



T.C.  
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİĞE BAKIŞ  
AÇILARI VE YÖNETİCİLİĞİ TERCİH NEDENLERİ

Hazırlayan  
Mehmet Fatih KÖSE

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

Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER

TOKAT – 2008



T.C.  
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİĞE BAKIŞ  
AÇILARI VE YÖNETİCİLİĞİ TERCİH NEDENLERİ

Hazırlayan  
Mehmet Fatih KÖSE

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

Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER

TOKAT – 2008

“Gaziosmanpaşa Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir”

YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİĞE BAKIŞ AÇILARI  
VE YÖNETİCİLİĞİ TERCİH NEDENLERİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 18/04/2008

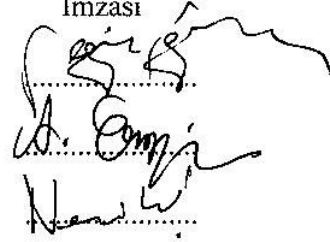
Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Necmi EŞGİ

İmzası



Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun  
16/04/2008 tarih ve 12/03 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü, Prof. Dr. Mehmet ARSLAN



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.

29/05/ 2008

Mehmet Fatih KÖSE

## TEŞEKKÜR

Eğitim, toplum ile hayalleri arasındaki yegâne ulaşım aracıdır. Var olmak ve var oluşunu önemli kılmak, bireyden toplum ruhuna geçen yaşamsal bir amaçtır. İnsanların ve toplumların var oluşunu önemli kılan ise arkalarında bıraktıkları izlerdir. Toplumların arkalarında bıraktıkları en derin izler, rüzgarı bugüne yetişen, evrensel kimlik kazanabilmiş bilim ve düşünce insanlarına aittir, dünü yarına taşıyan İbn’i Sina’lara, Mevlana’lara, Yunus’lara... Hepsinin ortak özelliği eğitilmiş olmaları. Toplumun arkasında bıraktığı izlerle ölümsüzleşebilmesi, eğitebilme yeteneğinde saklıdır. Öyleyse medeniyetimizi hayal ettiğimiz yarınlara taşıyacak olan tek aracımız eğitebilme yeteneğimizdir.

Yaptığımız araştırmada, eğitebilme yeteneğimizin, önümüzdeki on yıllar boyunca yönlendiricisi olacak yönetici adaylarını, güncel yönetim tartışmalarının içine çekip fikirlerini almak istedik. Bunun yanı sıra onların eğitimi yönetme iddialarının altında yatan düşünceleri irdeleyerek, eğitebilme yeteneğimize sunabilecekleri katkılara bir ışık tutma uğraşına girdik. Umuyoruz ki, eğitim politikalarının belirleyicileri, yerleşme eğilimindeki sistemlerin yarınılardaki motoru olacak çekirdek kadrolar olan, okul yöneticilerinin seçiminde ve yetiştirilmesinde, burada tartışılan fikirleri göz önünde bulundursunlar. Ve yine umuyoruz ki, yarının yöneticilerini yetiştirecek eğitimciler, hedef kitlelerini daha yakından tanıma fırsatı bulsunlar.

O kadar çok teşekkür borçluyum ki; anketlerin dağıtımında ve toplanmasında benden fazla emeği olan Bünyamin (YALÇIN) ve Hatice’ye (ÖZTÜRK); çeviriler için Aydan’a (YALICI); dil ve imla desteği için Pelin’e (GÜL); titiz incelemeleri için Yakup’a (GÜRLEK); bilgisayar desteği için kuzenim Ahmet’e (Cançelik); evimi ve telaşımı paylaşan Ümit (Alkan) ve Ali’ye (Uzunhançerli); özgün fikirleri ile sürekli

destek olan Ergin Hocam'a (Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER); çalışmanın son anına kadar her aşamada sürekli yanımda olan sevgili ortağım Esra'ya (KARABAĞ) ve tabii ki, bilgisi ve gülümseyişi ile hep yanımda olan, kendisine bir tezdin daha fazlasını borçlu olduğum sevgili danışmanım Aysun Hocam'a (Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER) sonsuz teşekkür ediyorum. Teşekkürlerin en özeli ise, kendilerine kendimi borçlu olduğum, çalışmanın tamamlanması için benden çok daha fazla heyecan duyan, bitişine de benden çok sevinen sevgili annem ve babam Ali ve Şehnaz Şeyda KÖSE ile kardeşlerim Derda ve Mus'ab için. Ve adını gönül sayfama yazmak zorunda kaldığım daha nice dostlarım, arkadaşlarım, hocalarım, öğrencilerim iyi ki varsınız, emeklerinizin sonsuzluğu kucaklamasını diliyorum. Eğitebilme yeteneğimizin gelişimine katkı sağlayabilme umuduyla...

29 Mayıs 2008  
Mehmet Fatih KÖSE

## ÖZET

Yönetici adaylarının, yöneticiliğe bakış açılarının ve niçin yönetici olmak istediklerinin bilinmesi, ilerleyen yılların yönetim kademesinin niteliğinin öngörülebilmesi ve gerekli tedbirlerin alınabilmesi bakımından önemli görülmektedir. Bu araştırmada, yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarını ve yöneticilikten beklentilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Tokat merkez ilçedeki ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan ve 2006 yılında müdür yardımcılığı sınavına giren öğretmenler oluşturmaktadır. Tarama modeli ile yapılan araştırmada, verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistiklerden ve t, F, Kruscal-Wallis, Mann Whitney U, Scheffe testlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca açık uçlu soruya verilen cevaplar nitel olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada; yönetici adayı öğretmenlerin sadece % 11,1'inin lisansüstü eğitim aldığı; önemli bir bölümünün, öğretmenlik mesleğini ya kısmen sevdiği ya da hiç sevmediği; öğretmenliği meslek sahibi olabilmek için ya da aile-çevre yönlendirmesi ile seçtikleri; yarıdan fazlasının, yöneticilik yapabilmek için eğitime ihtiyaç duydukları bulgularına ulaşılmıştır. Yönetici adayı öğretmenler, büyük çoğunlukla, yöneticiliği uygulama ve kuramın birlikte işe koşulacağı bir çalışma alanı olarak görmektedirler ve uygulamaya dayalı yetiştirme modeli beklentisi içindedirler. Yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticilikte en önemli hedefleri, okulu etkin ve örnek okul haline getirmektir. Bu bulgulara dayalı olarak getirilen bazı öneriler ise; öğretmenlerin çalıştıkları ortamlarda iş yaşamı niteliğinin artırılarak, yöneticiliğin bir kaçış noktası olarak görülmesinin önlenmesi; yönetici adayı öğretmenlerin belirtmiş oldukları eğitim ihtiyaçları karşılanmadan yönetici olarak

atamalarının yapılmaması; yönetici adaylarının yetiştirilmesi için, uygulamaya dönük programların hazırlanması; okul yöneticilerinin, sorunların çözümünde üniversitelerden akademisyenlerle işbirliği yapmalarının sağlanmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Yönetici adayı öğretmen, yöneticiliğe bakış açısı, yöneticiliği tercih nedeni.



## ABSTRACT

With a view to foreseeing the quality of the following years' administration rankings and taking necessary measures, it bears importance to know the candidate administrators, their viewpoints towards administrative positions and the reasons why they want to be administrators. This study aims at identifying the viewpoints of the candidate administrators towards administrative positions and their expectations therefrom. The sampling of the study consists of the teachers who has been working at elementary and secondary schools in Tokat's Central town and entered the exam for the position of Deputy Administrator in 2006. Scanning method was used in the study, and a questionnaire that was developed by the researcher was used for the purposes of data collection. Descriptive statistics and t, F, Kruscal-Wallis, Mann Whitney U, Scheffe tests were referred for data analysis. Besides, the answers to the open-ended question were considered as qualitative. In the research, it was found out that only 11.1 % of the candidate administrators have taken a master's degree; a significant number of teachers either like teaching a little or do not like it at all and have chosen teaching in order to have a job or as a result of the guidance of their family or the people around; more than half of the teachers need education for taking part in the administration. Most of the candidate teachers see administration as a field of study in which theory and practice cooperate and expect an educating model that is based on practice. The main target of the candidate administrators is to make their school efficient and exemplary. On the basis of those findings, it is suggested to increase the quality of teachers' work lives and to prevent administration from being considered as an escape; not to appoint candidate administrators to the administrative positions before the educational requirements

specified by candidate administrators have not been provided; to develop practice-oriented programs for the training of candidate administrators; to create opportunities for the school administrators to coordinate with the academicians from the universities in order to solve the problems.

**Key Words:** Candidate administrators, his/her viewpoints towards administrative positions, the reason why he/she opts for administration.

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. TEMEL KAVRAMLAR.....	2
1.1.1. Yönetim ve Yönetici .....	2
1.1.2. Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticisi .....	4
1.1.3. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticisi .....	5
1.2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇİMİ YETİŞTİRİLMESİ VE ATANMASI.....	7
1.2.1. Okul Yöneticilerinin Seçilmesi.....	7
1.2.2. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi.....	9
1.2.3. Okul Yöneticilerinin Atanması .....	11
1.3. EĞİTİM YÖNETİMİNDE YENİ EĞİLİMLER VE TARTIŞMALAR.....	17
1.3.1. Yöneticiliğin Meslekleşmesi .....	17
1.3.2. Yönetimde Yerleşme .....	19
1.3.3. Okula Dayalı Yönetim.....	20
1.3.4. Yönetişim.....	21
1.3.5. Liderlik .....	22
1.4. YÖNETİCİ ADAYLARININ TERCİHLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER .....	24
1.4.1. GÜdülenme.....	24
1.4.1.1. İnsan İhtiyaçları Kuramı .....	24

1.4.1.2. Çift Etmen Kuramı.....	25
1.4.1.3. Başarı İhtiyacı Kuramı .....	26
1.4.2. Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme .....	26
1.4.3. Kariyer Yönetimi .....	28
1.5. PROBLEM DURUMU .....	31
1.5.1. Araştırmanın Amacı .....	31
1.5.2. Araştırmanın Önemi .....	31
1.5.3. Sınırlılıklar .....	33
1.5.4. Sayıtlar .....	34
1.5.5. Tanımlamalar .....	34
2. LİTERATÜR TARAMASI .....	35
2.1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	35
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	44
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	44
3.2. EVREN ÖRNEKLEM .....	44
3.3. ÖLÇME ARAÇLARI .....	45
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ .....	46
4. BULGULAR VE YORUM.....	48
4.1. YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLERİN DAĞILIMI .....	48
4.2. YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİĞE BAKIŞ AÇILARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	53

4.3. YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİĞİ TERCİH NEDENLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ .....	58
4.4 YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİĞE BAKIŞ AÇILARININ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASI İLE İLGİLİ BULGULAR .....	63
4.5. YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİĞİ TERCİH NEDENLERİNİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASI İLE İLGİLİ BULGULAR .....	77
4.6. YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİĞİ ALTERNATİF TERCİH NEDENLERİNE İLİŞKİN NİTEL BULGULAR.....	94
5. SONUÇ ve ÖNERİLER .....	96
5.1. SONUÇLAR .....	96
5.1.1. Demografik Verilere İlişkin Sonuçlar .....	96
5.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	97
5.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	97
5.1.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	98
5.1.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	98

5.2. ÖNERİLER .....	99
KAYNAKLAR .....	101
EKLER .....	111
EK-1: ÖLÇME ARACI .....	111
EK-2: ARAŞTIRMA İZİNİ .....	115

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	48
Tablo 4.2. Yönetici Adayı öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı .....	49
Tablo 4.3. Yönetici Adayı öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumlarına Göre Dağılımı.....	49
Tablo 4.4. Yönetici Adayı öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı .....	50
Tablo 4.5. Yönetici Adayı öğretmenlerin Öğretmenliği Severek Yapma Durumlarına Göre Dağılımı.....	51
Tablo 4. 6. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine Göre Dağılımı.....	51
Tablo 4.7.Yönetici Adayı Öğretmenlerin Kendilerini Yöneticilik İçin Yeterli Görme Durumlarına Göre Dağılımı .....	52
Tablo 4.8. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açıklarına İlişkin Görüşleri .....	53
Tablo 4.9. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliği Tercih Nedenlerine İlişkin Görüşleri .....	54
Tablo 4.10. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Yöneticiliğe Bakış Açılarındaki Değişme .....	63
Tablo 4.11. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yöneticiliğe Bakış Açılarındaki Değişme .....	66
Tablo 4.12. Yönetici Adayı Öğretmenlerin En Son Mezun Olunan Okul Durumuna Göre Yöneticiliğe Bakış Açılarındaki Değişme .....	68
Tablo 4.13. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yöneticiliğe	

Bakış Açılarındaki Değişme .....	70
Tablo 4.14. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Mesleğini Sevme Durumuna Göre Yöneticiliğe Bakış Açılarındaki Değişme.....	73
Tablo 4.15. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine Göre Yöneticiliğe Bakış Açılarındaki Değişme.....	75
Tablo 4.16. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticilik İçin Kendilerini Yeterli Görme Durumlarına Göre Yöneticiliğe Bakış Açılarındaki Değişme .....	77
Tablo 4.17. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Yöneticiliği Tercih Nedenlerindeki Değişme .....	78
Tablo 4.18. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yöneticiliği Tercih Nedenlerindeki Değişme .....	82
Tablo 4.19. Yönetici Adayı Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Yöneticiliği Tercih Nedenlerindeki Değişme .....	84
Tablo 4.20. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Yöneticiliği Tercih Nedenlerindeki Değişme .....	87
Tablo 4.21. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Severek Yapma Durumuna Göre Yöneticiliği Tercih Nedenlerindeki Değişme .....	89
Tablo 4.22. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine Göre Yöneticiliği Tercih Nedenlerindeki Değişme.....	91
Tablo 4.23. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticilik İçin Kendilerini Yeterli Görme Durumlarına Göre Yöneticiliği Tercih Nedenlerindeki Değişme .....	93



## 1. GİRİŞ

Tüm örgütler, özellikle yönetsel basamaklara personel seçiminde, yeni giren bireyin, örgüte ne sağlayacağı sorusuna önem verirler. Örgütün yöneticisinin beklentileri ile örgütün amaçları arasındaki çelişki sistemin işleyişini olumsuz etkileyecektir. Başar (2000: 129)'a göre, örgütteki verim artışı işe göre birey bulmaya bağlıdır. Özlenen eğitim sisteminde, okul yöneticiliğine aday olacak bireylerin; istekli ve geleceğe dönük projeleri olan, mesleki bilgi ve beceri sahibi, farklı yönetim kuram ve türlerini bilen, yönetim süreçlerini uygulama tutumunu insan ilişkileri ile bütünleştirerek etkili bir yönetim gösterebilecek yetenekte, alacakları hizmet öncesi eğitimle yeterli düzeye ulaşabilecek bireyler olmaları beklenmektedir (Taymaz, 2003). Eğitimde planlanan amaçlara ulaşabilmek için doğru yeteneklere sahip insanların işbaşı yapmasını sağlamak önemli bir noktadır (Cunningham ve Cordeiro, 2000: 291).

Kuzgun (2004: 31)'a göre, insanları niteliklerine uygun işlere yerleştirmek amacıyla, onların meslek görevlerini yapmaktan hoşlanma derecelerinin yani ilgilerinin ölçülmesi önemlidir. İlgi belli etkinliklere isteyerek yönelme, bu etkinlikleri kısıtlayıcı koşullar altında bile başka etkinliklere tercih etme ve bu etkinlikleri yaparken yorgunluk yerine coşku, bıkkınlık yerine devam etme isteği duyma durumları ile kendini göstermektedir. Çalışanın belirlenmesi, istihdam edilecek bireyin işin gerektirdiği yeteneklere sahip olup olmadığının ve yeterli motivasyonu taşıyıp taşımadığının belirlenmesidir (Cunningham and Cordeiro, 2000: 292). Çünkü etkililik için en önemli ölçütlerden biri, bireylerin yapmak istedikleri işlere olan istek ve özlemleridir (Karşlı, 2004a: 231).

