak sağlık kontrolü yaptırırım’, ‘Düzenli spor yaparım’, ‘Düzenli olarak sanatsal faaliyetlerde (sinema, tiyatro, konser vb.) bulunurum’, ‘Aileme yeterli özeni gösteririm’, ‘Sivil toplum kuruluşları gibi gönüllü kuruluşlarda çalışarak sosyal hayata katkıda bulunurum’, ‘Okul yönetimi alanında hizmet içi eğitime katılırım’, ‘Düzenli olarak kitap okumaktayım’, ‘Düzenli olarak süreli yayınları takip ederim’, ‘Çağdaş öğretim stratejilerinden ve yönetim yaklaşımlarından faydalanırım’ ‘Kendimi yetiştirmek için bilgi teknolojilerinden yararlanırım’, ‘Mesleğimin ve görevimin gerektirdiği kurallara uyarak örnek olmaya özen gösteririm’, ‘Alanımla ilgili dergilere yazılar yazarım’ maddelerine ilişkin yapılan karşılaştırmada medeni durum değişkeni açısından evli yöneticilerle bekar yöneticiler arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.4.7. Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Becerilerinin Kıdem Değişkeni Açısından Bulguları

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından ele alındığında yapılan ANOVA testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.14 de verilmiştir. Her bir maddenin görev açısından değerlendirilmesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. 14 Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerilerinin Kıdeme Göre Farklılığı

M.N.	Kıdem	N	\bar{X}	Ss		Kare ort.	Sd	F	P
S.1.	1-5	12	4,583	0,514	Gruplar	7,169	4	2,410	0,049*
	6-10	21	3,714	1,101	Grupici	189,614	255		
	11-15	58	4,241	0,942	Toplam	196,784	259		
	16-20	49	4,285	0,735					
	21+	120	4,208	0,849					
	Toplam	260	4,207	0,871					
S.2.	1-5	12	4,5	0,522	Gruplar	7,169	4	1,413	0,230
	6-10	21	4,142	0,654	Grupici	189,614	255		
	11-15	58	3,879	0,992	Toplam	196,784	259		
	16-20	49	4,183	1,111					
	21+	118	4,059	0,927					
	Toplam	258	4,069	0,951					
S.3.	1-5	12	3,166	0,834	Gruplar	6,465	4	1,353	0,250
	6-10	21	3,380	1,203	Grupici	304,396	255		
	11-15	58	3,620	1,167	Toplam	310,861	259		
	16-20	49	3,224	1,122					
	21+	120	3,558	1,043					
	Toplam	260	3,476	1,095					
S.4.	1-5	12	3,916	0,900	Gruplar	2,135	4	0,677	0,608
	6-10	21	4,190	0,601	Grupici	199,476	253		
	11-15	58	4,017	0,737	Toplam	201,61	257		
	16-20	49	4	0,816					
	21+	118	3,881	1,014					
	Toplam	258	3,961	0,885					
S.5.	1-5	12	3,583	0,792	Gruplar	12,03	4	2,353	0,0544
	6-10	21	4,238	0,700	Grupici	323,425	253		
	11-15	58	3,724	1,181	Toplam	335,461	257		
	16-20	49	3,959	1,040					
	21+	118	3,550	1,223					
	Toplam	258	3,724	1,142					
S.6.	1-5	12	4,333	0,492	Gruplar	2,13	4	0,873	0,4804
	6-10	21	4,380	0,497	Grupici	156,149	255		
	11-15	58	4,482	0,628	Toplam	158,288	259		
	16-20	49	4,448	0,792					
	21+	120	4,275	0,897					
	Toplam	260	4,365	0,781					
S.7.	1-5	12	4,083	0,900	Gruplar	1,805	4	0,696548	0,5949
	6-10	21	4,142	0,792	Grupici	163,276	252		
	11-15	58	4,034	0,972	Toplam	165,081	256		
	16-20	48	4,291	0,742					
	21+	118	4,161	0,727					
	Toplam	257	4,151	0,803					

Tablo 4.14 devamı...

S.8.	1-5	12	4,5	0,522	Gruplar	9,520	4	3,782	0,005*
	6-10	21	4,761	0,436	Grupici	157,287			
	11-15	56	4,053	0,861	Toplam	166,807	254		
	16-20	49	4,306	0,821					
	21+	117	4,153	0,815					
	Toplam	255	4,227	0,810					
S.9.	1-5	12	4,166	0,834	Gruplar	9,941	4	3,257	0,012*
	6-10	21	3,571	0,810	Grupici	193,019	253		
	11-15	56	3,482	0,894	Toplam	202,961	257		
	16-20	49	3,755	0,878					
	21+	120	3,916	0,875					
	Toplam	258	3,775	0,888					
S.10.	1-5	12	3,666	0,887	Gruplar	12,477	4	4,764	0,001*
	6-10	21	3,952	0,804	Grupici	165,650	253		
	11-15	58	3,637	0,831	Toplam	178,127	257		
	16-20	49	3,836	0,850					
	21+	118	4,16	0,773					
	Toplam	258	3,941	0,832					
S.11.	1-5	12	3,916	1,164	Gruplar	7,351	4	1,300	0,270
	6-10	21	3,238	1,300	Grupici	360,413	255		
	11-15	58	3,551	1,230	Toplam	367,765	259		
	16-20	49	3,734	1,203					
	21+	120	3,791	1,144					
	Toplam	260	3,688	1,191					
S.12.	1-5	12	4,583	1,164	Gruplar	2,753	4	1,174	0,322
	6-10	21	4,619	0,669	Grupici	149,461	255		
	11-15	58	4,844	0,451	Toplam	152,215	259		
	16-20	49	4,551	0,914					
	21+	120	4,633	0,787					
	Toplam	260	4,661	0,766					
S.13.	1-5	12	3,833	0,717	Gruplar	12,449	4	4,195	0,002*
	6-10	20	3,25	0,910	Grupici	184,719	249		
	11-15	56	3,428	0,931	Toplam	197,169	253		
	16-20	48	3,625	1,023					
	21+	118	3,881	0,752					
	Toplam	254	3,681	0,882					
S.14.	1-5	12	4,5	0,522	Gruplar	1,380	4	0,714	0,582
	6-10	21	4,333	0,483	Grupici	121,333	251		
	11-15	58	4,431	0,595	Toplam	122,714	255		
	16-20	49	4,489	0,616					
	21+	116	4,318	0,808					
	Toplam	256	4,386	0,693					
S.15.	1-5	12	4,5	0,674	Gruplar	23,616	4	8,458	,021*
	6-10	21	3,428	1,207	Grupici	177,983	255		
	11-15	58	3,948	0,886	Toplam	201,6	259		
	16-20	49	4,530	0,615					
	21+	120	4,291	0,823					
	Toplam	260	4,2	0,882					
S.16.	1-5	12	3,583	0,792	Gruplar	4,428	4	0,987	0,414
	6-10	21	3,571	1,121	Grupici	280,120	250		
	11-15	58	3,603	0,916	Toplam	284,549	254		
	16-20	49	3,306	1,121					
	21+	115	3,660	1,107					
	Toplam	255	3,568	1,058					
S.17.	1-5	12	4	1,044	Gruplar	10,745	4	2,199	0,069
	6-10	21	4,095	1,374	Grupici	311,451	255		
	11-15	58	4,293	0,878	Toplam	322,196	259		
	16-20	49	4,387	0,837					
	21+	120	3,908	1,243					
	Toplam	260	4,103	1,115					
S.18.	1-5	12	3,416	1,240	Gruplar	7,734	4	1,728	0,144
	6-10	21	3,142	0,963	Grupici	285,32	255		
	11-15	58	2,982	0,927	Toplam	293,061	259		
	16-20	49	3,102	1,159					
	21+	120	3,383	1,070					
	Toplam	260	3,223	1,063					
S.19.	1-5	12	2,416	0,900	Gruplar	11,928	4	2,494	0,043*
	6-10	20	1,8	0,833	Grupici	296,490	248		
	11-15	57	2,350	1,008	Toplam	308,418	252		
	16-20	49	2,428	1,020					
	21+	115	2,608	1,211					
	Toplam	253	2,442	1,106					

Tablo 4.14 devamı...

S.20.	1-5	12	2,916	1,240	Gruplar	4,260	4	0,761	0,551
	6-10	21	2,952	1,321	Grupici	356,704	255		
	11-15	58	3,155	1,136	Toplam	360,965	259		
	16-20	49	2,877	1,235					
	21+	120	3,183	1,152					
	Toplam	260	3,088	1,180					
S.21.	1-5	12	2,25	0,866	Gruplar	14,103	4	2,666	0,032*
	6-10	21	1,761	0,830	Grupici	333,211	252		
	11-15	58	2,586	0,937	Toplam	347,315	256		
	16-20	49	2,673	1,390					
	21+	117	2,410	1,204					
	Toplam	257	2,439	1,164					
S.22.	1-5	12	3	0,953	Gruplar	5,560	4	1,125	0,345
	6-10	21	2,857	1,152	Grupici	310,061	251		
	11-15	58	3,068	1,040	Toplam	315,621	255		
	16-20	48	3,354	1,263					
	21+	117	3,264	1,085					
	Toplam	256	3,191	1,112					
S.23.	1-5	12	3,083	0,792	Gruplar	9,537	4	1,973	0,099
	6-10	21	3,142	1,236	Grupici	300,828	249		
	11-15	58	2,948	1,066	Toplam	310,366	253		
	16-20	47	3,468	1,158					
	21+	116	3,362	1,090					
	Toplam	254	3,255	1,107					
S.24.	1-5	12	4,25	0,965	Gruplar	1,357	4	0,198	0,939
	6-10	21	4	1,303	Grupici	432,987	253		
	11-15	58	3,948	1,479	Toplam	434,344	257		
	16-20	49	4,040	1,306					
	21+	118	4,093	1,247					
	Toplam	258	4,050	1,300					
S.25.	1-5	12	2,25	0,866	Gruplar	6,78	4	1,404	0,232
	6-10	21	2,047	0,864	Grupici	305,614	253		
	11-15	58	2,5	0,883	Toplam	312,403	257		
	16-20	49	2,612	1,366					
	21+	118	2,601	1,125					
	Toplam	258	2,519	1,102					
S.26.	1-5	12	3,583	0,668	Gruplar	3,505	4	0,989	0,413
	6-10	21	3,952	0,920	Grupici	225,027	254		
	11-15	58	3,862	0,887	Toplam	228,532	258		
	16-20	49	3,918	1,133					
	21+	119	4,058	0,904					
	Toplam	259	3,957	0,941					
S.27.	1-5	12	3,916	0,514	Gruplar	6,548	4	2,902	0,22
	6-10	21	3,857	0,727	Grupici	143,836	255		
	11-15	58	4,068	0,834	Toplam	150,384	259		
	16-20	49	4,387	0,671					
	21+	120	4,258	0,761					
	Toplam	260	4,192	0,761					
S.28.	1-5	12	4,166	0,717	Gruplar	16,265	4	4,891	0,000*
	6-10	21	3,380	1,321	Grupici	208,668	251		
	11-15	58	4,034	0,771	Toplam	224,933	255		
	16-20	47	3,957	1,197					
	21+	118	4,288	0,763					
	Toplam	256	4,0898	0,939					
S.29.	1-5	12	1,916	0,668	Gruplar	27,589	4	5,669	0,000*
	6-10	20	2,6	1,429	Grupici	308,997	254		
	11-15	58	3,189	0,963	Toplam	336,586	258		
	16-20	49	3,428	1,154					
	21+	120	3,116	1,116					
	Toplam	259	3,096	1,142					
S.30.	1-5	12	3,75	0,621	Gruplar	8,842	4	2,350	0,054*
	6-10	21	3,857	1,1526	Grupici	237,901	253		
	11-15	58	3,827	0,993	Toplam	246,744	257		
	16-20	47	4,319	0,783					
	21+	120	3,858	1,0149					
	Toplam	258	3,930	0,979					
S.31.	1-5	12	3	0,953	Gruplar	4,134	4	0,690	0,598
	6-10	21	3,095	0,830	Grupici	381,600	255		
	11-15	58	3,241	1,048	Toplam	385,734	259		
	16-20	49	3,489	1,927					
	21+	120	3,225	0,991					
	Toplam	260	3,257	1,220					

Tablo 4.14 devamı

S.32.	1-5	12	3,583	0,996	Gruplar	7.7132	4	1,858	0,118
	6-10	21	2,761	1,374	Grupici	259,369	250		
	11-15	58	3,344	0,828	Toplam	267,082	254		
	16-20	48	3,104	1,207					
	21+	116	3,129	0,946					
	Toplam	255	3,164	1,025					
S.33.	1-5	12	4,25	0,452	Gruplar	2,037	4	0,672	0,611
	6-10	20	4,05	0,686	Grupici	191,730	253		
	11-15	58	3,879	0,859	Toplam	193,767	257		
	16-20	48	3,875	0,936					
	21+	120	3,875	0,903					
	Toplam	258	3,906	0,868					
S.34.	1-5	12	4,25	0,753	Gruplar	9,074	4	3,347	0,010*
	6-10	21	3,714	1,101	Grupici	171,456	253		
	11-15	56	3,839	0,869	Toplam	180,531	257		
	16-20	49	4,326	0,718					
	21+	120	4,058	0,791					
	Toplam	258	4,042	0,838					
S.35.	1-5	12	4,416	0,792	Gruplar	3,434	4	1,626	0,168
	6-10	21	4,238	0,889	Grupici	134,101	254		
	11-15	58	4,137	0,736	Toplam	137,536	258		
	16-20	48	4,479	0,683					
	21+	120	4,25	0,701					
	Toplam	259	4,274	0,730					
S.36.	1-5	12	4,75	0,452	Gruplar	3,721	4	2,214	0,067
	6-10	21	4,285	0,902	Grupici	107,139	255		
	11-15	58	4,327	0,685	Toplam	110,86	259		
	16-20	49	4,591	0,574					
	21+	120	4,508	0,621					
	Toplam	260	4,476	0,654					
S.37.	1-5	12	4	0,738	Gruplar	1,690	4	0,645	0,630
	6-10	21	3,952	1,071	Grupici	166,844	255		
	11-15	58	3,948	0,846	Toplam	168,534	259		
	16-20	49	4,1836735	0,7819172					
	21+	120	4,05	0,754					
	Toplam	260	4,042	0,806					
S.38.	1-5	12	1,75	0,965	Gruplar	6,574	4	1,180	0,319
	6-10	21	1,523	1,077	Grupici	355,025	255		
	11-15	58	1,637	1,180	Toplam	361,6	259		
	16-20	49	2,061	1,491					
	21+	120	1,825	1,066					
	Toplam	260	1,8	1,181					

*p<.05

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından incelendiğinde her bir maddenin ANOVA sonuçları aşağıdaki gibidir:

S1. ‘Güçlü yönlerimin farkındayım’ maddesinde okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından anlamlı farklar göstermektedir (F=2,410; p<.05). Farkın kaynağı için Tukey testine ait değerler incelendiğinde, farkın 1-5 yıllık kıdeme sahip olanlarla 6-10 yıllık kıdeme sahip olanlar arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde fark 1-5 yıllık kıdeme sahip okul yöneticilerinin lehinedir. Bu durum yaşlarının genç olmasıyla ve mesleki hayatlarının başında olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

S8. ‘Geliştirmem gereken yönlerimin olduğunun farkındayım’ maddesinde okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından anlamlı farklar göstermektedir ($F=3,782$; $p<,05$). Farkın kaynağı için Tukey testi incelendiğinde, farkın 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri ile 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında, 6-10 yıllık yöneticilerin lehine; 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticileri ile 6-10 yıllık kıdeme sahip yöneticiler arasında, 6-10 yıllık yöneticilerin lehine olduğu görülmektedir. Daha genç yöneticilerin tecrübesizlikten dolayı eksikliklerini fark edemedikleri, kıdemli yöneticilerin ise bu açığı kapattıkları söylenebilir.

S9. ‘Öfke ve kızgınlık durumunda kendimi kontrol edebilirim’ maddesinde okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından anlamlı farklar göstermektedir ($F=3,257$; $p<,05$). Farkın kaynağı için Tukey testi incelendiğinde, farkın 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 21 ve üstü kıdeme sahip okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde fark 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerinin lehinedir. Çıkan sonuçlara göre, mesleki kıdem arttıkça öfke ve kızgınlık anları gibi kritik zamanlarda yöneticilerin kendilerini kontrol etme seviyelerinin de artması beklenmektedir

S10. ‘Sevinçlerimde üzüntülerimde dengeli tepkiler veririm’ maddesinde okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından anlamlı farklar göstermektedir ($F=4,764$; $p<,05$). Farkın kaynağı için Tukey testi incelendiğinde, farkın 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde fark 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerinin lehinedir.

S13. ‘Çalışmalardan arta kalan zamanlarımı iyi planlarım’ maddesinde okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından anlamlı farklar göstermektedir ($F=4,195$; $p<,05$). Farkın kaynağı için Tukey testi incelendiğinde, farkın 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde fark 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerinin lehinedir. Yönetim konusunda tecrübeli olan eğitimcilerin, çalışma dışında kalan zamanlarını iyi planladıkları söylenebilir.

S15. ‘Okulda geçirdiğim zamanın büyük bölümünü eğitim öğretim işlerine harcarım’ maddesinde okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından anlamlı farklar göstermektedir ($F=8,458$; $p<,05$). Farkın kaynağı için Tukey testi incelendiğinde, farkın 1-5 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında, 1-5 yıllık kıdeme sahip yöneticilerin lehine; 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında, 16-20 yıllık kıdeme sahip yöneticilerin lehine olduğu görülmektedir.

S19. ‘Düzenli olarak sağlık kontrolü yaptırırım’ maddesinde okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından anlamlı farklar göstermektedir ($F=2,494$; $p<,05$). Farkın kaynağı için Tukey testi incelendiğinde, farkın 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde fark 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerinin lehinedir. Tecrübeli okul yöneticilerinin düzenli sağlık kontrolü yaptırma konusunda daha titiz davrandıkları söylenebilir.

S21. ‘Düzenli spor yaparım’ maddesinde okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından anlamlı farklar göstermektedir

($F=2,666$; $p<,05$). Farkın kaynağı için Tukey testi incelendiğinde, farkın 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında, 11-15 yıllık kıdeme sahip yöneticilerin lehine; 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri ile 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında, 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticilerinin lehine olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamaya 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri sahiptir. Orta yaş sınıfında sayılabilecek yöneticilerin sağlıklarını korumak için düzenli spor yaptıkları söylenebilir.

S28. ‘Bütçemi planlayarak yönetim’ maddesinde okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından anlamlı farklar göstermektedir ($F=4,891$; $p<,05$). Farkın kaynağı için Tukey testi incelendiğinde, farkın 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde fark 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticilerinin lehinedir.