İnsan davranışlarının temel dinamiklerinin, kişisel ilgi, beklenti ve ihtiyaçları karşılama eğilimi olduğu (Şahin, 2004) düşünüldüğünde, işe alınacak yöneticilerin ilgi

ve beklentilerinin belirlenmesi, çalışma performansları hakkında fikir verici olabilir. Bu çalışmada, yönetici adaylarının yöneticiliğe bakış açılarını ve yöneticiliği tercih nedenlerini inceleyerek, gerekli motivasyona sahip olup olmadıklarını ve yönetsel sorunlara ne kadar çağdaş bir vizyonla yaklaşabileceklerini belirlemek hedeflenmiştir.

### 1.1.TEMEL KAVRAMLAR

Bu bölümde, yönetici adaylarının yöneticiliğe bakış açıları ve yöneticiliği tercih nedenleri ile ilgili olarak öncelikle yönetim, yönetici, eğitim yönetimi, eğitim yöneticisi, okul yönetimi, okul yöneticisi kavramlarının klasik ve güncel tanımları incelenmiştir.

#### 1.1.1. Yönetim ve Yönetici

Birden fazla kişinin birlikte yaşamak, paylaşımında bulunmak ve iş yapmak zorunda olduğu durumlarda yönetmek ve yönetilmek kavramı kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. İnsan grupları kalabalıklaştıkça, hayatın kurallara bağlanması ihtiyacı doğmuş ve toplumsal kurallar gelişmeye başlamıştır. Bu kuralların, sistematize hale gelmesi ile toplumsal kurumlar oluşmuştur. Kuralların kurumsallaşması, kuralları koyan ve denetleyen sosyal bir mekanizma ortaya çıkarmıştır. Yönetim kavramının doğuşu, ilkel anlamıyla bu noktadır. Kaya (1993: 31)'ya göre yönetsel eylemlerin insanlık tarihiyle birlikte başladığı söylenebilir.

Sanayi toplumu ile birlikte, ilkel anlamda, birlikte iş yapma kavramı, bugünkü anlamı ile daha örgütsel bir yapıya bürünmüş, daha özelleşmiş amaçlara ve farklı ölçekte büyüklüklere sahip üretim örgütleri ortaya çıkmıştır. Söz konusu örgütlerin çoğalması ile ortaya çıkan piyasadaki sert rekabet koşulları, etkililik ve verimlilik arayışlarını da beraberinde getirmiştir. Eldeki personel ve teknik donanımla mümkün olan en fazla üretimi gerçekleştirmek için bazı yöntem ve teknikler ortaya çıkmaya

başlamıştır. Bu yöntem ve teknikler zamanla kuramsallaşmış ve tarihsel süreç içerisinde sürekli bir gelişim göstererek klasik yaklaşımlar, neoklasik yaklaşımlar, çağdaş yaklaşımlar gibi, çeşitli yönetim kuramlarını ortaya çıkarmıştır.

Klasik yönetim yaklaşımlarında yönetim, iş yaptırmak için insanlar üzerinde otorite kurmak anlamında kullanılırken, çağdaş yönetim yaklaşımlarında yönetim, işgörenleri motive ederek gönüllü katılımlarını sağlama ve bu yolla iş yapabilme bilim ve sanatı anlamında kullanılmıştır. Örgüt yapısındaki değişimle birlikte yönetsel yaklaşımlar yönetim kavramına da farklı tanımlar getirmiştir. Yine farklı disiplinler yönetim kavramına farklı tanımlar yapmışlardır. Aşağıda bu tanımlardan bir kaçına yer verilmektedir:

Genç (2005: 17)'e 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 maharetli bir biçimde uygulanması ile ilgili faaliyetlerin tümüdür. Başaran (2000: 13) yönetimi, bir örgütü amaçlarına ulaştıracak işleri yapmak için bir araya gelen insanları örgütleyip, eş güdümlenerek eyleme geçirme süreci olarak tanımlamıştır.

Yeni yaklaşımlarda yönetim kavramının içeriğine ilişkin önemli bir farklılaşma göze çarpmaktadır. Eğitim düzeyinin yükselmesi ile birlikte bireyden beklentiler de farklılaşmıştır. İşini ancak yönlendirme ile yapabileceği varsayılan, yani çalıştırılabilmesi için mutlaka programlanması gereken makineler gibi görülen bireyler, bireysel gelişim hedefleri olan, özdenetim becerisine sahip, vizyonu ile örgüt kültürüne olumlu değerler sağlama umulan bir konuma gelmiştir. Çünkü örgütsel yapının toplam gücü, bu bireysel güçlerin bileşimidir. Bu yeni kimliği ile örgüte katkı sağlayan herkes örgütün yöneticisidir. Karşlı (2004a: 98)'ya göre, kişi konumu ya da bilgisi nedeniyle

işin gerçekleşmesinde ve sonuçların elde edilmesinde kuruluşun kapasitesini maddi olarak etkileyen bir katkıdan sorumlu ise, bir yönetici konumundadır. Bu yeni tanım eğitim kavramındaki gelişmelerle, yönetim kavramındaki değişim arasındaki ilişkinin de ifadesi durumundadır.

Eğitimin hedeflediği yeni birey, iç kaynaklarını harekete geçirebilen, öz farkındalık ve öz düzenleme becerileri olan bir bireydir. Eğitilmek, fark edebilme becerisi kazanmaktır. Eğitim sistemi, kendi kendisinin farkına varabilmeyi öğrenen, kendi kendini değerlendiren, eleştiren ve geliştirebilen çocuklar (Erginer, 2003b) yetiştirmekle yükümlüdür. Kişisel değerleri ve becerileri ile eğitimin merkezine gelen birey, bu değerlerini örgütün -bu örgüt, küçük bir işletme olabileceği gibi devlet örgütü de olabilir- amaçları ile kaynaştırıp, örgütsel bir sinerji yaratabiliyorsa ya da var olan sinerjiye katkı sağlayabiliyorsa örgütün yönetimine katılıyor demektir.

Bu bakış açılarının bir sonucu olarak, yerinden yönetim, yönetişim, okula dayalı yönetim, liderlik gibi kavramlar üzerinde fazlaca durulan çalışma alanlarını oluşturmaktadır. Araştırma çerçevesinde, yeni bakış açıları incelenerek yönetici adayı öğretmenlerin yönetsel değişme ve gelişmelere bakış açıları tartışılmıştır.

### 1.1.2. Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticisi

Eğitim yönetimi, en genel anlamı ile yönetim kavramının eğitim örgütlerindeki uygulamasıdır. Kendi içerisinde, kurumsal niteliklerinden kaynaklanan bazı özgün yöntem ve yaklaşımlar geliştirmiş olmakla birlikte temelde devletin yönetim yapısının bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kavram, eğitim yönetimi alanyazında farklı boyutları ile tanımlanmıştır. Başaran (1994: 43) eğitim yönetimini, toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü amaçlarına uygun olarak işletmek, geliştirmek, ve yaşatmak sürecidir

şeklinde tanımlamaktadır. Bursalioğlu (1982: 3)'na göre eğitim yönetimi, insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip, zenginleştirmeyi amaçlar. Binbaşoğlu (1983: 3) eğitim yöneticiliğini, eğitimle ilgili kuruluş ve okulların, amaçlarına ulaşabilmeleri için, insan ve ilgili araç gereçlerin en etkili bir biçimde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır.

Öğrencileri en iyi şekilde yetiştirmesi, öğretmeni etkili bir şekilde çalıştırması ve hizmet içinde yetiştirilmesi için uygun örgütsel iklimi sağlaması beklenen (Çelik, 2000: 23) yönetimin ve yöneticinin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalioğlu, 2005: 105). Örgütsel yapıda okullar dışındaki merkez ve taşra örgütlerinde görev yapan yöneticiler eğitim yöneticisidir (Taymaz, 2003: 22). Eğitim yönetiminin amacı, eğitim kurumlarını saptanan amaçlara ulaştırabilmek için insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Akçay, 1996: 75).

### 1.1.3. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticisi

Eğitim sisteminde eğitim yöneticiliği ile okul yöneticiliği ayrı birer meslek alanıdır ve yeterlik alanları birbirinden farklıdır (Taymaz, 2003: 22). Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalioğlu, 2002). Okul yönetiminin görevi okulu amaçlarına uygun olarak etkin kılmaktır. Okulların, sürekli değişen beklentileri karşılayabilecek yeterlikte olmalarında okul yöneticileri önemli bir role sahiptir. Gelişmiş ülkelerde başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda okulun etkililiğinde okul yöneticilerinin en önemli belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır (Leithwood ve Jantzi, 1999; Balcı, 1999; Usdan, McCloud ve Podmostko, 2000; Woods, 2000; Akt: Memduhoğlu, 2007). Binbaşoğlu (1983: 3)'na göre okul

yöneticiliği, belli bir düzeydeki okul ya da okulların amaca en uygun ve etkili bir biçimde nasıl çalıştırılabileceği ile ilgili ilke ve teknikleri inceler.

Okul yöneticisi, okulun etkili ve verimli çalışmasını sağlamakla görevli olan kişidir (Karlı, 2004b: 86). Okul yöneticilerinin okulun değişim rehberi olma, problem çözme ve karar verme gibi anahtar olan rolleri bugün yenilikçi olma, öğretimsel lider gibi hizmet etme ve kaynakları etkili bir şekilde yönetme (Richartson, 1987, Akt: Akgün, 2001:30; Argon, 2002) şekline dönüştüğü söylenebilir. Karlı (2004a: 1)'nın aktarımıyla etkililik, çıktılarda sağlanan başarı (Grasso, 1994); amacı gerçekleştirme düzeyi (Hoy and Miskel, 1987); gerekli kaynakları elde etme yeteneği (Hendrix and McNichols, 1984); çevreye uyum sağlama yeteneği (Hoy and Miskel, 1987) olarak tanımlanmıştır.

Herkesin üzerinde görüş birliğine vardığı bir etkili yönetici tanımı olmamakla birlikte etkili yöneticilerin genelde etkili lider oldukları anlaşılmaktadır (Balcı, 1993: 29).

Değişimin hızla yaşandığı günümüzde örgütlerin değişime ayak uydurabilmesi, onların liderlik özelliklerine sahip yöneticileri işe koşmalarıyla sağlanabilir. Yeni düşüncelerin desteklendiği, yapılan işin sürekli sorgulandığı bir çalışma ortamına ve önyargısız, eleştiriye açık, etrafındakileri dikkatle dinleyen, bilgi ve tecrübelerini rahatça paylaşan yöneticilere eğitim ortamında daha çok ihtiyaç vardır (Arslan, 2002).

## 1.2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇİLMESİ, YETİŞTİRİLMESİ VE ATANMASI

Eğitim sisteminde son yıllarda, eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinin sağlayan bir eğitim lideri olarak

kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi gerekliliği, yönetici adaylarının objektif ölçülerle seçilmesi, eğitim yöneticisinin lisansüstü ve hizmetiçi eğitimle yetiştirilmesi günden güne önem kazanmaktadır (Taymaz, 2003: 90). Okullarla ilgili birçok problemin çözümü, okul yöneticilerinin kontrolünün dışında kalmaktadır. Ancak, yöneticiler bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve yeni bakış açıları kazandırılması yoluyla kontrol alanlarını genişletebilir ve bürokratik engellerin büyük bir kısmını etkisiz hale getirebilirler. Son yirmi yıl içinde yapılan çalışmalar okullarda başarının anahtarının okul yöneticilerinde olduğu sonucuna varmıştır (Carnegie Forum on Education and Economy, 1986; Holmes Group, 1986; Akt: Karip ve Köksal, 1999). Bu bağlamda, özellikle gelişmiş ülkeler etkili okulları yaratmak, okullarda etkin öğrenmeyi sağlayabilecek gerekli iklim ve kültürü yaratabilmek ve okulların üstlendikleri toplumsal işlevleri yerine getirebilmelerini sağlamak amacıyla, okul yöneticilerinin seçimine ve yetiştirilmesine büyük önem vermektedirler (Memduhoğlu, 2007). Eğitim yöneticilerini eğitmenin amacı; kamu yönetimin çağdaş düşüncelere ve yaklaşımlara uygun olarak gelişmesine yardımcı olacak “yönetim sanatına eleman yetiştirmek ve bunların yönetim alanında olgunlaşıp, uzmanlaşmasını sağlamak (Kalkandelen, 1985:107)” tır.

### 1.2.1. Okul Yöneticilerinin Seçilmesi

Bir eğitim örgütünün insan ve madde kaynakları, örgütsel amaçlar doğrultusunda etkili bir şekilde işletilmelidir. Eğitim örgütlerinde maddi kaynaklar, örgütteki işgörenler ve yöneticiler tarafından örgütsel amaçlara ulaşmada bir araç olarak kullanılır. Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için, insanların işbirliği ve eşgüdümü sağlanmak zorundadır. Bu eylem de "yönetim"i gerektirir. Yönetim sürecinin merkezinde "yönetici" yer alır. Yönetici, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için

vazgeçilmezdir. Örgütsel etkililiğin sağlanmasında yöneticinin yeterlikleri önemli rol oynar. Bu gerçek, yöneticilerin atanması ya da seçiminin titizlikle yapılmasını gerektirir (Günay, 2004).

Eğitim sistemimizde, “meslekte asıl olan öğretmenliktir” düşüncesi hakimdir. Okul müdürleri, genellikle öğretmenlik veya müdür yardımcısı görevlerinde başarılı olanlar arasından seçilerek atanmışlardır. Aslında kendisini yöneticilik için yeterli hisseden ve görevlerinin iyi yapacağına güvenenlerin müdürlük görevine kendiliğinden talip olmaları doğaldır. Her meslekte olduğu gibi yöneticilikte de başarılı olmanın koşullarından biri isteklilik olduğundan, yöneticilik için istekli olanlardan başvuruların alınması gerekir (Taymaz, 2003: 89). Bursalıoğlu (2005: 14)’na göre, eğitim sistemimizde yöneticiliğin meslekleşmesi ve kurumsallaşmasının önündeki en önemli engel, yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenlik ile yöneticilik görev ve değerlerinin birbiriyle karıştırılması olmuştur. Bu durum, öğretmen yönetici tipinin doğmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki rolü oynamasına yol açmıştır. Uygulamalarda bu rollerin aykırı düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltmakta ve yıpranmasına neden olmaktadır. Peker (1994: 3)’e göre, öğretmenin işindeki başarısı ile ön plana çıkarak yönetim görevine getirilmesi, çoğu zaman sistemin iyi bir öğretmenini kaybederek, kötü bir yönetici kazanması ile sonuçlanmaktadır. Bu yöneticiler yetiştirilmeden atandıkları için, deneme yanılma uygulamaları ile çoğu kez kuruma zarar verebilmektedirler.

Açıkalin (1996: 18)’a göre seçme sürecinde önemli olan, bireyin yeteneklerini ortaya koyabileceği alanı saptamaktır. Personel seçme süreçleri çoğu kez yetenekleri aramak yerine, bireyin var olan yeterliklerini belirlemekle yetinmektedir. Geleneksel



“iŖe göre adam seçme” yerine “kiŖinin kendi iŖini seçmesi” modelinin benimsenmesi, seçme sürecinin kaçınılmaz gibi görünen yetersizliklerini bir ölçüde azaltabilir.

### 1.2.2. Okul Yöneticilerinin YetiŖtirilmesi

Okul yöneticisinin okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanabilmesi için, okul yönetimi kavram ve süreçlerini çok iyi bilmesi gerekir. Bu kavram ve süreçleri davranıŖa çevirebilmesi için de bu alanda akademik bir eēitim grmŖ olması zorunludur (Bursalioēlu, 2002: 6).