S29. ‘Sivil toplum kuruluşları gibi gönüllü kuruluşlarda çalışarak sosyal hayata katkıda bulunurum’ maddesinde okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından anlamlı farklar göstermektedir ($F=5,669$; $p<,05$). Farkın kaynağı için Tukey testi değerleri incelendiğinde, farkın 1-5 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri ve 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir.

S30. ‘Okul yönetimi alanında hizmet içi eğitime katılım’ maddesinde okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından anlamlı farklar göstermektedir ($F=2,350$; $p<,05$). Farkın kaynağı için Tukey testi incelendiğinde,

farkın 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 21 ve üstü kıdeme sahip okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde fark 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticilerinin lehinedir. Mesleki kariyerlerinin en verimli zamanlarında oldukları söylenebilecek bir dönemde, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlere katılarak kendilerini geliştirme çabasında oldukları söylenebilir.

S34. ‘Çağdaş öğretim stratejilerinden ve yönetim yaklaşımlarından faydalanırım’ maddesinde okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından anlamlı farklar göstermektedir ($F=3,347$; $p<,05$). Farkın kaynağı için Tukey testi incelendiğinde, farkın 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde fark 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticilerinin lehinedir.

S2. ‘Zayıf yönlerimin farkındayım’, S3. ‘Hayat standartlarımı geliştirme konusunda fırsatlarım olduğunu düşünüyorum’, S4. ‘Mesleğime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’, S5. ‘Kendime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’, S6. ‘Güçlü yönlerimi devam ettirmek gayretindeyim’, S7. ‘Zayıf yönlerimi güçlendirmek için çalışmaktayım’, S11. ‘Günlük uyku düzenine sahibim’, S12. ‘Mesai saatlerine uygun olarak çalışırım’, S14. ‘Önem verdiğim işlere öncelik gösteririm’, S16. ‘Aileme yeteri kadar zaman ayırırım’, S17. ‘Zamanımı kötüye kullandıracak tuzakların (kahve, fazla tv izleme, aşırı internet kullanımı...) farkındayım’, S18. ‘Kendime düzenli dinlenme saatleri ayırırım’, S20. ‘Fiziksel rahatsızlıklarımın (diyabet, kalp, tansiyon vb.) tedavisi için özen gösteririm’, S22. ‘Yemek saatlerime dikkat ederim’, S23. ‘Dengeli beslenmeye dikkat ederim’, S24. ‘Zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol vb.) konusunda dikkatliyim’, S25. ‘Düzenli olarak sanatsal faaliyetlerde (sinema, tiyatro,

konser vb.) bulunurum’, S26. ‘Aileme yeterli özeni gösteririm’, S27. ‘Arkadaşlık ilişkilerim düzenlidir’, S31. ‘Düzenli olarak kitap okumaktayım’, S32. ‘Düzenli olarak süreli yayımları takip ederim’, S33. ‘Değişimleri ve yenilikleri takip ederim’, S35. ‘Kendimi yetiştirmek için bilgi teknolojilerinden yararlanırım’, S36. ‘Mesleğimin ve görevimin gerektirdiği kurallara uyarak örnek olmaya özen gösteririm’, S37. ‘Başka eğitim örneklerini takip etmeye özen gösteririm’, S38. ‘Alanımla ilgili dergilere yazılar yazarım’ maddeleri incelendiğinde okul yöneticilerinin kendilerini yönetme yeterlikleri, kıdem değişkeni açısından anlamlı farklar göstermemektedir.

5. TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Bu bölümde tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Demografik Verilere İlişkin Sonuçlar:

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerilerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmaların bulgulara dayalı sonuçları aşağıda verilmiştir:

Okul yöneticilerinin sadece %4'ü kadın olup, tamamına yakını erkek yöneticiler oluşturmaktadır. Yöneticilerden %39'u okul müdürü olarak görev yaparken, %61'i müdür yardımcılığı görevini üstlenmiştir. Okul yöneticileri, en fazla %46'lık bir oranla 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Okul yöneticileri, en fazla %56 yüzde ile ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin çoğu (% 86,9) il ve ilçe merkezlerinde görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin %95,0'ı evli, %5,0'ı bekar. Okul yöneticilerinin %52,7'si aylık gelir düzeylerini yeterli olarak görürken, %46,9'u yetersiz olarak görmektedir.

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri alt boyutlardan *kendini tanıma* boyutu incelendiğinde; ortalama değeri $\bar{x} = 4,37$ ile 'Güçlü yönlerimi devam ettirmek gayretindeyim' (S6) maddesine katılım oranı ise % 90,38'dir. Aynı şekilde diğer maddeler incelendiğinde S6 maddesinden sonra %83,08 katılımlı ve $\bar{x} = 4,23$ değer ile 'Geliştirmem gereken yönlerimin olduğunun farkındayım'(S8) maddesidir. Maddelere ilişkin istatistiksel analiz değerleri incelendiğinde sırayla %86,54 katılımlı ve $\bar{x} = 4,21$ ile 'Güçlü yönlerimin farkındayım' (S1) maddesi; %81,92 katılımlı, $\bar{x} = 4,15$ değeri ile 'Zayıf yönlerimi güçlendirmek için çalışmaktayım' (S7) maddesi, % 77,69 katılımlı $\bar{x} =$

4,07 değeri ile ‘Zayıf yönlerimin farkındayım’ (S2) maddesi; %84,62 katılımlı ve \bar{X} =3,96 ile ‘Mesleğime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’ (S4); %73,08 katılımlı, \bar{X} =3,94 ortalama ile ‘Sevinçlerimde, üzüntülerimde dengeli tepkiler veririm’ (S10); % 66,15 katılımlı, \bar{X} =3,78 ortalama ile ‘Öfke ve kızgınlık durumunda kendimi kontrol edebilirim’ (S9); %65,38 katılımlı, \bar{X} =3,72 ortalama ile ‘Kendime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’ (S5); %53,46 katılımlı, \bar{X} = 3,48 ile ‘Hayat standartlarımı geliştirme konusunda fırsatlarımın olduğunu düşünüyorum’ (S3); maddelerinin geldiği görülmektedir.

Okul yöneticileri, örgütsel etkinliğin sağlanmasında birinci dereceden sorumlu olduklarından, güçlü yönlerini devam ettirme gayretinde olmaları kuramsal çerçevede çizilen ilkelerle uyumluluk göstermektedir. Kendini tanıyan ve değişimleri anlayıp değişimlere yön verebilen bireylerin, yüksek duygusal zekaya sahip oldukları gözlemlenmiştir. Yerli (2009)’un yatığı çalışma sonucunda da eğitim yöneticilerinin yüksek duygusal zekaya sahip başarılı yöneticiler olduğun tespit edilmiştir. Atay (2002)’ın yaptığı araştırmada ise okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeylerinin beklenenin ve olması gerekenin altında olduğu görülmüştür. Liderlik özelliklerinin farkında olan ve bu özelliklerini geliştirebilen, kişilik özellikleri ile yer aldıkları konumda çevrelerine örnek olan bireylerin, kariyerlerinde ve özel yaşamlarında daha başarılı olması beklenir. Erdoğmuş (2006) yaptığı araştırmada, yöneticilerin önemli bir kısmında “başarma”, “başatlık”, “sebat”, “düzen” ile “ideal benlik” gibi bazı kişilik özelliklerinin ortak olduğunu saptamıştır. Oğuz (2007) ise yaptığı araştırmada, kişilik faktörünün yöneticilerin her gün karşılaştıkları ve en önemli yönetim görevlerinden biri olan çatışma ve çatışmayı ele alış biçimini etkilediğini belirtmiştir. Moberg (2001)’in

yaptığı araştırmada ise, kendisini daha uyumlu, değişime daha açık ve daha nevroitik olarak gören bireylerin işbirliğini daha çok kabul ettiklerini ve uzlaşma stilini daha fazla tercih ettiklerini, buna karşın kendisini daha az uyumlu olarak tanımlayan yöneticilerin yarışmacı bir yaklaşımı benimsediğini ve kontrol stilini daha fazla tercih ettiklerini belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri alt boyutlardan *zamanını yönetme* boyutu incelendiğinde; ‘Mesai saatlerine uygun olarak çalışırım’ (S12) maddesi; % 93,08 katılım oranı ve $\bar{x} = 4,66$ ile en yüksek katılım oranı ve ortalama değerine sahiptir. Diğer maddelere ilişkin ortalama ve katılım oranı değerleri sırasıyla $x=4,39$ ve % 90,77 katılımı ‘Önem verdiğim işlere öncelik gösteririm’ (S14); $\bar{x}=4,20$ ve %83,46 katılım oranı ile ‘Okulda geçirdiğim zamanın büyük bölümünü eğitim ve öğretim işlerine harcarım’ (S15); $\bar{x}=4,10$ ve %77,31 katılım oranı ile ‘Zamanımı kötüye kullandıracak tuzakların(kahve, fazla tv izleme, aşırı internet kullanımı...) farkındayım’ (S17); $\bar{x} = 3,69$ ve 59,62 katılımı ‘Günlük düzenli uyku düzenine sahibim’ (S11); $\bar{x} = 3,68$ ve %58,08 katılım oranı ile ‘Çalışmalarda arta kalan zamanlarımı iyi planlarım’ (S13); $\bar{x} = 3,57$ ile %55,38 katılım oranı ile ‘Aileme yeteri kadar zaman ayırırım’ (S16); $\bar{x}=3,22$ değeri ve %41,92 katılım oranı ile ‘Kendime düzenli dinlenme saatleri ayırırım’ (S18); maddelerinin öncelikli tercih edilmiş maddeler olduğu görülmektedir.

Zaman yönetimi konusunda yöneticilerin sahip oldukları tutum ve davranışlarda planlı bir yapı içerisinde oldukları düşünülebilir. Planlı zaman yönetimi ile iş ve özel yaşantılarını dengeli olarak yürüttükleri böylece bir çok aktiviteyi yerine getirerek kaliteli zaman geçirdikleri söylenebilir. Kırıl (2007) araştırmasında okul yöneticilerinin okul içerisinde en fazla zamanı “Haftalık ders programı, günlük çalışma ve nöbet

çizelgelerinin düzenlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar” görevini yaparken, en az zamanı “Okulu için vizyon ve misyon geliştirir” görevini yaparken kullandıklarını belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri alt boyutlardan **sağlığını yönetme** boyutu incelendiğinde: ‘Zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol vb) konusunda dikkatliyim’ (S24) maddesi $\bar{x} = 4,06$ değer ve %70 katılım oranı ile en yüksek katılım oranı ve ortalama değerine sahiptir. Diğer maddeler sırasıyla $\bar{x} = 3,26$ ve 41,54 katılım oranı ile ‘Dengeli beslenmeye dikkat ederim’ (S23); $\bar{x} = 3,19$ ortalama ve %39,62 katılımlı ‘Yemek saatlerime dikkat ederim’ (S22) ; $x = 3,09$ ve %38,46 katılımlı ‘Fiziksel rahatsızlıklarımın (diyabet, kalp, tansiyon vb. tedavisi için özen gösteririm’ (S20); $\bar{x} = 2,44$ ortalama ve %16,54 katılımlı ‘Düzenli spor yaparım’ (S21); $\bar{x} = 2,44$ ve % 15,00 katılımlı ‘Düzenli olarak sağlık kontrolü yaparım’ (S19) maddeleri olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin sağlığı bozan davranışlar hakkında bilinç düzeyinin yüksek olduğu ancak daha sağlıklı nesillerin yetişmesine katkıda bulunacak önleyici tedbirler konusunda ilgisiz oldukları söylenebilir. Ok (2006) yaptığı araştırmada yöneticilerin okulların fiziki şartlarının yetersiz olması, iş yerinin kalabalıklığı, iş arkadaşları ile politik görüş farklılıklarının bulunması gibi nedenlerden etkilenecek stres yoğunluğu yaşadıklarını ve bunu atlatmak için güvenilen biriyle konuşmak, sportif etkinliklere katılmak, sanat, müzik, spor, okuma gibi zevk veren uğraşlarla meşgul olmak ve ibadet etmek yöntemleri kullandıklarını belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri alt boyutlardan **sosyal hayatını yönetme** boyutu incelendiğinde: ‘Arkadaşlık ilişkilerim düzenlidir’ (S27) maddesi $\bar{x} = 4,19$ değeri ve %84,23 katılım oranı ile en yüksek katılım oranı ve

ortalama değerine sahiptir. Diğer maddeler sırasıyla; $\bar{x} = 4,09$ ve %79,23 katılımlı ‘Bütçemi planlayarak yönetim’ (S28); $\bar{x} = 3,96$ ve % 77,31 katılımlı ‘Aileme yeterli özeni gösteririm’ (S26); $\bar{x} = 3,1$ ve %36,54 katılımlı ‘ Sivil toplum kuruluşları gibi gönüllü kuruluşlarda çalışarak sosyal hayata katkıda bulunurum’ (S29); $\bar{x} = 2,52$ ve % 18,85 katılımlı ‘ Düzenli olarak sanatsal faaliyetlerde(sinema, tiyatro, konser vb.) bulunurum’ (S25) maddeleri olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin sosyalleşme, iletişim kurma becerilerinde olumlu tutum ve davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Şahin (2007) araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerilerinin hem öğretmenler hem de yöneticilerin kendileri tarafından yüksek bulunduğunu belirtmiştir. Özcan (2006)’ın araştırmasında ise yöneticilerin genel olarak iletişimi başlatma sürecinde kendilerini yeterli görmelerine rağmen, öğretmenlerin aynı görüşte olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak sosyal zeka düzeyleri ve iletişim becerileri yüksek olan bireylerin üst yönetim kademelerinde çalışma fırsatlarına sahip oldukları bulgusuna ulaşılabilir. Glatfelter (2000)’in araştırmasında yönetici iletişiminin uygunluğunun ve etkililiğinin, astların iş doyumunu olumlu yönde etkilediği belirlenirken, Tek (2008)’in araştırmasında ise 30-40 yaş aralığında ve kıdemi 10 yılın üzerinde olan yöneticilerin daha iyi iletişim becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgulardan elde edilen ortalamalara göre okul yöneticilerinin sanatsal faaliyetlere katılım ve sivil toplum kuruluşlarında gönüllü çalışma gibi daha çok zaman isteyen etkinlikleri tercih etmedikleri görülmektedir.

Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri alt boyutlardan ***kendini yetiştirme ve geliştirme*** boyutu incelendiğinde: ‘Mesleğimin ve görevimin gerektirdiği kurallara uyarak örnek olmaya özen gösteririm’ (S36) maddesi $\bar{x} = 4,48$ ve %94,23

katılım oranı ile en yüksek katılım oranı ve ortalama değerine sahiptir. Diğer maddeler sırasıyla; $\bar{X}=4,27$ ve %86,15 katılım oranı ile ‘Kendimi yetiştirmek için bilgi teknolojilerinden yararlanırım’ (S35); $\bar{X}=4,04$ ve %78,08 katılım oranı ile ‘Çağdaş öğretim stratejilerinden ve yönetim yaklaşımlarından faydalanırım’ (S34); $\bar{X}=4,04$ ve %77,31 katılım oranı ile ‘Başka eğitim örneklerini takip etmeye özen gösteririm’ (S37); $\bar{X}=3,93$ ve %71,92 katılımı ile ‘Okul yönetimi alanında hizmet içi eğitime katılımım’ (S30); $\bar{X}=3,91$ ve %72,31 katılımı ile ‘Değişimleri ve yenilikleri takip ederim’ (S33); $\bar{X}=3,26$ ve %35,00 katılım oranı ile ‘Düzenli olarak kitap okumaktayım’ (S31); $\bar{X}=3,16$ ve %37,31 katılım oranı ile ‘Düzenli olarak süreli yayınları takip ederim’ (S32); $\bar{X}=1,8$ ve %11,15 katılım oranı ile ‘Alanımla ilgili dergilere yazılar yazarım’ (S38) maddeleri olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin değişimi anlama ve değişimi yönetme; mesleğinin gereklerini yerine getirme, bilgi teknolojilerinden faydalanma, çağdaş öğretim ve yönetim stratejilerinden yararlanma konularında yeteri kadar bilgi ve beceri düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Sönmez (2005) yaptığı araştırmada, değişim sürecinde liderlerin etkileyici bir vizyon oluşturmak, çalışanların ikna edilmesi, yeterli güdülemenin yapılması ve etkili iletişim kurmak gibi kritik görevleri olduğunu ve bunları gerçekleştirmek için hizmet içi eğitim ve seminerler alanlarında uzmanlaşmaları gerektiğini vurgulamıştır. Madde ortalamaları incelendiğinde okul yöneticilerinin düzenli olarak süreli yayınları takip etme ve kitap okuma konularında düşük bir performans sergiledikleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından sonuçları aşağıda verilmiştir:

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerileri *cinsiyet* değişkeni açısından incelendiğinde; ‘Zayıf yönlerimin farkındayım’ maddesinin erkek yöneticiler lehine , ‘Zayıf yönlerimi güçlendirmek için çalışmaktayım’ maddesinin kadın yöneticiler lehine, ‘Çalışmalardan arta kalan zamanlarımı iyi planlarım’ maddesinin kadın yöneticiler lehine, ‘Düzenli olarak kitap okumaktayım’ maddesinin kadın yöneticiler lehine, ‘Düzenli olarak süreli yayınları takip ederim’ maddesinin kadın yöneticiler lehine, ‘Başka eğitim örneklerini takip etmeye özen gösteririm’ maddesinin kadın yöneticiler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin kendini yönetme yeterlikleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, anlamlı anket maddelerinden 1 anket maddesinin erkek yöneticilerin, 5 anket maddesinin ise kadın yöneticilerin lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak erkek yöneticilerle kadın yöneticiler arasında kendilerini yönetme becerileri konusunda aralarında fazla fark olmamasına rağmen kadın yöneticilerin biraz daha kendilerini yönetme becerisi olduğu söylenebilir. Eves (2007) yaptığı araştırmada, erkek yöneticilerin daha yaratıcı olmasıyla birlikte kadın yöneticilerin törelerin korunması ve geleneklere saygı konusunda daha kararlı olduklarını tespit etmiştir.