Eēitim sistemimizde, eēitim örgütlerinin yeniden yapılandırılması ve eēitim yöneticilerinin yetiŖtirilmesine dönük bilimsel arayıŖ ve çabaların srdrldēi, ancak bu çabaların somut göstergelerinin henüz yeni olduēu söylenebilir. Türk Milli Eēitim Ŗraları’ndan 1993’te toplanan ondrdncs, eēitim yneticiliēi konusunu baēımsız olarak incelemiŖ ve önemli kararlar almıŖtır. Yönetici yetiŖtirmenin önemine vurgu yapılarak “Yöneticilikte “meslekte asıl olan ēretmenliktir” ifadesi daha esnek bir çerçevede dŖnlmelidir (MEB, 1993)” kararı alınmıŖtır. Eēitim yöneticilerinin yetiŖtirilmesi konusunda, Milli Eēitim Bakanlıēı’nca 1998 tarihinde çıkarılan yönetici atamalarıyla ilgili yönetmelikle eēitim yöneticilerin atanması ilk kez yetiŖtirme temeline dayandırılmıŖtır (Can ve elikten, 2000). Bu uygulama ile okul yöneticisi olabilmek için, bir seçme sınavı ve bu sınav sonrası en az 120 saatlik bir hizmet içi eēitim programına katılma zorunluluēu getirilmiŖtir. Aday yöneticilerin eēitim sonrası yapılacak deēerlendirme sınavında 100 üzerinden 70 puan alarak yeterlik belgesi almaya hak kazanmaları ngrlmŖtir. Ne var ki, eēitim yönetimi ile ilgili taraflarca yönetici atamalarında profesyonelleŖmenin bir baŖlangıı olarak deēerlendirilen (Karip, 2004) bu uygulamaya süreklilik kazandırılmamıŖ, hizmet öncesi sınırlı da olsa bir yetiŖtirmeyi öngören bu uygulama devam ettirilememiŖtir.

Okul yöneticilerini yetiştirme uygulamaları, okullarda başarıyı artıracak nitelikte yönetici yetiştirme konusunda yetersiz kalmıştır. Eğitimde ciddi reform girişimlerinin eşliğinde okul yöneticilerinin okulda başarıyı sağlamaları için hangi yeterliklere sahip olmaları gerektiği belirlenerek bu yeterliklerin kazandırılması için alternatif yetiştirme sistemleri tasarlanmalıdır (Karip, 2004).

Çelik (2001), Türk Eğitim Sistemi'nde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için şu önerileri sunmaktadır:

1. Okul yöneticilerinin atanmasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapma yasal bir zorunluluk haline getirilmelidir. Bu amaçla özellikle Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanındaki tezsiz yüksek lisans programları yaygınlaştırılmalıdır.

2. Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik lisansüstü eğitim programları, ülke ve dünya koşulları dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.

3. Okul yöneticisi yetiştirme programlarında eğitimsel liderlik, vizyon geliştirme ve insan kaynaklarının geliştirilmesi konularına ağırlık verilmelidir.

4. Okul yöneticiliğine atanmada ulusal düzeyde daha belirgin standartlar getirilmelidir. Lisansüstü eğitim programları geliştirilirken bu standartlar temel alınmalıdır.

5. Okul yöneticileri mesleki açıdan örgütlenmeli ve okul yöneticiliğinin mesleksi etiği, bu mesleki örgütler tarafından geliştirilmelidir.

Şişman (1997: 7)'a göre okul müdürleri, esas itibarıyla hizmet öncesi eğitimden geçirilerek, bir liderden çok bir yönetici olarak yetiştirilmektedir. Okul yöneticisi yetiştirme amacına yönelik programlarda okul müdürü olacak adayların liderlik davranışlarının geliştirilmesi üzerinde pek durulmamaktadır.

1. Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu Toplantı Bildirgesi'nde (2007) konuyla ilgili olarak, “eğitim ve okul yöneticiliği ile müfettişliği, sistemin temel taşıyıcılarıdır. Bu bağlamda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde çok iyi yetiştirilmelidir” denilmektedir. Aynı toplantıda eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme programlarının lisansüstü düzeyde ülke gerçekleri ve çağdaş bilimsel gelişmeler ışığında yeniden düzenlenmesinin ve okul yöneticilerinin mutlaka lisansüstü eğitim sürecinden geçirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

1946'da Üçüncü Milli Eğitim Şurası'nda eğitim yönetmenlerinin yetiştirilmesi için iki yıllık yükseköğrenim verecek bir Yönetim Enstitüsü ve Akademisi kurulması önerildi. Başarılı öğretmenlerden seçilecek kişiler, iki yıl yönetim öğreniminden sonra üç yıl sürecek bir yönetim deneyiminden geçecekler, başarılı olduklarında okullara yönetmen olarak atanacaklardı (Başaran, 2006: 193). Modern dünyanın son yıllarda eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarında benimsemiş olduğu bu modelin (Aydın, 1997; Şimşek, 2004), altmış yıl öncesinde gündemimizde olmasına karşın halen hayata geçirilememiş olması düşündürücüdür.

### 1.2.3. Okul Yöneticilerinin Atanması

Şimşek (2004)'e göre, Türkiye'de yönetici atama uygulamalarında cumhuriyetin kuruluşundan beri üç temel yönelimin hakim olduğu varsayılabilir: Bunlardan birincisi ve en hakim olanı “Çıraklık Modeli”, ikincisi 1970'lerde ortaya çıkan ve akademik çevrelerce kabul gören “Eğitim Bilimleri Modeli”, üçüncüsü de 1999'da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan yönetici atamalarında bazı ek niteliklerin atamalarda tercih nedeni olarak kullanılması uygulamasıdır. Yetiştirme temeline dayanmayan birinci yönelim, meslekte asıl olan öğretmenliktir anlayışının sonucu olarak uzun yıllar devam etmiştir. Eğitim yönetimi alanının üniversitelerde çalışma

alanı olarak kendini kabul ettirmesinin ardından yönetici yetiştirme işi adayların örgüt, yönetim, liderlik gibi bazı alanlarda belirli bir bilgi setiyle donatılması ile yeterli görülmüştür.

Dahası, lisans düzeyinde açılan eğitim yönetimi programları yoluyla bir çalışan olarak okulun gerçeklerini bilmeyen ve 18 yaşında programa başlayıp, 22 yaşında programı bitiren gençlerin okullara yönetici olarak atanması beklenmiştir. Ancak, istisnalar hariç, bu talep uzun yıllar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenmemiştir. Üçüncü ve son model aslında tam anlamıyla bir yönetici yetiştirme modeli değildir. Milli Eğitim Bakanlığı 1999 yılında okul yöneticiliğine atamada bazı ek ölçütler kullanmaya başlamıştır. Örneğin, her hangi bir alanda yüksek lisans yapmış olmak ve eğitim, öğretim, yönetim, işletmecilik gibi alanlarda yayınlanmış eseri olmak gibi ölçütlerin tercih nedeni olarak kullanılması öngörülmüştür. Öte yandan adayların Yönetici Seçme Sınavından en az 70 almaları ön koşul olarak konmuştur. Bu anlamda, adı geçen uygulama bir aday ayıklama mekanizmasıdır ve yönetici yetiştirmede geleneksel “Çıraklık Modelini” temelde değiştirmemektedir.

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konu başlığı altında değinilen yetiştirme temelli ilk uygulama, olumlu bir adım olarak değerlendirilmesine karşın, hem eğitim içeriği planlaması anlamında hem de istihdam planlaması anlamında yetersiz kalması nedeniyle 11/01/2004 tarih ve 25343 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan yönetmelikle yürürlükten kaldırılmıştır. Aynı yönetmelikle müdür yardımcılığına atama için seçme sınavı getirilmiş ve okul yöneticiliğine girişin müdür yardımcılığı ile başlatılması öngörülmüştür (Karip, 2004). Bu yönetmelik sonrası 2004, 2005 ve 2006 yıllarında müdür yardımcısı seçme sınavları yapılmış ama bu sınavlarda yeterli puanı alanların önemli bir kısmı da müdür yardımcısı olarak atanamamıştır. Yeterli puan alan

öğretmenler atama beklerken, çıkartılan ikinci bir yönetmelikle bu sınav sonuçları değerlendirme dışı bırakılmış, 2007 yılında önemli sayıda okul yöneticisi ataması yapılmıştır. Danıştayın son yönetmeliği iptal etmesiyle, ataması yapılan okul yöneticileri eski görevlerine geri dönmek zorunda kalmışlardır. Tüm bu gelişmeler okullarda ve eğitimciler arasında ciddi sıkıntılar yaratmıştır.

1. Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu Toplantısı'nda (2007), Milli Eğitim Bakanlığı'nca kaldırılan, eğitim yöneticilerinin mesleğe atanmasında temel alınan ölçütlerin yeniden belirlenmesi ve sürece eğitim yönetimi akademisyenlerinin de dahil edilmesi doğrultusunda bir karar alınmıştır.

Gelişmekte olan ülkelerde genellikle okul yöneticiliğine atanma öncesi yetiştirme programları yoktur. Okul yöneticiliğine atanmak için öğretmenlik yapmış olmak ve bir üniversite derecesine sahip olmak temel koşul olarak görülmektedir. Başarılı öğretmenler arasından atanan okul yöneticilerinin hizmet içi yetiştirme programları ile yetiştirilmesi, yöneticilerin eğitiminde uygulanan en yaygın yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Karip ve Köksal, 1999). Avrupa Birliği ülkelerinde okul yöneticisi olabilmek için temel eğitim koşulu, çalışılan okula öğretmen olabilmek için gerekli diplomaya sahip olmaktır (EURODICE, 1996, Akt: Erden ve Erden, 2005). Çoğu ülkede bir kişinin okul müdürü olarak atanmasında bir dizi farklı kıstas ele alınmaktadır. Bu kıstaslar mesleki deneyimi, idari/yönetimsel deneyimi, özel ilk eğitimi ya da ilgili kişinin davranışlarının olumlu olması, sağlam ahlaki karakterde ve sağlıklı olması gibi kıstasları içerebilir.

Hemen hemen tüm Avrupa ülkelerinde, okul müdürü olmak isteyen kişilerden beklenen gereksinimleri belirleyen resmi belgeler mevcuttur. Bu belgelere göre, gelecekteki okul müdürleri tarafından karşılanması gereken koşulların belirlendiği

ülkelerde öğretmenlikte mesleki deneyim, atanmak için asgari koşuldur. Ancak bunun öngörülen süresi değişmektedir. Birçok ülkede bu koşul, bir ya da daha fazla koşul ile desteklenmektedir. Belçika'nın Fransız Topluluğunda, Estonya, İspanya, Fransa, İtalya, Litvanya, Avusturya, Polonya, Portekiz, Slovenya ve Finlandiya'da okul müdürlüğü görevine başvuran kişilerin öğretmen olarak çalışmış olmaları ve sonrasında yöneticilik eğitimi almış olmaları gerekmektedir. Kıbrıs ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) okul müdürlerinin öğretmenlik deneyimi, yönetsel deneyim ve liderlik deneyimine sahip olmaları gerekmektedir (EURODICE, 2005). Ülkemizde, yöneticilik için öğretmenlik deneyimi aranması konusunda, değişik dönemlerde farklı uygulamalar göze çarpmaktadır. Son yapılan müdür yardımcılığı sınavına ise henüz meslekte bir yılının tamamlamamış aday öğretmenler de katılabilmişlerdir.

Birçok Avrupa ülkesinde okul müdürleri atandıktan sonra eğitim alabilmektedirler ve bunu yapmaları şiddetle tavsiye edilmektedir. Bu eğitim ender olarak zorunlu tutulmaktadır ve eğitimin içeriği ve uzunluğu, eğitimi veren kuruma bağlıdır. Ancak 12 ülkede, muhtemel okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi almış olmaları gerekmektedir. Çoğu ülkede adayların, atanmadan önce yöneticilik eğitimini almaları gerekmektedir. Ancak İtalya ve Litvanya'da eğitim, atanmanın ardından gerçekleşmektedir. Fransa'da, yönetim personeline yönelik rekabetçi sınavda başarı gösteren kişiler, iki aşamada eğitim almaktadırlar ve bu eğitimi başarıyla tamamlamalarının ardından tam hakları ile birlikte bu meslek koluna kabul edilmektedirler (EURODICE, 2005). Ülkemizde de hizmet içi eğitimlerle, hizmet öncesi yapılmayan yetiştirme uygulamasının açığı giderilmeye çalışılmakla birlikte, çoğunlukla bu eğitimler isteğe bağlı olarak gerçekleşmektedir.

Okul müdürlerine yönelik zorunlu ilk eğitimin asgari süresi, bir ülkeden diğerine büyük farklılıklar göstermektedir. İspanya'nın bazı Özerk Topluluklarında ve Litvanya'da yalnızca birkaç saat sürmekte, Malta ve Portekiz'de ise bu eğitim tam zamanlı olarak bir yıl süreyle verilmektedir. Okul müdürlerine yönelik özel ilk eğitim veren tüm ülkeler bu eğitime eğitsel ya da öğretmenlik ile ilgili konuları, yönetsel konuları, mali yönetim ile ilgili konuları ve okul kaynaklarının yönetimi ile ilgili konuları dahil etmektedirler. İspanya'da bu kursların içeriği, ilgili Özerk Topluluğa ve eğitimi veren kuruma bağlıdır, ama çoğu durumda yönetim ile ilgili konuları, mali konuları ve insan kaynakları yönetimi ile ilgili konuları içermektedir (EURODICE, 2005).

ABD'de eğitim yöneticiliği için lisansüstü derece bir zorunluluktur. Amerika'da temel olarak "iyi öğretmenlerden daima iyi yönetici olmayabilir" anlayışı hakimdir. Belirli bir süre aktif öğretmenlik yapmış adaylar, hemen her eyalette mevcut olan eyalet üniversiteleri veya özel üniversitelerin bünyelerinde yer alan eğitim fakültelerinde eğitim yönetimi alanında bir lisansüstü derece yapmak zorundadırlar. Eğitim bölgeleri gibi daha üst eğitim yöneticiliği pozisyonlarında yöneticilik görevi alabilmek için zaman zaman doktora derecesi bile istenebilmektedir (Şimşek, 2004). 1. Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu Toplantısı'nda, (2007) okul yöneticilerinin mutlaka lisansüstü eğitimden geçirilmesi gerekliliği vurgulanmakla birlikte, böyle bir uygulaman için somut adımlar atılmış değildir. Ayrıca, yönetici atamalarında öğretmenlerin arasında Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olanlara öncelik de tanınmamaktadır.

Yönetici yetiştirme sistemi bütün eyaletlerde uzun yıllar bu temel felsefe doğrultusunda yürütülmüştür. Ancak ABD'de reform yılları olarak bilinen 1980'lerde

ve 1990'larda bu klasik yöntem de sorgulanmaya başlanmıştır. Temel rahatsızlık alanları aslında öğretmen yetiştirme konusunda da tanışık olduğumuz; fakültelerde yürütülen eğitim yönetimi programlarının uygulamadan çok kurama ağırlık vermesi, dolayısıyla yöneticilerin gerçek iş yaşamlarında karşılaşılabileceği sorunlara yanıt vermemesi; eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının eğitim yöneticiliğinin gerçek sorunlarından uzaklaşmaları, dolayısıyla bu programların yönetici adaylarının ihtiyaç ve isteklerinden çok, ders verenlerin istek ve beklentileri doğrultusunda şekillenmesi gibi klasik sorunlara ilişkindir (Livingston, et.al., 2001; Block, 1997; Akt: Şimşek , 2004a).

Bugün üniversite bünyelerinde yer alan okul yöneticisi yetiştirme programlarının hemen tamamı klasik program içerikleri ve öğretim yöntemlerinden uzaklaşmıştır. Artık pek çok program simülasyonlar, durum çalışmaları, problem-temelli öğrenme, uygulama ile bütünleşik program içerikleri, okullarda klinik uygulama, grup süreçleri, katılımlı liderlik süreçleri, iletişim becerileri, katılımlı karar verme süreçleri temelinde yürütülmektedir. Örneğin Connecticut Üniversitesi yönetici yetiştirme programı aktif olarak okul yöneticiliği yapan bir uzman eğitim yöneticisinin yanında stajyerliği de zorunlu görmektedir (Yee, 1997; Akt: Şimşek, 2004a). Cincinnati Üniversitesi Yönetici Yetiştirme Akademisi de, okul yöneticilerinin yönetmek üzere yetiştirildikleri öğrenme merkezlerinin modeli olan bir okuldur (Aydın, 1997). Yani akademi, adayların yönetecekleri okullar gibi modellenmiş ve akademideki eğitim tamamen uygulamaya dönük yürütülmektedir.



### 1.3. EĞİTİM YÖNETİMİNDE YENİ EĞİLİMLER VE TARTIŞMALAR

Yeryüzünde toplumsal yaşamın doğuşu ile başlayan yönetim kavramı, toplumsal değişime paralel olarak gelişimini sürdürmektedir. Güncel sorunlar güncel kavramları doğurmakta ve düşünsel dünyamız sürekli büyümektedir. Sürekli daha iyi bir örgütsel yapı arayışını sürdüren yönetim bilim, eski kavramları yeni koşullarda tekrar tanımlamakta veya yeni koşulları yeni kavramlarla açıklamaktadır.

Çağdaş (postmodern) yaklaşımlar henüz bir düşünce okulu olmadıkları için, ciddi anlamda post-modern bir organizasyon ve post-modern bir yönetim vizyonu oluşturmak mümkün görülmemektedir. Bununla birlikte çağdaş yönetim yaklaşımları; toplam kalite yönetimi, değişim mühendisliği, kadrosal küçülme, benchmarking, öğrenen organizasyonlar gibi adlar altında gelişmektedir (Genç, 2005: 78). Bugün eğitim örgütleri de dahil olmak üzere tüm örgütler, sürekli değişimin peşinden koşmakta, sabit kalıplar içine hapsolmayı ve durağanlığı bir hastalık olarak görmekte, mevcut koşullara göre örgüte esneklik kazandırmayı, örgütü dinamik ve organik bir yapıya kavuşturmayı amaçlamaktadır.

#### 1.3.1. Yöneticiliğin Meslekleşmesi

Meslekleşme ya da profesyonelleşme kavramı, işgörenin yaptığı iş konusunda yeterliğini ifade etmektedir. Görevin gerektirdiği bilginin, değerlerin ve mesleksi normların uzun ve özel bir eğitim süreci ile kazanılması söz konusudur. Daha fazla uzmanlık bilgisine sahip olma, meslek değerleri tarafından daha fazla etkilenme ve daha etkili bir etkileşimde bulunma konularında, eğitim kurumları farklılık göstermektedir. Eğitim kurumlarında diğer kurumlara kıyasla daha fazla bir meslekleşme görülmektedir. Meslekleşme arttıkça, standartlaşmış prosedürlerin etkisinde kalma azalmaktadır. Mesleksi değerler, normlar yönlendirici rol oynamaktadır. Meslekleşmenin yoğunluk

kazandığı eğitim kurumlarının bu niteliği, eğitim yönetimine de yansımakta ve onu diğer kurumların yönetiminden ayırmaktadır. Eğitim kurumlarının yöneticileri, kendilerini mesleğin uzmanları olarak algılayan, davranışlarına dayanak olarak meslek normlarını alan bireylerle çalışmak durumundadırlar (Aydın, 2005: 187). Bu durumda mesleğini profesyonel olarak yürüten öğretmenlerle çalışmak başarının öncülü olmakla birlikte, profesyonel bir yönetim anlayışını da gerekli kılmaktadır. Yani meslekleşmiş bir iş alanı olarak öğretmenliğin işlevini yerine getirmesi, ancak profesyonel yönetimle mümkün olacaktır. Yöneticilerin profesyonel çalışabilmeleri için de yöneticiliğin meslekleşmesi önem kazanmaktadır. Turan (2007: 95), okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olarak görülmemesinin, okul müdürünün görev alanlarının tanımlanmasını zorlaştırdığını, müdürlerin yaptıkları işlerle yapmaları gereken işler arasındaki uçurum da bu durumdan kaynaklandığını belirtmektedir.

Bursalıoğlu (2005: 14)'na göre yöneticiliğin meslekleşmesinin önündeki en büyük engel, öğretmenlik ile yöneticilik görev ve değerlerinin birbiriyle karıştırılması olmuştur. Bu durum, öğretmen yönetici tipinin doğmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki rolü oynamasına yol açmıştır. Uygulamalarda bu rollerin aykırı düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltmakta ve yıpranmasına neden olmaktadır. Erdoğan (2004a: 89), okul yöneticiliğinin Türkiye'de mesleki açıdan belirli bir çerçeveye oturduğunu söylemenin zor olduğuna değinmektedir. Okul yöneticiliğini çağrıştıran belirli bir farklılık olmaması, hem okul yöneticiliğinin mesleki bir kimlik kazanmasını engellemekte, hem de bilimsel çalışmaların uygulama alanına transferini geciktirmektedir. Okul yöneticiliğinin meslek olarak kabul edilmesi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, okul yöneticiliğini bilimsel çalışmalardan faydalanır hale getirecektir.

30 Kasım-1 Aralık 2007 tarihleri arasında toplanan Türkiye'deki Eğitim Yönetimi alanındaki profesörler, "eğitim yöneticiliği ve deneticiliği bir meslektir, bunun için yöneticiler ve deneticiler, eğitim yönetimi alanında en az lisansüstü eğitim sürecinden geçirilmelidirler" kararını almışlardır (1. Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu Toplantısı, 2007).

### 1.3.2. Yönetimde Yerelleşme

Eğitim sistemimizde, eğitimin örgüt ve yönetimi merkeziyetçi niteliktedir. Bu sistemde, eğitime ilişkin politika, karar, planlama ve yürütme isleri hükümetlerde yer alan eğitim bakanlarınca yapılır. Yasalar eğitime ilişkin görev, yetki ve sorumlulukları Milli Eğitim Bakanı'na vermiştir. Bakan bu görevlerini, bakanlık örgütünü oluşturan genel müdür, başkanlık ve müdürlükler eliyle yürütür (Öncü, 2003). Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının azaltılması, bir başka deyişle yerelleşmesi, özellikle son zamanlarda sıkça dile getirilen bir konu olmuştur (Erdoğan, 2004a: 169). Yöneticiler, eğitim-öğretimde karşılaşılan sorunlarını kaynağını merkeziyetçi yönetime, ağır işleyen bürokrasiye, yandaşlığa, mevzuatın yetersizliğine ve aşırı ders yüküne, çözümü ise yetki aktarımına, okul yönetici ve öğretmenlerinin görevlerinin yasalarla açık seçik belirlenmesine, okul yöneticisinin görevinin koordinasyon ile sınırlandırılmasına bağlamaktadır (Aydoğan, 2002). Aynı bağlamda, Şimşek (2004a), var olan merkeziyetçi örgütlenme modeli, yönetim felsefesi ve gelenekleri altında, ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirilmesi tartışmalarının aslında kuramsal olarak kalmaya mahkum olduğu görüşünü dile getirmekte, Türk Eğitim Sistemi'nin de kökten bir şekilde yeniden yapılanmasının kaçınılmaz olduğu fikrini savunmaktadır. Balcı ve diğerleri (2007)'ne göre, bu merkeziyetçi anlayışta taşranın özellikle de okulların, dolayısıyla da okul yönetimlerinin merkezin emir ve talimatlarını uygulama ötesinde bağımsız karar

almaları söz konusu olmamaktadır. Bu yüzden de okul yöneticileri “uygulamacı” olmanın ötesine geçememiş, “yönetici” olamamışlardır. Esasen sistem bunu gerektirmektedir. Her şeyin merkezde kararlaştırılıp planlanması, okullara hemen hiçbir inisiyatif ve özgürlük tanınmaması nedeniyle ilköğretim okulları etkili yönetilememektedir. Şimşek (2004a) bu durumun, Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilmesinin önündeki en büyük engel olduğunu belirtmektedir.

### 1.3.3. Okula Dayalı Yönetim

Eğitimi yeniden yapılandırma yaklaşımları çerçevesinde önerilen yaklaşımlardan biri de okula dayalı yönetimdir. Geiger, (1994: 4) okula dayalı yönetimi eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınması olarak tanımlamaktadır. Karar alıcı ile uygulayıcı ne kadar yaklaştırılırsa, kararlar o kadar isabetli olur (Kenney, 1994; Akt: Özdemir, 2000: 40). Okulun yönetiminde kurallar, roller, birimler arası ilişkiler ve sorumlulukların daha az hiyerarşik ve daha esnek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Çevrenin ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı hale gelebilmesi için, mümkün olduğunca yerinden yönetilmesi okulu verimli hale getirecektir. Kararlar, sonucundan doğrudan etkilenen insanların katılımıyla alınmalıdır ve kararları alanlar sonuçlarından sorumlu olmalıdır (Özden, 2005: 22). Yönetimde inisiyatifin merkezden aşağı doğru kayarak okullar üzerinde odaklanması “okul merkezli yönetim” anlayışını doğurmaktadır (Erdoğan, 2004a: 209). Bu anlayışa göre okul temel karar verme birimi olacak, kararlar mümkün olan en alt seviyede alınacaktır. Değişme konusunda iç dinamikler etkili olacak ve yenileşmeler sahiplenilecek, yetki paylaşımına gidilecek, okul ve çevresi program, bütçe ve personel seçimi konusunda tam yetkili olacaktır (Özdemir, 2000: 41).

Okul merkezli yönetim üç belirgin özelliğe sahiptir (Arterbury,1998: 2; C.P.R.E., 1996b: 2; David, 1989: 46; Malen, Ogawa ve Kranz, 1989: 1-2; Noble, Deemer ve Davis, 1996: 2; Oswlad, 1997:195; Akt: Aytaç, 2000: 19):

1. Bütçe, personel ve program alanlarında merkezi karar alma yetkisi büyük ölçüde okula aktarılmaktadır. Bu alanlarda okul müdürü kadar öğretmenlere ve velilere de yetki aktarılmaktadır.

2. Karar almada formal yetki okul müdürü, öğretmenler, veliler ve diğer okul toplumu üyeleri arasında paylaşılır.

3. Okul toplumu üyeleri mevcut kanunlar, yönetmelikler ve anlaşmalara uygun şekilde okulun kendine özgü işleyişine yönelik kurallar belirleme yetkisine sahiptir.

#### 1.3.4. Yönetişim

Yönetişim kavramı yönetim, iletişim ve etkileşim kavramlarının birleşiminden oluşmuştur. Birlikte yönetmek anlamına gelir. Kamu yönetiminde vatandaşların her alanda ve her kademedede yönetime katıldığı bir toplumsal işbirliği sürecini ifade eder (Özden, 2005: 93). Örgüt içinde yöneten ve yönetilen ayrımı içinde tek taraflı bir etkilenme yerine, karşılıklı bir iletişim ve etkileşim (Özer, 2003: 1), yönetişim kavramının temel ayrımlarından birisidir. Okul paydaşlarının yönetime katılmaları ve tek taraflı etkilemeye dayalı, otoriter bir yaklaşım yerine, karşılıklı etkileşime dayalı olarak okulla ilgili kararların alınmasında okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir.

Yirmibirinci yüzyılın etkili okulları, paylaşımcı liderlik gerektirirler ve aile ve toplum katılımını sağlarlar (Segiovanni, 1995; Akt: Aydın, 1997). Çağcıl toplumlarda aile, okul ve çevrenin, çocuğun eğitimi konusunda sorumlulukları paylaşması gerektiği, büyük ölçüde kabul edilmektedir (Şişman, 2002: 193). Etkili okullarda öğrenciler, okulu

ve kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılabilmekte, okul yaşamının çeşitli yönlerine katılmakta, okulun geliştirilmesi konusunda görev ve sorumluluk almaktadır (Şişman, 2002: 174). Chubb ve Mole etkili okulların, etkisiz okul organizasyonu diye tanımlanan okullardan daha yüksek derecede aile katılımına sahip olduğunu gösteren bilgiler toplamışlardır (Smock ve McCormick, 1995 Akt: Karabağ, 2007).

#### 1.3.4. Liderlik

Eğitim ve yönetim bilimlerindeki gelişmeler okuldaki birçok geleneksel uygulamanın sonunu getirmiştir. Mevcut eğitim anlayışı iflas etmiş, ancak yerine yenisi konulamamıştır. Eğitim sistemi kendisini bu kaosu içinden çıkaracak olan liderleri beklemektedir (Özden, 2005: 90). Eğitim politikaları üst düzeyde belirlenir, orta kademe yorumlanır, sistemin dönütünü sağlayan ilk düzeyde ise uygulanır. Bu uygulamayı gerçekleştiren, örgütün istenilen nitelikteki lideri ise okul yöneticisidir (Güçlü, 2000). Eğitim sisteminde de başarılı olmanın ve başarıyı artırmanın kilit noktalarından birisi, eğitim yöneticilerinin etkili lider yönetici özelliklerine ve davranışlarına sahip olmasında saklıdır (Argon, 2002) . Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen, ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin gizil güçlerini bu amaç etrafında etkinliğe geçiren kimsedir (Celep, 2004). Liderden örgütünde bir eğitim atmosferi oluşturarak, üyelerin bireysel gizil güçlerini, yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilmesini sağlayarak örgütün potansiyel gücünü artırıp, vizyon adına aktifleştirebilmesi beklenir. Başaran (2006: 199-201)'a göre, eğitim yönetmenlerinin yetiştirilmesi için geliştirilen programlarda, liderlik yeterliklerinin de ele alınması iyi yönetici yetiştirmeye yardımcı olacaktır. Bir eğitim yöneticisinde bulunması gereken

liderlik özellikleri şunlardır: hedef gösterme, bilişsel güç üstünlüğü, iletişim ve etkileşimde ustalık, amaca güdülenmede üstünlük ve üyelerin gücünü yerinde kullanma. Bu beş özellikten bilişsel güçte üstünlük, kalıtsal olduğu için, değiştirilemez ama diğer özellikler etkili yönetici eğitimi ile kazandırılabilir.

Liderliğin kişisel özelliklerle ilişkisinin zayıflaması ve karizma ile olan ilgisinin azalması, doğuştan lider olma anlayışını yıkmış, liderliğin öğrenilebileceği kanaatini yaygınlaştırmıştır. Liderliğe yeni yaklaşımlar veya liderliği biçimlendiren yeni değerler ortaya çıkmaktadır (Özden, 2005: 90). ABD Cincinati Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü tarafından kurulan “Yönetici Yetiştirme Akademisi” okul yönetiminde istenilen etkililiği sağlayacak liderleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu akademi, aday yöneticilerin okul örgütünde liderlik uygulamalarını anlamalarını ve yeni bir liderlik anlayışı geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Aydın, 1997).

Yöneticisi yetiştirme ve atama konusunda cevaplandırılması gereken soruların başında “okul yöneticilerinin liderlik standartları ne olmalıdır” sorusu gelmektedir. Bununla birlikte, bugüne kadar Türkiye’de yapılan çalışmalarda üzerinde uzlaşılan bir liderlik yeterlikleri tablosu oluşturulamamıştır. Bu sorunun çözümüne yönelik en somut gelişme ABD’dedir. Bu konuda ABD Eyalet Eğitim Müdürleri Konseyi bünyesinde kurulan Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumuna üye 24 eyalet eğitim kurulu ve ulusal düzeyde faaliyet gösteren 13 eğitim birliğinin ortak çalışması ile 1996 yılında “Okul Müdürleri İçin Liderlik Standartları” belirlenmiştir. Bu standartlar altı liderlik alanını tanımlamaktadır. Bunlar vizyoner liderlik, öğretim liderliği, örgütsel liderlik, toplumsal liderlik, etik liderlik ve politik liderliktir. Belirlenen bu liderlik yeterliklerinin her birisi, bilgi, tutum ve davranış boyutlarında ayrı ayrı maddeler biçiminde tanımlanmıştır (DDE, 1998; CCSSO, 1996 Akt: Gümüşeli, 2008).

#### 1.4. YÖNETİCİ ADAYLARININ MESLEKİ TERCİHLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Yönetici adaylarının yöneticiliği tercih etmelerinde rol oynayan faktörler, güdülenme, mesleki rehberlik, yönlendirme ve kariyer yönetimi başlıkları altında ele alınmıştır.

##### 1.4.1. Güdülenme

İnsan davranışlarının en temel dinamiği güdülenmedir. Burada, insan davranışlarının temelinde yatan gerekçeleri, insanları bir davranışı gerçekleştirmeye yönelten bireysel gereksinimleri açıklayan güdülenme kuramlarına yer verilmiş, ancak güdülenme kuramlarının tamamına yer verilmeyerek, çalışmanın ölçme aracının hazırlanmasında somut olarak yararlanılan kuramlar özetlenmiştir.