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerileri *görev* değişkeni açısından incelendiğinde; ‘Kendime yönelik olarak tehditlerin farkındayım’, ‘Zayıf yönlerimi güçlendirmek için çalışmaktayım’, ‘Öfke ve kızgınlık durumunda kendimi kontrol edebilirim’, ‘Sevinçlerimde, üzüntülerimde dengeli tepkiler veriririm’, ‘Çalışmalardan arta kalan zamanlarımı iyi planlarım’, ‘Düzenli olarak sağlık kontrolü yaptırırım’, ‘Düzenli spor yaparım’, ‘Düzenli olarak sanatsal faaliyetlerde (sinema, tiyatro, konser vb.) bulunurum’, ‘Sivil toplum kuruluşları gibi gönüllü kuruluşlarda çalışarak sosyal hayata katkıda bulunurum’, ‘Düzenli olarak kitap okumaktayım’, ‘Düzenli olarak süreli

yayınları takip ederim’, ‘Değişimleri ve yenilikleri takip ederim’, ‘Çağdaş öğretim stratejilerinden ve yönetim yaklaşımlarından faydalanırım’, ‘Mesleğimin ve görevimin gerektirdiği kurallara uyarak örnek olmaya özen gösteririm’ maddelerinin tümünün okul müdürlerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerileri görev değişkeni açısından incelendiğinde, anlamlı maddelerin tümünün okul müdürlerinin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca bağlı olarak okul müdürlerinin, müdür yardımcılara göre kendini yönetme becerilerini daha iyi ortaya koydukları söylenebilir. Miller (1991)’ in yaptığı araştırmada, bürokratik yapının müdür yardımcılarının iş ile ilgili stres algılarını etkilerken, müdürlerin algılarını etkilemediği görülmüştür. Bu araştırma sonucu da okul müdürlerinin tepkilerini kontrol ederek, kendini yönetme becerilerini daha iyi gerçekleştirdiklerini desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerileri *görev yaptıkları okul* değişkeni açısından incelendiğinde; ‘Güçlü yönlerimi devam ettirmek gayretindeyim’, ‘Okulda geçirdiğim zamanın büyük bölümünü eğitim öğretim işlerine harcarım’, ‘Zamanımı kötüye kullandıracak tuzakların (kahve, fazla tv izleme, aşırı internet kullanımı...) farkındayım’, ‘Bütçemi planlayarak yönetirim’, ‘Düzenli olarak süreli yayınları takip ederim’, ‘Mesleğimin ve görevimin gerektirdiği kurallara uyarak örnek olmaya özen gösteririm’ maddelerinin tümünün ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin lehine anlamlı olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerileri görev yapılan okul değişkeni açısından incelendiğinde, anlamlı maddelerin tümünün ortaöğretim yöneticilerinin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca bağlı olarak ortaöğretim yöneticilerinin,, ilköğretim yöneticilerine göre kendini yönetme becerilerini daha iyi ortaya koydukları

söylenbilir. Renz (1991)'in yaptığı araştırmada okul büyüklüğü ve deneyimin, müdürlerin stres kaynaklarından etkilenmeleri üzerinde az bir etkisi olduğu, yine okul büyüklüğü ve deneyim değişkenlerinin müdürlerin erken emeklilik eğilimleri üzerinde anlamlı bir etki yapmadığı görülmüştür.

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerileri *okul yerleşim yeri* değişkeni açısından incelendiğinde; 'Öfke ve kızgınlık durumunda kendimi kontrol edebilirim', 'Başka eğitim örneklerini takip etmeye özen gösteririm' ve 'Alanımla ilgili dergilere yazılar yazarım' maddeleri il-ilçe merkezinde görev yapan yöneticilerin lehine, 'Düzenli spor yaparım' maddesi köyde görev yapan yöneticilerin lehine anlamlı olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerileri okul yerleşim yeri değişkeni açısından incelendiğinde, 3 maddenin il-ilçe merkezinde görev yapan yöneticilerin lehine, 1 maddenin köyde görev yapan yöneticilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca bağlı olarak il-ilçe merkezinde görev yapan yöneticilerin, köyde görev yapan yöneticilere göre kendini yönetme becerilerini daha iyi ortaya koydukları söylenebilir. İl-ilçe merkezinde yaşayan yöneticilerin imkanları daha geniş olan yerleşim birimlerinde yaşamaları da kendilerini yönetme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerileri *aylık gelir değişkeni* açısından incelendiğinde; 'Zayıf yönlerimin farkındayım', 'Güçlü yönlerimi devam ettirmek gayretindeyim', 'Zamanımı kötüye kullandıracak tuzakların (kahve, fazla tv izleme, aşırı internet kullanımı...) farkındayım', 'Yemek saatlerime dikkat ederim', 'Zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol vb.) konusunda dikkatliyim' maddeleri aylık gelir düzeyini yeterli gören yöneticilerin lehine, 'Düzenli olarak sanatsal faaliyetlerde (sinema, tiyatro,

konser vb.) bulunurum’, ‘Kendimi yetiştirmek için bilgi teknolojilerinden yararlanırım’ maddeleri ise aylık gelir düzeyini yeterli görmeyen yöneticilerin lehine anlamlı bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerileri aylık gelir değişkeni açısından incelendiğinde, 5 maddenin aylık gelir düzeyini yeterli gören yöneticilerin lehine, 2 maddenin ise aylık gelir düzeyini yeterli görmeyen yöneticilerin lehine olduğu görölmektedir. Bu sonuca bağlı olarak aylık gelir düzeyini yeterli gören yöneticilerin, aylık gelir düzeyini yeterli görmeyen yöneticilere göre kendini yönetme becerilerini daha iyi ortaya koydukları söylenebilir. Yılmaz, Altınok (2009) yaptığı araştırmada, gelir düzeyi değişkenine göre yalnızlık puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, yaşam doyum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerileri *medeni durum* değişkeni açısından incelendiğinde; ‘Güçlü yönlerimin farkındayım’, ‘Güçlü yönlerimi devam ettirmek gayretindeyim’, maddesi bekar yöneticilerin lehine, ‘Günlük düzenli uyku düzenine sahibim’, ‘Fiziksel rahatsızlıklarımın (diyabet, kalp, tansiyon vb.) tedavisi için özen gösteririm’, ‘Yemek saatlerime dikkat ederim’, ‘Dengeli beslenmeye dikkat ederim’, ‘Zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol vb.) konusunda dikkatliyim’, ‘Arkadaşlık ilişkilerim düzenlidir’, ‘Bütçemi planlayarak yönetirim’, ‘Düzenli olarak süreli yayınları takip ederim’, ‘Değişimleri ve yenilikleri takip ederim’, ‘Başka eğitim örneklerini takip etmeye özen gösteririm’ maddeleri ise evli yöneticiler lehine anlamlı bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerileri medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde, 10 maddenin evli yöneticilerin lehine, 2 maddenin ise bekar yöneticilerin lehine olduğu görölmektedir. Bu sonuca bağlı olarak evli yöneticilerin,

bekar yöneticilere göre kendini yönetme becerilerini daha iyi ortaya koydukları söylenebilir. Evli yöneticilerin düzenli aile yaşantısı ve evlilik kurumunun sorumluluklarını da üstlenerek kendilerini yönetme becerilerini geliştirdikleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerileri *kıdem* değişkeni açısından incelendiğinde; 'Güçlü yönlerimin farkındayım' maddesi 1-5 ve 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında 6-10 yıllık yöneticilerin lehine, 'Geliştirmem gereken yönlerimin olduğunun farkındayım' maddesi 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri ile 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında, 6-10 yıllık yöneticilerin lehine ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticileri ile 6-10 yıllık kıdeme sahip yöneticiler arasında, 6-10 yıllık yöneticilerin lehine, 'Öfke ve kızgınlık durumunda kendimi kontrol edebilirim' maddesi 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 21 ve üstü kıdeme sahip okul yöneticileri arasında 21 ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerinin lehine, 'Sevinçlerimde üzüntülerimde dengeli tepkiler veririm' maddesi 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 21 ve üstü kıdeme sahip okul yöneticileri arasında 21 ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerinin lehine, 'Çalışmalardan arta kalan zamanlarımı iyi planlarım' maddesinin 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticileri arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerin lehine, 'Okulda geçirdiğim zamanın büyük bölümünü eğitim öğretim işlerine harcarım' maddesi 1-5 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında, 1-5 yıllık kıdeme sahip yöneticilerin lehine; 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında, 16-20 yıllık kıdeme sahip yöneticilerin lehine, 'Düzenli olarak sağlık kontrolü yaptırırım' maddesi 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul

yöneticileri arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerin lehine, ‘Düzenli spor yaparım’ 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında, 11-15 yıllık kıdeme sahip yöneticilerin lehine, 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri ile 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında, 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticilerinin lehine, ‘Bütçemi planlayarak yönetirim’ maddesi 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında 11-15 yıllık kıdeme sahip okul yöneticilerinin lehine, ‘Okul yönetimi alanında hizmet içi eğitime katılıyorum’ maddesi 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 21 ve üstü kıdeme sahip okul yöneticileri arasında 21 ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerin lehine, ‘Çağdaş öğretim stratejilerinden ve yönetim yaklaşımlarından faydalanıyorum’ maddesi 6-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri arasında 16-20 yıllık kıdeme sahip okul yöneticilerin lehine anlamlı fark görülmektedir.

Okul yöneticilerinin kendini yönetme becerileri kıdem değişkeni açısından incelendiğinde, 21 ve daha üstü kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerilerinin diğerlerine göre daha iyi olduğu görülmektedir. Bu beklenen bir durumdur ve tecrübeyle ilişkilendirilebilir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler:

1. Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kendini yönetme temelli programlar ön planda tutulabilir ve bu programlar içerik olarak zenginleştirilebilir.

2. Okul yöneticilerine bilimsel makale yazma semineri verilebilir.

3. Okul yöneticileri eğitim yönetimi alanında tezli-tezsiz yüksek lisans yapmaya teşvik edilebilir.

4. Kadınların okul yöneticisi olma yolunda karşılaştıkları sorunlar belirlenerek yöneticiliğe özendirilebilir.

5. Okul yöneticilerinin hayat standartlarını arttırabilmeleri, sosyal yaşantılarını genişletebilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için maddi imkanlarının arttırılması sağlanabilir.

6. Okul yöneticilerinin zaman tuzakları konusunda bilgilendirilmeleri için seminerler düzenlenebilir.

7. Sağlık Bakanlığı ile işbirliği yapılarak okul yöneticilerinin belirli aralıklarda düzenli sağlık takibi yapılması sağlanabilir.

8. Okul yöneticilerinin sanatsal faaliyetlere (sinema, tiyatro, konser vb.) katılımı teşvik edilerek, kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

9. Her okulda eğitim dergileri çıkarılması cazip hale getirilebilir. Böylece yönetici ve öğretmenlerin makale yazma becerileri geliştirilebilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin neriler:

1. Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri farklı bölgelerde araştırılabilir.

2. Yöneticilerin kendini yönetme becerileri ile okulun etkililiği karşılaştırılabilir.

3. Okul yöneticilerini kendilerini yönetme becerileri ile kişilik özellikleri karşılaştırılabilir.

4. Buna benzer bir araştırma öğretmenler üzerinde gerçekleştirilerek, kendilerini yönetme becerilerine ilişkin sonuç ve beklentilerin ortaya çıkması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Açıklan, A. (1998), *Kırk Yıl Önce, Kırk Yıl Sonra*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı.137, ss.17-19.
- Akan, V. (2003), *Birey ve Toplum*, (Ed: İ. Sezal), Sosyolojiye Giriş (ss.79-104). 2.Baskı, Martı Kitap ve Yayınevi, Ankara.
- Akat, İ. (1984), *İşletme Yönetimi*, Üçel Yayıncılık, İzmir.
- Akat, İ., Budak, G., Budak, G. (2002), *İşletme Yönetimi*, İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitapevi.
- Akgemici, T. ve diğerleri (2003), *Zaman Yönetimi ve Yönetimsel Zamanda Etkinlik*. (Ed: Ş. Şimşek, A. Çelik), Kalkan Matbaacılık, Ankara
- Aksoy, E. (2006), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Alabay, E. (2006), *İlköğretim Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fen ile İlgili Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı.2(1), ss.1-11.
- Alay, O. (2001), *Kitle İletişimi ve Yerel Medya*, Fakülte Kitabevi, Isparta.
- Albrecht, K. (1988), *Gerilim ve Yönetici*, (Çev: K. Tosun), İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları

- Aldal, H. (2001), *Okul Yönetiminin Öğretmen Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri*, Öğretmen Dünyası Dergisi, Sayı.261.
- Alec, M. (1987), *Zaman Tuzağı (Zamanı Nasıl Denetlersiniz?)*, (Çev: Y. Güneri), İlgil Yayınları, İstanbul.
- Alıcıgüzel, İ. (1998), *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Alıç, M. (1987), *Yönetim ve Liderlik*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara.
- Alıç, M. (1990), *Eğitim Örgütlerinde Etkililik ve Öğretime Dönük Liderlik*, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildiriler, (24-28 Eylül), MEB Basımevi, Ankara.
- Ançel, G. (1996), *Hemşirelikte Zamanı Verimli Kullanma*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ardıç, C. (2010), *Zaman Yönetimi Ve Zaman Yönetiminde Dönüştürücü Liderlerin Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arslantürk, Z., Amman, T. (2000), *Sosyoloji*, Kaknüs Yayıncılık, İstanbul.
- Ataklı, A. (1996), *İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi*, MEB Yayınları, İstanbul.

- Atay, K, (2002), *Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:31, ss.344-355.
- Balcı, A. (2002), *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji ve Taktikler*, Pegem Akademi Yayınları,
Ankara.
- Baltaş, A. (1999), *Duygusal Zeka (Olgunluk) Nedir?*, Hürriyet Gazetesi İnsan Kaynakları Eki, Haziran.
- Bandura A. (1990), *Perceived Self-Efficacy in the Exercise of Personal Agency*, Journal of Applied Sport Psychology. Vol.2. pp.128-163.
- Bandura A. (1994), *Self-Efficacy*. (Ed: In V.S. Ramachauran), Encyclopedia of Human Behavior, (pp.71-81). Vol.4. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1977), *Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change*, Psychological Review, Vol.84(2). pp.191-215.
- Bandura,A.(1982), *Self Efficacy Mechanism in Human Agency*, American Psychology Journal.Vol.37. pp.122-147.
- Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993), *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning*, Educational Psychologist, Vol.28. pp.117-148.

- Bandura, A. (1999), *A Social Cognitive Theory Of Personality*. (Ed: In Pervin John), Handbook Of Personality, (pp.154-196), New York: Guilford Publications.
- Bandura, A. (2001), *Social Cognitive Theory of Mass Communacations*. (Ebsco Host Research Databases Academic Search Premier), Media Psychology. Vol.3(3). pp.265-299.
- Baransel, A, (1993). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Barutçugil, İ. (2002), *İş Hayatında Kadın Yönetici*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Bates, P. (1980), *The Effectiveness of Interpersonal Skills Training on the Social Skill Acquisition of Moderately and Mildly Retarded Adults*, Journal of Applied Behavior Analysis, Vol.13, pp.323-348.
- Bilgiseven, A. K. (1995), *Genel Sosyoloji*, 5.Baskı, Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Binbay, T. (2005), *İş Stresi ve Akıl Sağlığı Sorunları*, Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi, Sayı.25.
- Bursahioğlu, Z. (1981), *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No.21, Ankara.
- Büyüköztürk, S. (2007), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem AYayıncılık, Ankara.
- Can, H. (1994), *Organizasyon ve Yönetim*, 3.Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Celkan, H. Y. (1996), *Eğitim Sosyolojisi*. 4.Baskı, A.Ü.E.F. Basımevi, Erzurum.

- Cem, C. (1971), “*Yönetim Biçimleri*”, Amme İdaresi Dergisi, Sayı.4(1), ss.91-103.
- Cemalcılar, İ. ve diğerleri (1989)., *İşletmecilik Bilgisi*, Anadolu Üniversitesi İşitme
Özürlü Çocuklar Eğitim ve Araştırma Vakfı Yayınları, Eskişehir.
- Cüceloğlu, D. (2003), *Yetişkin Çocuklar*. 23.Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çalık, T. (1997), *Etkili Eğitim Yöneticisi*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı.135, ss.134-158.
- Çelik, V. (1997), *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Çelikkol, A. (2001), *Çağdaş İş Yaşamında Ruh Sağlığı*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Çetin, B. (2007), *Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Öz Yeterliliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çıvgın, İ., Yardımcı, R. (2007), *Sosyolojiye Giriş*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Çubukçu, Z., Gültekin, M. (2006), *İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler*, Bilig: Türk Dünyası ve Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı.37, ss.156-157.
- Daldabanoğlu, M. (2006), *Okul Yöneticilerinin İletişim Davranışlarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dinçer, Ö., Fidan, Y. (1996), *İşletme Yönetimine Giriş*, 3.Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Doğan, İ. (1996), *Sosyoloji*. 3.Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

- Dönmez, B. (1990), *Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi*, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi. (24-28 Eylül), Ankara.
- Dönmez, B. (2002), *Müfettiş, Okul Müdürü Ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri*, Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:29, ss.27-45.
- Duman, B.A. (2007), *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Özyeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eliot, C. (1992), *Leadership Change And Scholl*, Issuens In Educational Research, N.J., No:2
- Erdil, O. (1998), *Lider Yönetici Geliştiriminin Artan Önemi ve Yeni Yaklaşımlar*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi, Sayı.2(8), ss.65-70.
- Erdoğan, İ. (1996), *İşletmelerde Örgütsel Davranış*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2000), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, H. (2006), *Resmi-Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Yöneticilerin Kişisel Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (İstanbul Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eren, E. (1993), *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Yayınları, İstanbul.

- Ergun, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. 4.Baskı, Ocak Yayınları, Ankara.
- Ergun, T., Polatoğlu, A. (1984), *Kamu Yönetimine Giriş*, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Eroğlu, F. (2000), *Davranış Bilimleri*. 5.Baskı, İstanbul.
- Eves, S. (2007), *İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz Değerlerinin Betimlenmesi (Çorum İli Örneği)*, 16i Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversiresi, Cilt:3, Tokat.
- Fındıkçı, İ. (1996), *Eđitimimize Bakışlar*, Kùltür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Getting Control of Your Time (1978), *Modern Business Reports*, Alexander Hamilton Institue Inc., New York.
- Giray, N. (2006), *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/ Problem Çözme Yeterliliği*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Glatfelter, A. (2000), *The Influence of Supervisor's Interpersonal Communication Competence on Worker Satisfaction* (Thesis of Master of Arts), Faculty of California State University, Fullerton.
- Goleman, D. (2000), *İşbaşında Duygusal Zeka*. 2.Baskı, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Gökçe, O. (1998), *İletişim Bilimine Giriş*. 2.Baskı, Turhan Kitabevi, Ankara.
- Güçlü, N. (1996), Eğitim Yöneticiliği ve Sosyal Beceriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı.4, ss.555-564.

Güçlü, N. (1997), *Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı.134, Nisan-Haziran, ss.50-55.

Gümüş, M. (1999), *Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar*, 2.Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul.

Günel, N. (1995), *2000'li Yılların Eşiğinde Yönetim Denetim Sistemine Eleştirel Bir Bakış*, Türk İdare Dergisi, Sayı.409, ss.17-36.