##### *1.4.1.1. İnsan İhtiyaçları Kuramı*

Maslow, insanların neden bir takım kişisel fedakarlıklarda bulunarak örgütlerde çalışmayı kabullendiklerini ve başka insanlardan gelen düşünce ve emirler doğrultusunda neden hareket ettiklerini araştırmış ve insanların biyolojik, sosyal ve psikolojik birer varlık olarak bir takım gereksinimlere sahip olduklarını ve davranışlarında da bu gereksinimleri tatmin etme arzusunun yer aldığını saptamıştır (Eren, 2004: 30). Bu gereksinimler; biyolojik yaşamın sürdürülebilmesi için gereken fizyolojik gereksinimler ile güvenlik gereksinimleri; sosyal yaşamın sürdürülebilmesi için gereken sevgi ve ait olma gereksinimi ile takdir ve saygı görme gereksinimi; insanın gizil güçlerini en üst düzeyde yaşama yansıtabilmesini öngören kendini gerçekleştirme gereksinimleridir. Maslow, fizyolojik gereksinimleri ve güvenlik



gereksinimlerini birincil ihtiyaçlar, diğer gereksinimleri ise ikincil ihtiyaçlar olarak açıklamaktadır.

Maslow'un ortaya koyduğu bu kuram ihtiyaçları hiyerarşik bir sıralamaya koymaktadır. Her insan çeşitli seviyedeki ihtiyaçlar tarafından davranışa sevk edilir ve bu ihtiyaçlar da birbirinden kesin sınırlarla ayrılamazlar, aralarında ortak noktalar vardır. Bir basamaktaki ihtiyaç tatmin edilince, davranışa neden olma özelliğini kaybederek yerini bir sonraki ihtiyaca bırakır. Yönetici eğer personelin hangi ihtiyacını tatmin etmek istediğini anlarsa, ona uygun ortam yaratarak onların belirli yönde davranmalarını sağlayabilir (Silah, 2005: 65).

#### *1.4.1.2.Çift Etmen Kuramı*

Herzberg ve arkadaşları, daha çok teşvik araçları yönünden yaklaştıkları güdülenme konusunda yaptıkları araştırmalar sonucunda, çift etmen ya da diğer bir ismi ile hijyen kuramını geliştirmişlerdir.

Herzberg ve arkadaşları özendirme araçlarını iki kısma ayırmaktadırlar. Bunlar; hijyen etmenleri ile güdüleyici etmenlerdir. Hijyenle söylenmek istenen, işğörenlerin örgüt içinde kalmalarını ve işi benimsemelerini engelleyen bazı özendirme araçlarının yetersizliğidir. Yönetimin yetersizliği, ast üst ilişkilerindeki sorunlar, ücret ve maaş koşullarındaki sorunlar, işyerindeki fiziksel çalışma koşullarının yetersizliği vb. durumlarda asgari standartlar yakalanamamışsa işğörenleri örgütte tutma ve çalıştırma olanaksız hale gelmektedir. O halde öncelikle bu hijyen koşulları sağlanmalıdır (Eren, 2004: 33).

İkincil olarak, işğörenleri güdüleyen etmenler ise, işğörenin işini tamamlayabilmesi ve başarı duygusunu tatmin etmesi; işyerinde tanınan bir kimse durumuna gelmesi; işi sevmesi ve onu yapmaktan zevk alması; işin işğörene belirli

yetki ve sorumluluklar kazandırması; işin bir terfi etme ve sosyal statü kazandırma aracı olması; işgöreni mesleki bakımdan geliştirmesi ve olgunlaştırması şeklinde açıklanabilir (Eren, 2004: 33).

Bu kurama göre yönetim öncelikle iş yerinde gerekli asgari hijyen koşullarını sağlamalı, sonra da çalışanları özendirici diğer etmenlerle ilgili ihtiyaçları karşılanarak iş yaşamının niteliği artırılmalıdır. Erginer (2003a: 200) çağdaş insanın, insan onuruna yakışır şekilde yaşamayı istemekte olduğunu, bunun için de kendisine, tüm fırsatların yaratılması beklentisini taşıdığını belirtmektedir. O halde artık iş yaşamında asgari standartların sağlanması yetmeyecek, yaşam kalitesinin nasıl artırılacağı ile ilgilenilmesi gerekecektir.

#### *1.4.1.2. Başarı İhtiyacı Kuramı*

McClelland tarafından geliştirilen bu kurama göre dört önemli güdü düzeni vardır. Bunlar; “başarı”, “bağlanma”, “uzmanlık” ve “erk” güdüleridir. Başarı güdüsü, güçlükleri yenme, ilerleme ve gelişme arzusudur. Başarı ihtiyacı yüksek bir kişi kendisine ulaşılması güç ve başarma gerektiren anlamlı amaçlar seçerek, bunları gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve yeteneği elde etmeye çalışır ve bunları kullanacak şekilde hareket eder. Başarı güdüsü yüksek olan kişiler, bir ülkenin örgütlerinde başarılı liderliğin en iyi kaynağını oluşturmuşlardır (Silah, 2005: 66).

#### *1.4.2. Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme*

Meslek, insanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Kuzgun, 2004: 3). Mesleki rehberlik, bireyi kendi kişisel özellikleri ve meslekler hakkında bilgi sahibi yaparak, onun kendine uygun bir mesleği seçip bu alanda ilerlemesine yardım etme

sürecidir (Çakır, 2004: 140). Rehberliğin ulaşmak istediği en genel amaç, bireyin gelişime ve uyumuna yardımcı olarak, kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunmaktır (Girgin, 2004: 8). Bu çalışmalar bireyi öz yapısına uygun bir alana yönelticidir. Bireyin öz yapısına uygun olmayan bir alana yönelmesi, onun gelişimini engelleyici bir etkiye sahiptir. Ayrıca böyle bir durum psikolojik doyumsuzluk ve rahatsızlığa sebep olabilir (Altıntaş, 1999). Mesleki rehberliğin yeterince yapılmaması insanların aklına bile gelmeyen işlerde çalışmak zorunda kalması ile sonuçlanabilir. Bu durum beraberinde plansız meslekleşmeyi doğuracaktır. Oysa her alanda yeterli nicelik ve nitelikte eleman yetişmesi planlı bir eğitim işidir (Asan, 1998; Akt: Övet, 2006).

Plansız meslekleşme sonucu olarak kendini öğretmenlik mesleği içinde bulan bireyler, oluşabilecek psikolojik doyumsuzluk ve rahatsızlıktan dolayı bir kaçış noktası arayacaklardır. Öğretmenlik mesleği çoğunlukla istihdam kolaylığı düşünülerek seçilmektedir. Öğretmenliği öncelikle iş bulma kaygısıyla seçen öğretmen adaylarının mesleği seçmelerindeki ikinci önemli etken ailelerinin yönlendirmesi, üçüncü olarak da öğretmenlerinin etkisidir (Şimşek, 2005). Başka bir çalışmanın sonuçlarına göre ise, farklı okullarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenliğin toplumdaki saygınlığı konusunda olumlu tutuma sahip oldukları, ancak mesleği kendileri açısından yorumlayan maddelerde tutum puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiş, bu durum araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının çaresiz kalmadıkça mesleğe yönelim göstermedikleri biçiminde yorumlanmıştır (Çelenk 1988: 76; Akt: Şimşek, 2005). Böyle bir durumun sonucu olarak kendini öğretmenlikte bulan bir bireyin yöneticilik mesleğini tercihi, meslek seçiminde daha önce yapılmış olan hatanın telafisi olarak gelişebilir.

Bu araştırma sonuçları yukarıda sözü edilen endişelere daha da önem kazandırmaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminde öncelikli olarak ortaöğretim düzeyinde etkili bir yönlendirme yapılması ve öğretmenlik mesleğine yatkın istekli öğrencilerin öğretmenlik programlarına yönlendirilmesi yoluna gidilmelidir (Şimşek, 2005). Ortaöğretimde yapılacak sağlıklı yönlendirme, mesleğini seven öğretmenleri sisteme dahil edecektir. Bu da yöneticilik mesleğini, mesleğini sevmeyen öğretmenlerin çıkış noktası olmaktan kurtaracaktır.

#### 1.4.3. Kariyer Yönetimi

Örgütsel açıdan “Kariyer yönetimi işgörenin ihtiyaçlarını tahmin etmek ve kariyer hedeflerine ulaşmaları için gerekenleri planlama, stratejilerini saptama ve uygulama süreci” (Aldemir, 2001: 216) veya “Çalışanların kariyer ihtiyaçları ile örgütün gerekliliklerini daha iyi karşılaştırmak için genelde yöneticilerin kullanacağı metotlardır” (Cenzo,1996: 281) şeklinde de tanımlanabilir (Akt: Deniz ve Ünal, 2007).

İnsanlar kendi yeteneklerine uygun bir meslek seçmek, seçtikleri mesleklerine uygun bir işte çalışmak ve çalışma yaşamları boyunca mesleklerinde kariyer yapmak, yukarılara doğru çıkmak arzusu duyarlar (Bingöl, 2003: 244, Akt:Şerif, 2004: 1). Yetenekli kişilere örgütte kariyer yapma fırsatı tanınırsa, onları örgütte sürekli tutabilmek ve etkinliği artırabilmek mümkün olur (Yüksel, 1998: 22). Kariyer yönetiminin örgütün ihtiyaçları ile kişilerin ihtiyaçlarını göz önüne alarak değerlendirmeye tabi tutan ve bu ihtiyaçları örgütün sistemi ile bütünleştiren bir süreç olduğu söylenebilir (Şimşek, 2004b: 47). Winter, Rinehart ve Munoz (2001)’a göre yöneticilik sertifikası programına katılanların en önemli gerekçesi kariyer seçeneklerini artırabilmektir.

Ginzberg ve arkadaşlarına (1951) göre, meslek seçimi yaşamın ilk yirmi yılında gerçekleşen bir süreçtir (Akt: Kuzgun, 2004: 82). Eğitim yöneticiliği bu dönem içerisinde seçilebilecek bir meslek değildir. Çünkü çağcıl yaklaşımlarda yöneticilik için öğretmenlik ön şart olarak görülmektedir (Aydın, 1997; Şimşek, 2004a; Başaran, 2006; Erden ve Erden, 2005). Buna paralel olarak öğretmenlerin de kariyer arzularını doyuracakları olanakları bulunmamaktadır. Bunun sonucunda özgün bir meslek olması gereken eğitim yönetimi alanı, öğretmenlerin kariyer eğilimleri karşısında tek açılım alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü okul yöneticiliği öğretmenlik mesleğinden beslenmektedir (Açıkalın, 2007: 11). Bu durum eğitim yöneticiliğini ilgi ve yetenekler doğrultusunda seçilecek bir meslekten çok, alternatifsizlik sonucu yönelinen bir çalışma alanı konumuna sokabilir. Çizilen bu çerçeve, eğitim sistemimizdeki öğretmen yetiştirmeye paralel düşünülürse, yani insanların önemli bir bölümünün ekonomik kaygılar ve çevresel baskılar ya da yetersiz mesleki rehberlik sonucu öğretmenliği meslek edindiği düşünülürse (Şimşek, 2005), eğitim yöneticiliğinin aday profili konusunda endişe verici bir resim ortaya çıkmaktadır. Yöneticiliğin ön koşulu olan öğretmenliğin, ekonomik kaygı, çevre baskısı ve yetersiz mesleki rehberlik ve yönlendirme gibi sebeplerle tercih edilmesi, yönetici kadrolarının da niteliksiz ve işini sevmeyen insanlardan oluşmasına neden olabilir.

Kariyer yönetiminin amaçlarından biri personeli yetenekleri ile orantılı sorumluluk düzeyine çıkaracak eğitim ve tecrübeyi vermektir (Canman, 1995: 17, Akt: Deniz ve Ünal, 2007). Bu durumda yetenekleri gelişen personelin sorumluluğunun da artması gündeme gelecektir (Aytaç, 1998; Akt: Şimşek, 2004b: 19). Öğretmenlik mesleğinin doğal ilerleme sürecinde ilerleyen yıllar içinde sorumluluk değişimi söz konusu değildir, yani mesleğin başındaki bir öğretmen ile mesleğin sonundaki bir

öğretmenin sınıfları karşısındaki sorumlulukları birbirine eşittir. Unvanları ne olursa olsun, öğretmenler aynı işi yapacaklardır (Çelikten, 2008). Oysa giderek artan bir sorumluluk çıtası, birey yaşantısındaki durağanlığın önüne geçecek ve bireysel verimliliği artırarak örgütsel verimliliğe katkı sağlayacaktır (Şimşek, 2004b: 51). Zaten kariyer yönetiminde sorumluluk artırımının temel amacı da budur. Bu çerçevede öğretmenlerin kariyer arayışı sürecindeki sorumluluk artışını sağlayacak kariyer temelli bir örgütsel yapılanmaya gidilmelidir.

Dağlı (2007)'nin yaptığı bir çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'nın 13 Ağustos 2005 tarihli resmi gazetede yayımlanan yönetmelikle getirmiş olduğu kariyer uygulamasına az ve orta derecede katılım göstermişlerdir. Yani bu uygulama yukarıda sözü edilen kariyer düzenlemesi boşluğunu doldurmaktan uzak kalmıştır. Gümüseli (2005)'ne göre, yönetmelikte, aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmenin görev ve rolleri tanımlanmamıştır. Yönetmeliğin bu haliyle oluşturulan kariyer basamakları, içi boş bir unvan ve yapılacak sınırlı bir ücret artışı dışında, bir anlam taşımamaktadır. Bu eksiklik, eşit işe eşit ücret ilkesine aykırılık iddialarını güçlendireceği gibi, öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerleme isteklerini de olumsuz yönde etkileyecektir. Çelikten (2008)'e göre akademisyenlerin ve eğitim dünyasının görüşleri de alınarak etkililiği artırılmış bir kariyer planlaması, öğretmenlik mesleğine yeni bir soluk ve yeni bir oluşum getirecektir. Kariyer temelli yapılanma ile mesleğinde yeni bir heyecan yakalayan (Çelikten, 2008) birey, öğretmenlik mesleğinden kaçış yolu olarak kendini yöneticiliğe atmayacaktır. Yönetici kadrolarında istenilen nitelikte bireylerin istihdamının sağlanabilmesi, öğretmenlikte gerekli kariyer düzenlemesinin gerçekleştirilmesi ile mümkün hale gelecektir.

## 1.5. PROBLEM DURUMU

Aşağıda araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımlamalarına yer verilmiştir.

### 1.5.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarını ve yöneticiliği tercih nedenlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır: Yönetici adayı öğretmenlerin;

1. Yöneticiliğe bakış açıları nasıldır?
2. Yöneticiliği tercih nedenleri nelerdir?
3. Yöneticiliğe bakış açıları, bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim durumu, en son mezun olunan okul, mesleki kıdem, öğretmenliği severek yapma, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeni, yöneticilik için kendisini yeterli görme) farklılaşmakta mıdır?
4. Yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenleri, bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim durumu, en son mezun olunan okul, mesleki kıdem, öğretmenliği severek yapma, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeni, yöneticilik için kendisini yeterli görme) farklılaşmakta mıdır?

### 1.5.2. Araştırmanın Önemi

Yönetici adaylarının henüz kariyerlerinin başında iken yöneticiliğe karşı ilgi ve isteklerinin belirlenmesi, kariyerlerinin ilerideki gelişimi ve örgüte sağlayacakları katkılar açısından önemli görülmektedir. Erginer (2003a: 202)'e göre hangi amacı gerçekleştirmek için kurulmuş olursa olsun, tüm örgütlerin yaşama ve gelişme gücü onu oluşturan bireylerin, belirlenen amaçlar doğrultusunda, beraberce çalışabilmelerindeki

istek ve arzularına bağlıdır. Etkili yönetici nitelikleri ile ilgili alanyazında, birey düzeyinde en önemli etkililik ölçütlerinden birinin, bireylerin yapmak istedikleri işlere olan istek ve özlemleri olduğu belirtilmiştir (Karslı, 2004a: 231). Yönetici başarısızlığının en bilinen nedeni ise, yöneticinin yeni bir konumun gereklerine göre kendini değiştirmedeki isteksizliği ya da yeteneksizliğidir (Drucker, 1994). Herhangi bir işi neden istediğimiz o işi nasıl yapacağımızın ipuçlarını içinde barındırır. Çünkü insanlar ihtiyaçları doğrultusunda harekete geçerler ve ihtiyaçları doyduğu ölçüde tatmin olurlar (Şahin, 2004). Yönetici adaylarının da birer yönetici olarak etkililikleri, yöneticiliği isteme sebepleri ile yani yöneticilikten beklentileri ile yakından ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında, yönetici adaylarının yönetici olma isteklerinin incelenmesi, eğitim sistemimize ilerleyen yıllar boyunca yol çizmesi, yön vermesi beklenen yönetici adaylarının bu amaçla ne kadar paralel beklentiler içinde olduğunun belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Şimşek (2004b: 16)'e göre, işletme içindeki bireylerin amaçları ile işletmenin amaçlarının aynı doğrultuda yürümesi yani amaçların bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu uyumun sağlayacağı verim örgütün performansını artıracaktır.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde; eğitim araştırmacıları, yönetici alımı noktasındaki problemler üzerinde çalışmaya başlamış olmasına karşın; okullara yönetici ve yönetici yardımcısı alımı konusunda yeterli sayıda deneysel araştırma yoktur. Pounder ve Young (1996), araştırmacıları, yöneticilerin seçilmesi üzerine daha fazla çalışma yapmaya çağırmaktadır (Akt: Winter ve Partenheimer, 2002).