Güney, S. (2000), *Davranış Bilimleri*. Nobel Yayınları, Ankara.

Güney, S. (2004), *Açıklamalı Yönetim-Organizasyon ve Örgütsel Davranış Terimler Sözlüğü*. Siyasal Kitabevi, Ankara.

Hayes, S. C., Rincover, A., Solnick, J. V. (1980), *The Technical Drift of Applied Behavior Analysis*, Journal of Applied Behavior Analysis, Vol.13, pp.275-285.

<http://www.bebek.com/Content/Detail.asp?ContID=188>, Erişim Tarihi: 20 Kasım 2010.

<http://www.brookespublishing.com>, Erişim Tarihi: 20 Kasım 2010.

<http://www.eqi.org/summary.htm>, Erişim Tarihi: 20 Kasım 2010.

<http://www.kisiselgelisim.org/2/sayfagoster.asp?sayfaid=2&sf=is%20ve%20aile>, Erişim Tarihi: 20 Kasım 2010.

Herb, S.L., (2005), *A Study Of Leadership Styles And Demographic Characteristics Of Pennsylvania Public School Principals*, Doktora Tezi, Capella University , DAI-A 6/06,p. 2288.

- Hughes, C. A., Ruhl, K. L., Misra, A. (1989), *Self-Management With Behaviorally Disordered Students in School Settings: A Promise Unfulfilled?*, Behavioral Disorders, Vol.14, pp.250-262.
- İlgar, L. (1996), *Eğitim Yönetimi-Okul Yönetimi-Sınıf Yönetimi*, Beta Yayınları. İstanbul.
- İsrael, E. (2007), *Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990), *İnsan Aile Kültürü*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005), *Yeni İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*, Evrim Yayınları, İstanbul.
- Kansu, N. (2002), *Okullarda Duygusal Zeka*, Personal Excellence Dergisi, Sayı.32, <http://okulweb.meb.gov.tr/62/01/424021/dz.html>, Erişim Tarihi: 20 Kasım 2010.
- Kaptan, F., Korkmaz, H. (2001), *Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Hizmet Öncesi Fen Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ve Öz Yeterlilik İnanç Düzeylerine Etkisi*. http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t291DA.pdf, Erişim Tarihi: 20 Kasım 2010.
- Karakuş, İ. (2003), *Farklı Kaynaklardan Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri Gerçekleştirme Düzeyleri (Kayseri Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Karaoğlan, A. (2006), *Üst Düzey Yöneticilerin Zaman Yönetimi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karasar, N. (2005), *Bilimsel Arastırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kendall, P. C., Hollon, S. D. (1979), *Cognitive-Behaviora Interventions: Overview and Current Status*. (Ed: P. C. Kendall and S. D. Hollon), Cognitive-Behavioral Interventions: Theory Research and Procedures, New York: Academic Press.
- Kıral, E. (2007), *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Tanımlanmış Görevleri İçin Zaman Kullanma Biçemleri (Amasya İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Kızıldağ, Ş. (2001), *Pop Müzikten Popüler Kültüre Medya Çocukları*, Şehir Yayınları, İstanbul.
- Koontz, H., O'Donnell, C., Weihrich, H. (1986), *Management*, Singapore: McGraw Hill Book Company.
- Krech D, Crutchfield R.S. (1967), *Sosyal Psikoloji, Teori ve Sorunlar*. (Çev. E. Güçbilmez, O. Onaran). Türk Siyasi İlimler Derneği Yayını İlimler Serisi No: 12.
- Kurbanoglu, S. S. (2004), *Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi*, Bilgi Dünyası, Sayı.5(2). ss.137-152.
- Massie, J., L., Douglas, J. (1985), *Managing a Contemporary Introduction*, 4 Ed., New Jersey: Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs.

- McDougall, D. (1998), *Research on Self-Management Techniques Used by Students With Disabilities in General Education Settings*, Remedial and Special Education, Vol.19(5), pp.310-320.
- Meichenbaum, D. (1980), *Cognitive Behavior Modification With Exceptional Children: A Promise yet Unfulfilled*, Exceptional Education Quarterly, Vol.1, pp.83-88.
- Mescon, M. H., Albert, M., Khedouri, F. (1988), *Management Third Edition*, New York: Harper & Row Publishers.
- Miller, L. (1991), *Perception of Work – Related Stress Among Principals As Related to Belief Systems and Perception of Bureaucratization of School District*, Dissertation Abstracts International, Vol. 52, No:2,
- Mickler, M. J. (1984), *Self-Management Skill Training for Educable Mentally Retarded Persons*, The Journal of Special Education, Vol.18(2), pp.143-149.
- Moberg, P. J. (1998), *Predicting Conflict Strategy With Personality Traits: Incremental Validity And The Five Factor Model*,” The International Journal of Conflict Management. 9, 3 ss.258-285.
- Mucuk, İ. (2001), *Modern İşletmecilik*, 13.Baskı, Türkmen Kitabevi, İstanbul.
- Oğuz, Y. (2007), *Okul Müdürlerinin Demografik Değişkenler Ve Kişilik Özellikleri İle Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki Farklılıklar Ve İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Ok, İ. (2006), *İş Stresinin İlköğretim Okullarında Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkisi (Konya Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Onur, B. (1994), *Toplumsal Tarihte Çocuk*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
- Onur, B. (1995), *Gelişim Psikolojisi*. İmge Kitabevi, Ankara.
- Öktem, Ş. (2003), *Okullarda Beden Eğitimi ve Sporun Öğrencilerin Toplumsallaşmasındaki Rolü*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özalp, İ. (1999), *Yönetim ve Organizasyon*, Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 951, Ders Kitapları Yayın No: 15. Eskişehir.
- Özan, M. (2006), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen Ve Yönetici Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi*, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı:24, ss,153-160.
- Özçelik, E. (2007), *Öğrencilerin Sosyalleşmesinde Beden Eğitimi Dersinin Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Y. (1998), *Öğrenme ve Öğretme*. 2.Baskı, Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Özdoğan, B. (2000), *Çocuk ve Oyun: Çocuğa Oyunla Yardım*: Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özdoğan, B. (2001), *Altı – Oniki Yaşlarındaki Çocukların Eğitimi ve Okul Başarıları*, Eğitim ve Bilim Dergisi, Sayı.26, ss.3-7.

- Özdoğu, S. (2004), *Kariyer Geliştirme Girişiminin Proaktif Özelliği ve Rol Ötesi Özyeterliliğiyle İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkalp, E. (2007), *Sosyolojiye Giriş*. 15.Baskı, Ekin Yayınları, Bursa.
- Özkan, Ş. Y. (2007), *Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Paketinin Etkililiği*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özmen, R. G. (2006). *Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yazılı İfade Sürecinde Kullanılan Üstbilişsel Strateji Bilgisini Kazanmalarında Etkisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Sayı.7(2), ss.49-66.
- Öztürk, S. (2004), *Siyasal Toplumsallaşma ve Çocuk: Ankara'da İlköğretim Çağı Öğrencileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, Sayı.5(57), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi57/ozturk.htm>, Erişim Tarihi: 20 Kasım 2010.
- Özyürek, M. ve diğerleri (1986), *Davranış Bilimleri*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Peker, Ö. (1995), *Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği*, TODAİE Yayınları, Ankara.
- Pierson, S. (2005),. *An Investigation of the Effects of the Formal Reporting Process On Primary Students' Self- Efficacy*, Doktora Tezi, Universty of Toronto.

- Plunket, W. R., Attner, R.F. (1992), *Introduction To Management*, 4. Ed., America: PWS-Kent Publishing Company.
- Renz, P. (1992), The Impact of Job-related Stres as Perceved By Superindents in the State of Indiana , *Dissertation Abstract International*, Vol, 52, No:9.
- Rodoplu, G., Akdemir, A. (1998), *İşletme Bilimine Giriş*, Isparta.
- Rosenbaum, M. S., Drabman, R. S. (1979). *Self Control Training in the Classroom: A Review and Critique*, *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol.12, pp.467-485.
- Sağlam, F. (2007), *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz-Yeterlikleri ve Etki Algılarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul,
- Senemoğlu, N. (1998), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Özsen Matbaası, Ankara.
- Sönmez, Y. (2005), *Eğitim Örgütlerinde Gelişim Sürecinde İnsan Unsuru ve Eğitim Yöneticilerinin Rollerini (Elazığ İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Sözen, E. (1997), *Medyatik Hafıza*, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Stein, S. J., Book, H. E. (2003), *EQ-Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı*. (Çev: M. Işık), Özgür Yayınları, İstanbul.

- Stokes, T. F., Baer, D. M. (1977), *An Implicit Technology of Generalizations*, Journal of Applied Behavior Analysis, Vol.10, pp.349-367.
- Şahin, A. (2007), *İlögretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Şahin, S. (2006), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Ve Sürdürümcü Liderlik Özellikleri (İzmir İli Örneği)*, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı:23, ss.188-199.
- Şahin, İ., Fırat, N., Aksu, A. (2003), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışları*, Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:36, ss.490-507.
- Şanlı, S. (2007), *Sosyolojik Açıdan Sosyal Bilimler Ders Kitapları ve Sosyalleştirme Rollerini*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şimşek, Ş. (1995), *Yönetim ve Organizasyon*, Konya.
- Şişman, M. (1996), *Etkili Okulda Okul Yöneticisinin Liderlik Davranışları*, III. Eğitim Bilimleri Kongresi, (6-8 Eylül), Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tan, M. (2002), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Halkla İlişkiler Rolü*, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı:9, ss.115.