Bu araştırmada, yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açıları ve yöneticiliği tercih nedenleri incelenmiştir. Yönetim kademesinin veri tabanını oluşturan yönetici adaylarının, yöneticiliğe bakış açılarının, niçin yönetici olmak istediklerinin ve



yöneticilikten beklentilerinin belirlenmesinin, ilerleyen yılların yönetim kademesinin niteliğini öngörmesi ve gerekli tedbirlerin alınabilmesi bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, yönetsel pozisyonları öğretmenlik mesleğine tercih etme gerekçelerinin derinlemesine analiz edilmesine ihtiyaç vardır. Çalışma bu ihtiyacı karşılamayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarının yönetsel kademelerde görev alacak öğretmenlerle ilgili, yetiştirme ve atama uygulamalarında kullanılabileceği düşünülmektedir.

İlgili alanyazında, konuyu bu kapsam ve boyutta ele alan bir çalışmanın bulunmaması araştırmayı önemli kılmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar, halen yöneticilik görevinde bulunanlar üzerinde yapılmış, konuyla ilgili olarak, henüz yöneticilik deneyimi edinmemiş yönetici adaylarının görüşlerine başvurulmamıştır. Yönetici adayları üzerinde yapılan çalışmalar ise Eğitim Yönetimi alanlarında lisansüstü eğitim alan öğrenciler üzerinde çalışılmıştır. Türk Eğitim Sistemi'nin gerçek okul yöneticisi adaylarını oluşturan, yöneticiliğe istekli geniş öğretmen kitlesini evren olarak yapılmış çalışma bulunmamaktadır. Araştırmada örneklem olarak, "Müdür Yardımcılığı Seçme Sınavı"na girmiş yönetici adaylarının seçilmesi bu bakımdan özel bir önem taşımaktadır. Çünkü yapılan bazı araştırmalar (Sefer, 2006) yöneticilik deneyiminin yöneticiliğe bakış açılarını etkilediğini ortaya koymaktadır.

### 1.5.3. Sınırlılıklar

1. Çalışmanın örnekleme Tokat ili merkez ilçesinde 30 Haziran 2006 tarihinde yapılan Müdür Yardımcılığı Seçme Sınavı'na katılan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

2. Yönetici adayları öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açıları, yöneticiliğin meslekleşmesi, yönetimde yerleşme, okula dayalı yönetim, yönetişim ve liderlik konuları ile sınırlı tutulmuştur.

#### 1.5.4. Sayıtlar

30 Haziran 2006 tarihli Müdür Yardımcılığı Seçme Sınavı'na giren öğretmenlerin, yönetici olmak istedikleri için yönetici seçme sınavına girdikleri varsayılmış ve bu öğretmenler yönetici adayı öğretmen olarak kabul edilmiştir.

#### 1.5.5. Tanımlamalar

Yönetici Adayı Öğretmen: İlk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan ve 30 Haziran 2006 tarihli "Müdür Yardımcılığı Seçme Sınavı"na katılan öğretmenlerdir.

Yöneticiliğe Bakış Açıları: Yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticiliğin meslekleşmesi, yönetimde yerleşme, okula dayalı yönetim, yönetişim ve liderlik gibi yönetsel tartışmalarla ilgili görüşleridir.

Yöneticiliği Tercih Nedenleri: Yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticilik mesleğini seçmelerinde etkili olan beklentilerdir.

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde araştırma ile ilgili bulunan çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirme ile ilgili yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Cerit ve Özdemir, 2006; Şişman ve Turan, 2004; Tekişık, 2004; Türkokur, 2003; Yavuz, 2002; Can ve Çelikten, 2000; Karip ve Köksal, 1999). Bu çalışmalarda genel olarak Türkiye’de ve dünyada, mevcut yönetici yetiştirme ve atama süreci incelenmiş, sorunlar ele alınmış, çözüm önerileri getirilmiştir.

Yönetici adayları ile ilgili yapılmış olan bazı çalışmalarda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

Sefer (2006) yapmış olduğu “Üsküdar İlçesindeki Okullarda Çalışan Bazı Kadın Yöneticilerin Mesleklerine İlişkin Beklenti ve Sorunları” isimli araştırmada, kadın yöneticilerin, arkadaş ve/veya üstlerin teşviki, sağlık durumu, başka okula veya yere gitme isteği, öğretmenliği sevmeme, yöneticiliğin yetenek ve karakterine uyması, kariyer isteği ve yöneticiliği sevmeme, sınıfların kalabalık olması, yöneticileri beğenmeme gibi nedenlerle yöneticiliği tercih ettiklerini belirlemiştir.

Cerit ve Özdemir (2006) tarafından yapılan çalışmada; “Okul Yöneticisi Olmak İstemeye Etki Eden Faktörlere İlişkin Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Görüşleri” araştırılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, yönetici, öğretmen ve katılımcıların tamamına göre “çocuklara yardım etme isteği”nin yönetici olma isteğine birinci sırada etki eden faktör olduğu bulunmuştur. Yönetici, öğretmen ve katılımcıların tamamına göre, “çocukları sevmeme”nin ikinci, “topluma katkı sağlama isteği”nin üçüncü sırada yönetici olma isteğini etkilediği tespit edilmiştir. Yöneticilere göre dördüncü ve beşinci sırada

“toplum tarafından daha fazla saygı görme isteği” ve “mesleki olarak ilerleme isteği” yer almıştır. Öğretmen ve katılımcıların tamamına göre ise “mesleki olarak ilerleme isteği” ve “toplum tarafından daha fazla saygı görme isteği” yönetici olma isteğini dördüncü ve beşinci sırada etki eden faktörler olduğu belirlenmiştir.

Farklı bir bakış açısıyla, Howley, Andrianaivo ve Perry (2005), yapmış oldukları “Sıkıntısı Kazancından Daha Ağır: Öğretmenler Niçin Yönetici Olmak İstemezler” isimli çalışmada Amerikan okullarının yüz yüze kaldığı gittikçe artan yeni yönetici bulma zorluğu üzerinde durmuşlardır. Araştırmada, öğretmenlerin yönetsel pozisyonlara geçmek için çaba harcamalarında ve yönetsel pozisyonlardan vazgeçmelerinde hangi güdüler göze çarpmaktadır sorularına cevap aranmıştır.

Aksu (2004), yapmış olduğu “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilik Eğilimleri: Malatya İli Örneği” isimli araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilik eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, Malatya merkez ilköğretim okulları arasından oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen on okuldaki 335 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deneklerin kişisel eğilim puanları benimsenen ölçütün üzerinde iken, genel eğilim puanlarının ölçütün altında olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada medeni durum, okul büyüklüğü, yaş, ideal meslek algısı ve işi sevme değişkenleri istatistiksel açıdan önemli bulunmamıştır. Ancak bulgular cinsiyet, yüksek lisansa katılma isteği, çocuk sayısı, eğitim düzeyi değişkenleri için kişisel eğilim; öğretim alanı, kıdem, ortaöğretim çağı ve üzerinde çocuk sahibi olma değişkenleri için genel eğilim alt ölçeğinde farklılık olduğunu göstermiştir. İlköğretim çağında çocuğa sahip olma ise, her iki alt ölçekte de farklılık saptanan tek değişken olmuştur.

Günay (2004) tarafından hazırlanan “Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme, Yetiştirme ve Atamaya İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığı’nın yönetici atama yönetmeliğinde 2004 yılında yapmış olduğu değişiklik çerçevesinde, yönetici atamalarında dikkat edilmesi gereken ilkeler, yönetici adaylarında aranacak özellikler, hizmet öncesi eğitim düzeyleri ve niteliği ile ilgili olarak, öğretmen yönetici ve akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın önemli bazı bulgularına göre, aday okul yöneticilerinin, öğretmenlik deneyimi olan ve eğitim yönetimi programlarından mezun olanlar arasından sınavla seçilmeleri gerektiği vurgulanmış; atanacakların mutlaka hizmet öncesi eğitim almaları ve bunun sonucunda yapılacak sınavdaki başarı düzeylerine göre atanmaları gerektiği belirtilmiştir.

Türk (2004) tarafından yapılan çalışmada ise, “Müfettişleri Mesleğe İten Sebep, Beklenti Ve Gereksinimler İle Bunların Karşılama Düzeyleri” incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, bu sebep beklenti ve gereksinimler önem sırasına göre; ilerleme ve gelişme imkanları, liderlik-yöneticilik beklentileri, üst düzey gereksinimlerin karşılanması, mesleğin dışsal nitelikleri, mesleğin içsel nitelikleri ve temel gereksinimlerin karşılanması boyutlarıdır.

Kocabaş ve Erdem (2003) tarafından yapılan “Yönetici Adayı Öğretmenlerin Kişisel Zaman Yönetimi Davranışları” isimli çalışmada, zaman yönetimi davranışları, yönetici adayı öğretmenler açısından onların algılarına göre incelenmiş ve bazı değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Genel olarak öğretmenlerin zaman yönetimi davranışları açısından olumlu durumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sharp, Malone ve Walter (2002), İllinois, İndiana ve Texas’ta 119 okul müdürü üzerinde yapmış oldukları “Birisini Yönetici Olmaya Ne Motive Eder” isimli çalışmada

Amerikan Halk Okulları'ndaki (American Public Schools) yöneticiler üzerinde araştırma yapmışlar ve okul müdürlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada, yöneticiler üzerindeki görev baskısı, mesleğe giriş çıkış süreleri ve nitelikli yönetici adaylarının yokluğu üzerinde durulmuştur. Okul müdürlüğünün motive edici nitelikleri ve okul yöneticilerinin mesleki memnuniyetinin literatürde yeterince açık olmadığı vurgulanmıştır. Çalışmada okul yöneticilerine, onları yönetici olmaya neyin güdülediği sorulmuştur. Yöneticiler en çok yüzde 95'le "Fark yaratabileceğimi düşündüm" maddesini, en az ise yüzde 12,8'le "Ödemelerimi yapmak zorundayım" maddesini motivasyon sebebi olarak vurgulamışlardır. Meslek memnuniyeti ile ilgili olarak ise yöneticilerin yüzde 41,2 si "çok yüksek"; yüzde 1,6 sı ise "düşük" ya da "çok düşük" cevabını vermişlerdir.

Yüksel (2002) tarafından yapılan "Yönetici Adaylarının Mantıklı Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" isimli çalışmada, yönetici adaylarının mantıklı karar verme ve problem çözme beceri düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, iletişim beceri düzeyleri farklı olan yönetici adaylarının mantıklı karar verme ve problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Winter ve Partenheimer (2002), "Müdür Yardımcılığı Mesleğine Aday Çekimi" isimli çalışmalarında, 12 okul ve 2 üniversitenin yönetici sertifikası kursuna katılan öğretmenleri arasından random yöntemi ile seçmiş oldukları öğretmenler üzerinde yapmış oldukları deneysel bir çalışmada; okullardaki yönetici konumlarına nitelikli başvuruların eksikliğini araştırmışlardır. Araştırmanın beş temel amacı bulunmaktadır. Birinci amaç, bu alanda eksikliği belirgin olan deneysel çalışma açığını gidermektir. Alanyazında daha çok öğretmen alımları üzerinde çalışılmış olduğu, ancak yönetici

alımları ile ilgili çalışma yapılmadığı vurgulanmıştır. İkinci amaç olarak, yönetici adaylarının işe başlamadan önceki kararlılıklarını görüşmek olarak belirlenmiştir. İşle ilgili kararların bütünüyle olumlu olması, işe alım sürecinde kritik bir eşik olarak belirtilmiştir. Üçüncü amaç, yönetsel pozisyonların cazibesini artıracak bazı önerileri deneysel olarak test etmektir. Dördüncü amaç, kadın ve erkeklerin yöneticiliğe geçme kararlarını etkileyen farklılıkları belirlemektir. Beşinci ve son amaç ise, yöneticilik için, yönetici sertifika programına katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre tercih edilebilirliğini belirlemektir. Yani katılmış oldukları programların adaylara katkısını belirlemektir. Çalışmanın sonuçlarına göre kadın ve erkekler arasında mesleğe gönüllü katılım açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Zeitoun ve Newton (2002), “Yönetici Bulmak İçin Stratejiler” isimli çalışmalarında, okul yöneticiliği pozisyonlarının cazibesini kaybettiğini, bunun sonucu olarak da nitelikli yönetici adaylarının bulunamadığını belirtmişlerdir. Nitelikli adayların bulunabilmesi ve tecrübeli yöneticilerin işte tutulabilmesi için yeni bir modele gereksinim duyulduğunu vurgulamışlardır. Araştırma, yöneticiliğe olan talebin düşüklüğünde temel sebep olarak, yönetsel konumlardaki ezici iş yükünün etkili olduğuna işaret etmektedir. Araştırmacılar, nitelikli aday havuzunun artırılması için aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

1. Meslek nitelikleri ile adayların kişisel karakterleri arasındaki etkileşimi inceleyen çalışmalara başvurulmalıdır.
2. Mesleki değişim okul düzeyine en uyumlu olacak şekilde yapılmalıdır.
3. Nitelikli yönetici adaylarına, kariyerlerinin her aşamasında pozisyonlarını değiştirebilme fırsatları sunulmalıdır.

Şahin (2001) tarafından yapılan çalışmada, “Eğitim Yöneticisi Adaylarının Özellikleri İle Başarı ve Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki” incelenerek; okul yöneticilerinin eğitim programlarının geliştirilmesine ve yönetici seçiminde uyulacak ölçütlerin belirlenmesine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre, kadın yönetici adaylarının sayısı yok denecek kadar azdır ve yönetici adaylarının kendini geliştirme etkinliklerine katılım düzeyi arttıkça, atılganlık düzeyleri de artmaktadır. Çalışmada yöneticilik sınavına katılanların atılganlık eğitiminden geçirilerek, yöneticilerin, kurumlarını yönetirken daha etkin ve atılgan olmalarına katkıda bulunulması önerilmektedir.

Winter, Rinehart ve Munoz (2001), tarafından yapılan “Yöneticilik Sertifikası Katılımcıları Mesleklerini Severler mi?” isimli çalışmada, geniş bir okul bölgesinde yöneticilik sertifikası almak isteyen 251 kişiye, mesleki memnuniyetleri ve memnuniyet beklentileri, yöneticilik sertifikası alma sebepleri ve mesleki değerlendirmeleri sorulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun; emekliliği yaklaşmış ve yöneticiliği aktif olarak sürdürmeyecek bir kitle olduğu belirlenmiştir. 251 kişinin içinde ankete cevap veren 194 kişinin 10 kadarının yöneticiliğe başlayabileceğine olasılık tanınmaktadır. Diğerlerinin mesleğin cazibesinin olmayışı ve yaş gibi sebeplerle eleneceği varsayılmaktadır. Katılımcıların yönetici sertifikasını almalarının en önemli sebebi ise kariyer seçeneklerini artırma ve bölgelerinde önemli liderlik rollerini üstlenme isteği olarak belirlenmiştir.

Malone ve diğerleri (2000) yapmış oldukları “Okul Müdürlerinin Algıları ve Beklentileri”ni konu edinen çalışmada, yöneticilerin beklentilerini ve okul yöneticiliğinin olumlu yönlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih etme nedenleri, “çocuklar için



bir fark yaratma” ve “onlar için okulu çekici hale getirecek bir etki oluşturma” beklentileridir.