- Tatlıdil, E. (1994), *Kent Kültürü ve Boş Zaman Değerlendirme. Dünya'da ve Türkiye'de Güncel Sosyolojik Gelişmeler*, I. Ulusal Sosyoloji Kongresi (3-4-5 Kasım 1993/İzmir), Cilt: 1, Sosyoloji Derneği Yayınları No.3, Ankara.
- Tek, İ. (2008), *Okul Yöneticilerinin İletişim Becerisi İle Çatışmayı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul Kadıköy İlçesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tengilimoğlu, D. ve diğerleri (2003), *Zaman Yönetimi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Tezcan, M. (1976), *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara.
- Tezcan, M. (1991), *Toplumsal ve Kültürel Değişme*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara.
- Tezcan, M. (2000), *Eğitim Sosyolojisi*. 10.Baskı, Dünya Kitabevi, Ankara.
- Time Manager International A/S. (1986a), *The Time Manager User's Guide*, 2. The Key to Personal Effectiveness.
- Time Manager International A/S. (1986b), *The Time Manager Philosophy*, 1. The Key to Personal Effectiveness.
- Tortop, N. (1975), *Kamu Kuruluşlarında Halkla İlişkiler*, TODAİE Yayınları, Ankara.
- Tosun, K. (1992), *İşletme Yönetimi: Genel Esaslar*, 6.Baskı, Savaş Yayınları, Ankara.
- Töremen, F. (2004), *Sezgici Yönetim: Okul Müdürlerinin Sezgi Gücünden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*, Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:37, ss.118-135.

- Türköne, M. (2003), *Siyaset*. Lotus Yayınevi, Ankara.
- Uğur, A. (1994),. *Yönetim ve İşletmecilik Bilgileri*, Sakarya Üniversitesi Yayınları, Sakarya.
- Uzel, A. (2009), *Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı Dile Yönelik Özyeterlilik Algılarının ve Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yerli, S. (2009), *İlk Ve Ort Aöğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zeka Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2002), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- Yiğit, A. (2007), *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Tükenmişlik ve Ruh Sağlığı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yörükoğlu, A. (2000), *Çocuk Ruh Sağlığı Çocuk Yetiştirme Sanatı ve Kişilik Gelişimi*. 24.Baskı, Özgür Yayınları, İstanbul.
- Yüksel, Ö. (2004), *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Gazi Kitabevi, Ankara.

EKLER

Ek 1. Anket Onayı ve Anket

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KENDİLERİNİ YÖNETME YETERLİK DÜZEYLERİ ANKETİ

Saygıdeğer Okul Yöneticisi,

Bu çalışma, okullarda yönetim görevini ve sorumluluğunu üstlenen müdür ve müdür yardımcılarının kendilerini yönetme yeterliğini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölüm de ise yöneticilerin kendilerini ilgilendiren alanlarda yeterlik maddeleri bulunmaktadır. Anket sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ankete vereceğiniz cevaplarla yöneticilerin bir takım ihtiyaçlarının ortaya çıkacağı düşünüldüğünden sonuçların uygulamaya önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır. Ankete isim yazmanıza gerek yoktur. Ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Tuba KARACAOĞLU

(Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Yüksek Lisans Öğrencisi)

I. Bölüm (Kişisel Bilgiler)

1. Cinsiyetiniz: a) Kadın b) Erkek
2. Göreviniz: a) Okul müdürü b) Müdür yardımcısı
3. Mesleki kıdeminiz: a) 1-5 b) 6-10 c) 11-15 d) 16 -20 e) 21 ve üstü
4. Görev yaptığınız okul: a) Anaokulu b) İlköğretim c) Ortaöğretim
5. Görev yaptığınız okulun yerleşim yeri: a) Köy b) Kasaba c) İl/ilçe merkezi
6. Medeni durumunuz: a) Evli b) Bekar
7. Aylık gelirinizi yeterli görüyor musunuz?: a) Evet b) Hayır

II. Bölüm

A) Okul Yöneticilerinin Kendini Yönetme Yeterlikleri						
No	Anket Maddeleri	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

1	Güçlü yönlerimin farkındayım.	()	()	()	()	()
2	Zayıf yönlerimin farkındayım.	()	()	()	()	()
3	Hayat standartlarımı geliştirme konusunda fırsatlarım olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
4	Mesleğime yönelik olarak tehditlerin farkındayım.	()	()	()	()	()
5	Kendime yönelik olarak tehditlerin farkındayım.	()	()	()	()	()
6	Güçlü yönlerimi devam ettirmek gayretindeyim.	()	()	()	()	()
7	Zayıf yönlerimi güçlendirmek için çalışmaktayım.	()	()	()	()	()
8	Geliştirmem gereken yönlerimin olduğunu farkındayım.	()	()	()	()	()
9	Öfke ve kızgınlık durumunda kendimi kontrol edebilirim.	()	()	()	()	()
10	Sevinçlerimde, üzüntülerimde dengeli tepkiler veririm.	()	()	()	()	()
No	Anket Maddeleri	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
11	Günlük düzenli uyku düzenine sahibim.	()	()	()	()	()
12	Mesai saatlerine uygun olarak çalışırım.	()	()	()	()	()
13	Çalışmalardan arta kalan zamanlarımı iyi planlarım.	()	()	()	()	()
14	Önem verdiğim işlere öncelik gösteririm.	()	()	()	()	()
15	Okulda geçirdiğim zamanın büyük bölümünü eğitim öğretim işlerine harcarım.	()	()	()	()	()
16	Aileme yeteri kadar zaman ayırırım.	()	()	()	()	()
17	Zamanımı kötüye kullandıracak tuzakların (kahve, fazla tv izleme, aşırı internet kullanımı...) farkındayım.	()	()	()	()	()
18	Kendime düzenli dinlenme saatleri ayırırım.	()	()	()	()	()
19	Düzenli olarak sağlık kontrolü yaptırırım..	()	()	()	()	()
20	Fiziksel rahatsızlıklarımın (diyabet, kalp, tansiyon vb.) tedavisi için özen gösteririm.	()	()	()	()	()
21	Düzenli spor yaparım.	()	()	()	()	()
22	Yemek saatlerime dikkat ederim.	()	()	()	()	()
23	Dengeli beslenmeye dikkat ederim.	()	()	()	()	()
24	Zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol vb.) konusunda dikkatliyim.	()	()	()	()	()
25	Düzenli olarak sanatsal faaliyetlerde (sinema, tiyatro, konser vb.) bulunurum.	()	()	()	()	()
26	Aileme yeterli özeni gösteririm.	()	()	()	()	()
27	Arkadaşlık ilişkilerim düzenlidir.	()	()	()	()	()
28	Bütçemi planlayarak yönetirim.	()	()	()	()	()
29	Sivil toplum kuruluşları gibi gönüllü kuruluşlarda çalışarak sosyal hayata katkıda bulunurum.	()	()	()	()	()
30	Okul yönetimi alanında hizmet içi eğitime katılırım.	()	()	()	()	()

31	Düzenli olarak kitap okumaktayım.	()	()	()	()	()
32	Düzenli olarak süreli yayınları takip ederim.	()	()	()	()	()
33	Değişimleri ve yenilikleri takip ederim.	()	()	()	()	()
34	Çağdaş öğretim stratejilerinden ve yönetim yaklaşımlarından faydalanırım.	()	()	()	()	()
35	Kendimi yetiştirmek için bilgi teknolojilerinden yararlanırım.	()	()	()	()	()
36	Mesleğimin ve görevimin gerektirdiği kurallara uyarak örnek olmaya özen gösteririm.	()	()	()	()	()
37	Başka eğitim örneklerini takip etmeye özen gösteririm.	()	()	()	()	()
38	Alanımla ilgili dergilere yazılar yazarım.	()	()	()	()	()

Ek: 2 Maddelere ilişkin güvenilirlik analizine ait istatistikler

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item	Corr	Cronbach's
S1	136,649	212,30	,142	,866
S2	136,774	208,23	,262	,864
S3	137,355	206,70	,279	,864
S4	136,798	207,74	,344	,862
S5	137,062	209,51	,180	,867
S6	136,442	206,28	,488	,860
S7	136,711	205,04	,474	,860
S8	136,615	210,41	,236	,864
S9	137,139	210,16	,216	,865
S10	136,966	209,99	,241	,864
S11	137,110	204,81	,315	,863
S12	136,134	211,26	,287	,864
S13	137,187	205,42	,409	,861
S14	136,432	211,27	,284	,864
S15	136,649	205,71	,410	,861
S16	137,288	203,48	,425	,861
S17	136,759	206,44	,287	,864
S18	137,625	202,82	,439	,860
S19	138,476	200,76	,486	,859
S20	137,846	199,95	,465	,859
S21	138,471	204,72	,333	,863
S22	137,673	205,80	,308	,863
S23	137,634	203,32	,386	,861
S24	136,798	210,73	,110	,870
S25	138,317	199,96	,490	,859
S26	136,913	205,19	,400	,861
S27	136,668	205,40	,467	,860
S28	136,831	205,01	,395	,861
S29	137,831	204,70	,332	,863
S30	136,889	203,37	,449	,860
S31	137,726	203,82	,395	,861
S32	137,754	203,09	,414	,861
S33	136,956	203,45	,526	,859
S34	136,855	202,26	,578	,858
S35	136,620	205,73	,479	,860
S36	136,413	205,88	,530	,860
S37	136,855	206,58	,413	,861
S38	139,139	209,09	,193	,866