Ergün (1999) tarafından yapılan çalışmada, “İlköğretim Okulu Yöneticilerini Yönetici Olmaya Güdüleyen Gereksinimlerin Önem Derecesi ve Karşılama Düzeyi” ele alınmıştır. Çalışma sonuçlarına göre ulaşılan bulgulardan bazıları şunlardır: Okul müdürlerinin en önemli ve karşılama düzeyi en yüksek gereksinimleri sosyal gereksinimlerdir. Onlara göre daha az önemli olan ve karşılama düzeyi düşük olan gereksinimler ise maddi gereksinimlerdir. Müdür yardımcılarında ise en önemli gereksinim kendini gerçekleştirme, en az karşılanan gereksinim ise maddi gereksinimlerden sonra yine kendini gerçekleştirme olarak belirlenmiştir. Gereksinimlerin önem derecesini ve karşılama düzeyleri; kıdem, cinsiyet, hizmet içi eğitim, öğrenim düzeyi ve daha önceki yöneticilik tecrübeleri değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Çalışmada halen yönetici olarak görev yapmakta olan müdür ve müdür yardımcılarını örneklem olarak seçilmiştir.

“Okul Yöneticiliğine Giriş ve Ayrılış” isimli çalışmada (Shen, Cooley ve Smith, 1999), yöneticilerin yöneticiliğe giriş ve ayrılış sebepleri incelemiştir. Araştırmada yöneticilerin çoğunlukla kendini gerçekleştirme ve saygı gereksinmelerini karşılamak amacıyla yöneticiliği tercih ettikleri belirlenirken, maaş gibi hijyen faktörlerin de bunda önemli kabul edilebilecek düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Güvenlikle ilgili gereksinimler ise en düşük düzeyde tercih nedeni olarak belirlenmiştir. Çalışmada okul yöneticilerini görevde tutmak için yapılabilecekler tartışılmış, motive edici faktörlerin göreve giriş kadar, görevde tutabilmek için de önemli olduğu vurgulanmıştır. Potansiyel adayların, özellikle yönetimle ilgili alanlarda umut verici adayların, erken teşhis ve

teşviği, özellikle, sadece kağıtta nitelikli gözüken bireylerin yönetici olma riskini azaltacaktır (Ihle, 1987; Akt: Shen, Cooley ve Smith, 1999).

Pines ve Anderson (1988, Akt: Çokluk, 1999), okul yöneticilerinin, yöneticilik yapmak istemelerindeki beklentilerinin okul örgütü üzerinde anlamlı etki yaratmak, kendilerini ifade etmek, daha zengin kaynaklara sahip olmak, kendilerini ispatlamak, takdir görmek, fark edilmek, güç ve statüye sahip olmak, anlamlı şeyler yapabilmek ve hak ettikleri ödülü almak olduğunu belirtmişlerdir.

Enwal ve Fabal (1998: 28)'a göre, araştırmalar göstermektedir ki, okul yöneticileri; daha fazla sorumluluk almaya hazır oldukları için; ufuklarını genişletecek yeni bir uğraşı aradıkları için ve sahip olduklarını düşündükleri güzel fikirlerini uygulama fırsatı bulabilmek için yönetici olmayı tercih etmektedirler.

Alanyazında aday yöneticilerle ilgili olarak farklı bazı boyutlar çalışılmıştır ancak; yurt içinde yapılan çalışmalarda, adayların yöneticiliğe bakış açıları ve yöneticiliği tercih nedenleri üzerinde durulmamıştır. Yöneticiliği tercih nedenlerinin incelendiği birkaç çalışmada (Cerit ve Özdemir, 2006; Ergün, 1999) evren ve örneklem olarak yöneticiler ve öğretmenler alınmıştır. Araştırmaya ait problemlerin, yöneticiliğe ilgi duyan ve henüz aday konumundaki öğretmenler üzerinde araştırılması önem taşımaktadır. Çünkü bu araştırmanın evreni içinde yöneticiliğe başlayalı yıllar olmuş ve fikirleri değişmiş yöneticiler olabileceği gibi, yöneticiliğe hiç ilgi duymayan öğretmenler de bulunabilir. Araştırmanın bulgularına göre, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı fark gözlenmiştir. Bu durum “çalışmanın kıdemli yöneticiler yerine, yönetici adayları üzerinde yapılması gerektiği” düşüncesini haklı çıkarmaktadır. Buna paralel olarak, Sefer (2006) yöneticilerin, yöneticilik görevine başladıktan sonra, yöneticiliğe bakışlarının değiştiğini belirlemiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise, bu araştırmaya temel teşkil eden sorulara, adaylar üzerinden cevap aranmıştır, ancak bu çalışmalarda da sorun, güncel bir sorunun etkisiyle, yöneticiliğe olan ilginin düşüklüğü ve bu nedenle nitelikli yönetici bulamama fenomeninden hareketle ele alınmıştır.

### 3. MATERYAL VE YÖNTEM

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

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

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: 77).

Öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarını ve yöneticiliği tercih nedenlerini belirlemek için, yönetici adayı öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşması, istatistiksel çözümlene yöntemleri ile incelenmiştir.

#### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın evrenini, Tokat ilinde ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan ve 30 Haziran 2006 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı'na açılan Müdür Yardımcılığı Seçme Sınavı'na katılan 970 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem olarak, Tokat ili merkez ilçesinde çalışan yönetici adayı öğretmenler alınmıştır.

Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden sınava giren öğretmenlerin, yerleşim birimlerine (ilçe, köy, kasaba) göre dağılımları ile ilgili net bir bilgi alınamamış, sadece sınava giren öğretmenlerin sınav salonu isim listeleri alınabilmiş, buradan sınava Tokat ilinin tümünde 970 öğretmenin katıldığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların istatistiğinin tutulmamış olması, tüm eğitim kurumlarının tek tek

dolaşarak, sınava girenlerin tespitini zorunlu hale getirmiş, tüm il çapında bu bilgilere ulaşmak güç olacağı için örneklem Tokat ili merkez ilçe ile sınırlandırılmıştır. Merkez ilçede bulunan 48 ilk ve orta öğretim kurumunda, 270 anket dağıtılmış ve bunlardan 225 tanesi geri dönmüştür. Geri dönen 225 anketten yönergeye uygun doldurulmayan 19 tanesi kullanılamamıştır. Yönergeye uygun anket dolduran deneklerin 7'si ise, Müdür Yardımcılığı Seçme Sınavı'na giriş nedenlerinin yönetici olmayı istemek olmadığını belirttikleri için, araştırma varsayımı dolayısıyla, bu kişilerin anketleri istatistiksel değerlendirmeye alınmamış, 199 kişilik örneklem üzerinden bulgu ve yorumlara ulaşılmıştır.

### 3.3. ÖLÇME ARAÇLARI

Araştırmanın ölçme aracının hazırlanmasında, ilgili yurtiçi ve yurtdışı alanyazın taranmış ve alan uzmanları, okul yöneticileri, ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerle ön görüşmeler yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ergün (1998)'ün okul müdürleri ve müdür yardımcıları üzerinde yaptığı çalışmanın ölçme aracından faydalanılmıştır. İlgili literatür doğrultusunda hazırlanan anket maddeleri, eğitim bilimleri öğretim elemanlarına gönderilerek, farklı üniversitelerdeki ve farklı akademik kariyerlerdeki 20 uzmandan görüş alınmıştır. Dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir. Anketin iç tutarlılığı ise cronbach  $\alpha$  katsayısı ile değerlendirilmiştir.  $\alpha=.86$  bulunmuştur.

Araştırmanın ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Aracın birinci bölümünde, yönetici adaylarına ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarını belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise, yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticiliği tercih nedenlerini

belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Bu bölümde, yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği tercihlerini belirlemeyi amaçlayan maddeler, beş temel ihtiyaç olan “maddi ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, sosyal ihtiyaçlar, saygı ihtiyaçları ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmiştir. Buna göre; 8. ve 9. maddeler fizyolojik yani maddi; 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. ve 26. maddeler güvenlik, 10. 11. 12. ve 23. maddeler sosyal; 13. 16. ve 17. maddeler saygı ve 14. 15. 18. 19. 21. 22. 24. 25. 27. 28. ve 29. maddeler kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını vurgulamaktadır.

### 3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlemesinde, betimsel istatistiklerden, %, f,  $\bar{x}$ , SS ve  $X^2$  kullanılmıştır. Yöneticiliğe bakış açılarının ve yöneticiliği tercih nedenlerinin bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim durumu, en son mezun olunan okul, kıdem, mesleği sevme, öğretmenliği isteyerek seçmiş olma ve kendisini yöneticilik için yeterli görme) anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi, ANOVA ve gözlenen farkın anlamlılığını test etmede, ANOVA'nın normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda durumlarda, Kruscal-Wallis testleri (Büyüköztürk, 2007: 159) ile analiz edilmiştir. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkan farkın, hangi gruplar arasında gözlendiğini belirleyebilmek için varyans analizine bağlı olarak Scheffe önemlilik testi, Kruscal-Wallis testine bağlı olarak da Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Evren parametresinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek üzere “Kolmogorov – Smirnov Testi (KS-Test)” kullanılmıştır. Buna göre dağılımın normal olduğu bağımsız değişkenler için parametrik, normal dağılım göstermeyen bağımsız değişkenler için ise nonparametrik testler kullanılmıştır.

Birinci ve ikinci alt problemlere ilişkin olarak, gözeneklerdeki dağılımın “uyum iyiliği testi”ne elverişli hale gelmesi için, gözeneklerde 5’ten küçük dağılım görülen maddelerde, “hiç katılmıyorum” ve “çok az katılıyorum” görüşleri birleştirilmiştir.

Betimsel istatistiklerin yorumlanmasında, en fazla katılım gösterilen maddelerle en az katılım gösterilen maddeler değerlendirilmeye alınmıştır. Katılımın en çok olduğu maddelerin belirlenmesinde, “çok katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” görüşlerindeki yüzdeler, katılımın en az olduğu maddelerde ise “hiç katılmıyorum” ve “çok az katılıyorum” görüşlerindeki yüzdeler toplanması yoluna gidilmiştir.

Uygulanan likert tipi ölçek beşli değerlendirme şeklinde hazırlanmış olup buna yönelik olarak 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 “katılıyorum”; 2.61-3.40 puan aralığı “orta düzeyde katılıyorum”; 1.81-2.60 puan aralığı “katılmıyorum”; 1.00-1.80 puan aralığı “hiç katılmıyorum” şeklinde puanlandırılmıştır. Büyüköztürk (2007:4)’e göre, sosyal bilimlerde psikoloji ve eğitim araştırmalarında, Likert tipi derecelmeli ölçekler kullanılarak ölçülen tutum, kaygı, ilgi vb. değişkenlerin, gerçekte sıralama ölçeğine girmekle birlikte, araştırmacılar tarafından, t-testi, F-testi gibi, daha güçlü istatistikler kullanabilmek amacıyla aralık ölçeğinde kabul edildiği görülmektedir.

#### 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. Araştırma bulguları, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, beş temel aşamada incelenmiştir. İlk aşamada, yönetici adayı öğretmenlerle ilgili demografik bilgilere, ikinci aşamada yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açıları ile ilgili bulgulara, üçüncü aşamada yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenleri ile ilgili bulgulara, dördüncü aşamada yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşması ile ilgili bulgulara, beşinci aşamada ise yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşması ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1. YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLERİN DAĞILIMI

Aşağıda yönetici adayı öğretmenlerin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, en son mezun olunan okul, mesleki kıdem, öğretmenliği severek yapma, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeni, yöneticilik için kendisini yeterli görme) göre dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.1.'de yönetici adayı öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4.1. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	42	21,1
Erkek	157	78,9
Toplam	199	100,0



Tablo 4.1. incelendiğinde ankete katılanlardan 42'sinin (% 21.1) kadın, 157'sinin (% 78.9) ise erkek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kadın yönetici adayı sayısının daha az olduğunu, dolayısı ile kadınların yöneticilik eğilimlerinin erkeklere göre daha az olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 4.2.'de yönetici adayı öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4.2. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

<b>Öğrenim Durumu</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Önlisans	22	11,1
Lisans	155	77,9
Yüksek Lisans	22	11,1
Toplam	199	100,0

Tablo 4.2. incelendiğinde yönetici adayı öğretmenlerin 22'sinin (% 11.1) önlisans, 155'inin (% 77,9) lisans ve 22'sinin (% 11.1) de yüksek lisans mezunu olduğu gözlenmektedir. Buna göre sınava girenlerin önemli bir kısmı lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 4.3.'te yönetici adayı öğretmenlerin en son mezun oldukları okul durumlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4.3. Yönetici Adayı Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumlarına Göre Dağılımı

<b>En Son Mezun Olunan Okul</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Yüksek Okul	22	11,1
Eğitim Fakültesi	109	54,8
Fen Edebiyat Fakültesi	28	14,1
Enstitü (Lisansüstü)	22	11,1
Diğer	18	9,0
Toplam	199	100,0

Tablo 4.3. incelendiğinde yönetici adayı öğretmenlerin 22'sinin (% 11.1) yüksek okul, 109'unun (% 54.8) eğitim fakültesi, 28'inin (% 14.1) Fen Edebiyat Fakültesi ve 22'sinin (% 11.1) enstitü mezunu olduğu görülmektedir. 18 kişinin ise (% 9) diğer fakültelerden (İlahiyat, Ziraat vb.) mezun olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.3.'e göre yönetici adayı öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim fakültesi mezunlarından oluşmaktadır.

Tablo 4.4.'te yönetici adayı öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4.4. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	f	%
1-5	30	15,1
6-10	71	35,7
11-15	41	20,6
16-21	35	17,6
22+	22	11,1
Toplam	199	100,0

Tablo 4.4. incelendiğinde, 30 öğretmenin (% 15,1) meslekte 1–5 yıl arası, 71 öğretmenin (% 35,7) 6–10 yıl arası, 41 öğretmenin (% 20,6) 11–15 yıl arası, 35 öğretmenin (% 17,6) 16–21 yıl arası ve 22 öğretmenin de (% 11,1) 22 yıl ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Kıdeme göre dağılımlara bakıldığında, en fazla 6–10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin yönetici olmak istedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ilk beş yılda yönetici olmayı istememelerinin nedeni, henüz yeterli deneyime sahip olmadıkları düşüncesi olabilir. Öğretmenlerin yönetici olma eğilimlerinin, eğitim sisteminin işleyişi içinde, belirli bir düzeyde deneyimin kazanıldığı 6–10 yıl arası kıdemde kendini göstermesi beklenebilir.

Tablo 4.5.'te yönetici adayı öğretmenlerin öğretmenliği severek yapma durumlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4.5. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğretmenliği Severek Yapma Durumlarına Göre Dağılımı

<b>Öğretmenliği Severek Yapma Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Seviyorum	151	75,9
Kısmen Seviyorum	43	21,6
Sevmiyorum	5	2,5
Toplam	199	100,0

Tablo 4.5. incelendiğinde, 151 öğretmenin (% 74,9) mesleklerini severek yaptıklarını ifade ettikleri, 43 öğretmenin (% 21,6) öğretmenlik mesleğini kısmen sevdiklerini ve 5 öğretmenin (% 2,5) ise mesleklerini sevmediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Tablo 4.5'e göre, yönetici olmak isteyen öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu mesleklerini severek yapmakta, % 24,1'i ise (yaklaşık % 25) mesleklerini kısmen sevmekte ya da hiç sevmemektedir. Öğretmenlik mesleğini severek yaptıklarını belirten yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticiliği tercih nedeni ise yönetici olarak çocuklara daha faydalı olabileceklerini düşünmeleri olabilir.

Tablo 4.6. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine Göre Dağılımı

<b>Öğretmenlik Mesleğini Seçme Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Severek	132	66,3
Meslek Sahibi Olmak İçin	46	23,1
Aile ve Çevre Yönlendirmesi İle	21	10,6
Toplam	199	100,0

Tablo 4.6. incelendiğinde, yönetici adayı öğretmenlerin, 132'sinin (% 66,3) öğretmenliği severek seçtiği, 46'sının (% 23,1) meslek sahibi olabilmek için seçtiği ve 21'inin de ailelerinin ve çevrelerinin yönlendirmesi ile öğretmenliği seçtikleri görülmektedir. Buna göre yönetici adayı öğretmenlerin (% 33,7) yaklaşık % 35'inin, severek seçtikleri bir mesleğe sahip olma şansını yakalayamadıkları söylenebilir. Ayrıca % 66'lık bir oranla, öğretmenliği severek yapmakta olduklarını belirten yönetici adayı öğretmenlerin, yönetici olmayı isteme nedeni düşündürücüdür.

Tablo 4.7.'de yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticilik için kendilerini yeterli görme durumlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4.7. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticilik İçin Kendilerini Yeterli Görme Durumlarına Göre Dağılımı

<b>Yöneticilik İçin Kendisini Yeterli Görme</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yeterliyim	93	46,7
Eğitime İhtiyacım Var	106	53,3
Toplam	199	100,0

Tablo 4.7. incelendiğinde, yönetici adayı öğretmenlerin, 93'ü (% 46,7) yöneticilik için kendilerini yeterli gördüklerini, 106'sı ise (% 53,3), yöneticilik yapabilmek için eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre yönetici adayı öğretmenlerin yarıdan fazlasının yönetici eğitimine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

4.2. YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİĞE BAKIŞ  
AÇILARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticiliğe bakış açılarına ilişkin görüşleri

Tablo 4.8.'de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açılarına İlişkin Görüşleri

Madde	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		— X	SS	X <sup>2</sup>
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
A1	6	3,0	22	11,1	45	22,6	70	35,2	56	28,1	3,74	1,07	66,85*
A2	12	6,0	25	12,6	55	27,6	70	35,2	37	18,6	3,47	1,11	53,83*
A3	5	2,5	22	11,1	55	27,6	65	32,7	52	26,1	3,68	1,05	63,88*
A4	22	11,1	29	14,6	47	23,6	50	25,1	51	25,6	3,39	1,30	17,96*
A5	4	2,0	6	3,0	25	12,6	58	29,1	106	53,3	4,28	,93	109,04*
A6	2	1,0	6	3,0	29	14,6	68	34,2	94	47,2	4,23	,88	89,74*
A7	19	9,5	31	15,6	30	15,1	48	24,1	71	35,7	3,60	,35	41,37*
A8	30	15,1	59	29,6	51	25,6	27	13,6	32	16,1	2,85	1,29	20,47*
A9	72	36,2	37	18,6	38	19,1	25	12,6	27	13,6	2,48	1,43	35,95*
A10	29	14,6	17	8,5	31	15,6	39	19,6	83	41,7	3,65	1,45	64,84*
A11	23	11,6	13	6,5	28	14,1	54	27,1	81	40,7	3,78	1,34	76,35*
A12	33	16,6	23	11,6	38	19,1	46	23,1	59	29,6	3,37	1,43	18,56*
A13	4	2,0	9	4,5	41	20,6	73	36,7	72	36,2	4,00	,96	49,50*
A14	17	8,5	15	7,5	15	7,5	61	30,7	91	45,7	3,97	1,26	121,12*
A15	18	9,0	16	8,0	46	23,1	56	28,1	63	31,7	3,65	1,25	47,25*
A16	112	56,3	29	14,6	33	16,6	12	6,0	13	6,5	1,91	1,24	172,53*
A17	15	7,5	17	8,5	33	16,6	55	27,6	79	39,7	3,83	1,25	74,09*
A18	41	20,6	44	22,1	46	23,1	35	17,6	33	16,6	2,87	1,37	3,18
A19	12	6,0	24	12,1	51	25,6	61	30,7	51	25,6	3,57	1,16	43,28*
A20	4	2,0	9	4,5	28	14,1	64	31,2	94	47,2	4,18	,97	80,09*
A21	23	11,6	44	22,1	53	26,6	39	19,6	40	20,1	3,14	1,29	11,93*
A22	27	13,6	47	23,6	63	31,7	41	20,6	21	10,6	2,90	1,18	27,85*
A23	36	18,1	34	17,1	58	29,1	41	20,6	30	15,1	2,97	1,30	11,98*
A24	2	1,0	12	6,0	28	14,1	71	35,7	86	43,2	4,14	,94	70,68*
A25	50	25,1	25	12,6	39	19,6	39	19,6	46	23,1	3,03	1,50	9,11
A26	7	3,5	14	7,0	23	11,6	46	23,1	109	54,8	4,18	1,11	172,13*
A27	10	5,0	12	6,0	19	9,5	51	25,6	107	53,8	4,17	1,14	169,21*
A28	28	14,1	41	20,6	62	31,2	35	17,6	33	16,6	3,02	1,27	17,65*
A29	2	1,0	13	6,5	26	13,1	48	24,1	110	55,3	4,26	,98	108,63*
A30	26	13,1	27	13,6	45	22,6	46	23,1	55	27,6	3,38	1,36	16,35*

\*0,05 düzeyinde anlamlı bir fark göstermektedir.

Tablo 4.8. incelendiğinde, yöneticiliğe bakış açlarına yönelik olarak, (A18) ve (A25) maddeleri dışında tüm maddelerde, gözlenen frekanslar dağılımının belli bir teorik dağılıma uyup uymadığının test edilmesine yönelik olarak yapılan uyum iyiliği (goodness of fit) testinde hesaplanan  $X^2$  değerinin, 3 ile 4 serbestlik derecelerinde ve  $\alpha=,05$  anlamlılık düzeyinde, gözlenen ve beklenen frekansları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

“Okul yöneticileri, yönetimle ilgili kuramsal (teorik) yaklaşımları iyi bilmelidir” (A5) maddesi, yönetici adayı öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri (% 82,4) maddedir. Bu görüşe ilişkin ortalama  $\bar{x} = 4,28$  bulunmuştur. Öğretmenler ikinci olarak “Okulu yönetmek kuramsal bilgiden çok, uygulama becerisi gerektirir” (A6) maddesine  $\bar{x} = 4,23$  ortalama ve % 81,4'lük oranla katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin üçüncü olarak en çok katılım gösterdikleri maddeler  $\bar{x} = 4,17$  ortalama ve % 79,4'lük oranla, “Okulun yönetiminde okulla ilişkisi olan herkesin görüşleri alınmalıdır” (A27) ve  $\bar{x} = 4,26$  ortalama ve % 79,4'lük oranla “Okul yöneticilerinin performansları sürekli denetlenerek, başarılı olamayan yöneticiler hizmet içi eğitime alınmalıdır” (A29) maddeleridir.

Yönetici adayı öğretmenler, “Okulla ilgili kararlar, öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla alınmalıdır” (A26) maddesine  $\bar{x} = 4,18$  ortalama ve % 77,9'lük oranla, “Okul yöneticileri, okulun sosyal çevresine liderlik etmelidirler” (A20) maddesine  $\bar{x} = 4,18$  ortalama ve % 78,4'lük oranla, “Okul müdürlüğü için, müdür yardımcılığı deneyimi aranmalıdır” (A14) maddesine ise  $\bar{x} = 3,97$  ortalama ve % 76,4'lük oranla katılım göstermişlerdir.

Bu bulgular ışığında öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarında en belirgin ortaya çıkan eğilimler şöyle özetlenebilir:

Okul yöneticileri, yönetimle ilgili kuramsal (teorik) yaklaşımları iyi bilmelidir görüşünü (A5) öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu paylaşmaktadır. Bu durumda ülkemizde yönetici yetiştirmede hakim olan “çıraklık modeli”nin (Şimşek, 2004a) değiştirilmesi kanaatinin yönetici adayı öğretmenlerce de paylaşıldığı söylenebilir.

Yönetici adayı öğretmenler yöneticiliğin kuramsal bilginin yanı sıra uygulama becerisini de gerektirdiği görüşüne (A6) ikinci düzeyde en yüksek katılımı göstermişlerdir. Yönetici yetiştirmede çağdaş yaklaşımların öngördüğü model olan (Aydın, 1997; Şimşek, 2004a) uygulamaya dayalı yetiştirme modelinin yönetici adaylarının da en önemli beklentileri arasında yer aldığı söylenebilir. Buna paralel olarak yönetici adayı öğretmenler okul yöneticiliği için müdür yardımcılığı deneyiminin gerekliliğine de inanmaktadırlar. Balcı ve Çınkır (2002) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticileri, yönetici eğitimi programlarının kısa süreli ve teori ağırlıklı olduğunu ve bunu yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Yönetici adaylarının en yüksek katılım gösterdiği diğer iki madde (A26, A27) yönetişimle ilgilidir. Yönetici adayları, okul yönetiminde okulla ilgili herkesin görüşü alınması gerektiği fikrini destekleyerek çağdaş bir yönetsel tavır ortaya koymaktadırlar. Aydoğan'ın (2002) yapmış olduğu araştırmada, okul yöneticilerinin % 54'ü okuldaki sorunların kaynağını merkezi yönetime bağlamışlardır. Yönetici adayı öğretmenlerin yönetişimle ilgili maddelere katılımının yüksek olmasının sebebi, yönetsel süreçlerde yeterince söz sahibi olmamaları olabilir.

Yönetici adaylarının önemli katılım gösterdikleri maddelerden bir diğeri (A29) denetimle ilgilidir. Adaylar yöneticilerin performanslarının denetime tabi olması gerektiğinin önemini vurgulamaktadırlar.

En fazla katılım gösterilen maddelerden bir diğeri ise okul yöneticilerinin sosyal çevreye liderlik edebilmeleri (A20) ile ilgilidir. 2006–2007 eğitim öğretim yılında yapılan yeni düzenlemeler çerçevesinde, öğretmen yetiştirme programlarına “Topluma Hizmet Uygulamaları” adlı yeni bir ders konulmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bir yarıyılık bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır. Ayrıca, bu ders kapsamında; öğrencilerin, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması özendirilecektir (YÖK, 2006). Eğitim Fakültesi programlarında vurgulanan sosyal çalışmaların bu beklentiyi karşılamaya yönelik bir alt yapı oluşturabileceği söylenebilir. Ancak yönetici yetiştirmede de liderlik boyutu vurgulanmalıdır.

Tablo 4.8. incelendiğinde yönetici adaylarının en az katılım gösterdiği madde okul yöneticilerinin aynı yerde uzun süre görev yapması ile ilgili olan maddedir (A16). Yönetici adayı öğretmenlerin % 70,9’u belirli bir süreden sonra okul yöneticilerinin görev yerlerinin değiştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu bulgu Günay’ın (2004) yapmış olduğu araştırma sonuçları ile paralellik taşımaktadır. Günay’ın yapmış olduğu araştırmada, katılımcıların % 61,8’i okul yöneticilerinin aynı kurumda çalışma sürelerinin sınırlandırılması gerektiğini belirtmiştir.

En az katılım gösterilen bir diğer madde % 54,8 ile “Yöneticilik, erkeklerin daha başarılı olabileceği bir meslektir” (A9) maddesidir. Bu maddeye yönetici adayı öğretmenlerin % 26,2’si tamamen katılıyorum ve çok katılıyorum cevabı vermişlerdir.



Çalışmanın bulguları Usluer'in (2000) yapmış olduğu çalışma ile paralellik taşımaktadır. İlgili çalışmada, bazı öğretmen ve yöneticilerin ataerkil değerleri içselleştirdikleri ve buna bağlı nedenlerden dolayı kadın öğretmenlerin yönetim kademelerinde kendilerine yer bulamadıkları belirtilmiştir. Sayıları az bile olsa, bazı yönetici adaylarının kadınların yönetimde başarısız olacağını düşünüyor olmaları dikkate değer bulunabilir.

Üçüncü olarak en az katılım gösterilen madde % 44,7 ile “Meslekte asıl olan öğretmenliktir, başarılı öğretmenler yöneticilikte de başarılı olurlar” (A8) maddesidir. Günay'ın (2004) yapmış olduğu çalışmanın bulgularına göre yönetici, öğretmen ve akademisyenler yöneticilerin göreve başlamadan önce mutlaka yöneticilik eğitimi alması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgu da, yöneticilikte başarı için öğretmenlikte başarılı olmanın tek başına yeterli olmayacağını ve yöneticilik eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Her iki çalışmadan çıkarılacak ortak sonuç, iyi bir öğretmenlik eğitimi alarak başarılı bir öğretmen olmanın, başarılı bir yönetici olunacağı anlamına gelmeyeceğidir.

En az katılım gösterilen maddelerden bir diğeri % 42,7 ile “Okul yöneticilerinin çalışma koşulları, öğretmenlerden daha ağırdır” (A18) maddesidir. Yönetici adayı öğretmenler, okul yöneticiliğinin, kendilerini daha ağır koşullarda çalışmak durumunda bırakacağını düşünmemektedirler. Yurtdışında yapılan bazı çalışmalarda, (Howley et. al. 2005) bu çalışmanın aksine yöneticiliğin getirdiği sorumluluğun, öğretmenlerin yöneticilik eğilimlerini azalttığı sonucuna varılmıştır. Yani farklı kültürlerdeki öğretmenler, yöneticiliğin koşullarının daha ağır olduğunu ve daha fazla sorumluluk gerektireceğini düşünebilmektedirler. Yine Sefer (2006)'in yapmış olduğu araştırmada

kadın yöneticilerin büyük bir kısmı, yönetici olmadan önce yöneticiliğin bu kadar zor olduğunu düşünmediklerini yönetici olunca fikirlerinin değiştiğini belirtmişlerdir.

En az katılım gösterilen bir diğer madde ise % 35,2 ile “Okul yöneticileri, bürokratik engelleri etkisiz hale getirebilirler” (A23) maddesidir. Buna göre, yönetici adayı öğretmenlerin, merkeziyetçi yönetimin katı sınırlarını aşmanın güç olduğuna inandıkları söylenebilir.

#### 4.3. YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİĞİ TERCİH NEDENLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticiliği tercih nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 4.9.’da yer almaktadır.

Tablo 4.9.’a göre yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticiliği tercih nedenlerine yönelik olarak, (B4), (B5), (B8), (B20) ve (B22) maddeleri dışındaki tüm maddelerde, gözlenen frekanslar dağılımının belli bir teorik dağılıma uyup uymadığının test edilmesine yönelik olarak yapılan uyum iyiliği (goodness of fit) testinde hesaplanan  $X^2$  değerinin, 4 serbestlik derecesinde ve  $\alpha=,05$  anlamlılık düzeyinde, gözlenen ve beklenen frekansları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9.’a göre yönetici adayı öğretmenlerin, en yüksek katılımı yöneticiliği tercih sebebi olarak ifade ettikleri madde,  $\bar{x}=4,04$  ortalama ve % 76,4’lük oranla, “Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticilerin isterlerse okulu her yönüyle etkin ve örnek okul haline getirme olanaklarının bulunmasıdır” (B19) maddesidir. Yönetici adayı öğretmenlerin tercihlerinde,  $\bar{x}=3,67$  ortalama ve % 59,8’lik katılımı “Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticilik görevi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğuma

inanmamdır” (B28) ve  $\bar{x}=3,68$  ortalama ve % 58,8 katılımıla “Yöneticiliği tercih nedenim, okulun işleyişine ilişkin kararların alınmasında yöneticilerin daha çok söz sahibi olmalarıdır” (B13) maddelerinin ikinci ve üçüncü sırada etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliği Tercih Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Madde	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	SS	X <sup>2</sup>
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
B1	36	18,1	40	20,1	54	27,1	47	23,6	22	11,1	2,89	1,26	14,69*
B2	18	9,0	39	19,6	63	31,7	57	28,6	22	11,1	3,13	1,12	40,87*
B3	98	49,2	42	21,1	39	19,6	15	7,5	5	2,5	1,92	1,10	131,12*
B4	34	17,1	38	19,1	46	23,1	45	22,6	36	18,1	3,05	1,35	2,93
B5	55	27,6	41	20,6	40	20,1	33	16,6	30	15,1	2,70	1,41	9,41
B6	66	33,2	44	22,1	39	19,6	34	17,1	16	8,0	2,44	1,32	32,78*
B7	77	38,7	50	25,1	40	20,1	22	11,1	10	5,0	2,18	1,20	67,65*
B8	36	18,1	34	17,1	50	25,1	37	18,6	42	21,1	3,07	1,38	4,14
B9	65	32,7	34	17,1	45	22,6	31	15,6	24	12,1	2,57	1,39	25,69*
B10	31	15,6	31	15,6	51	25,6	57	28,6	29	14,6	3,11	1,28	17,40*
B11	20	10,1	25	12,6	51	25,6	55	27,6	48	24,1	3,43	1,26	26,00*
B12	19	9,5	40	20,1	59	29,6	47	23,6	34	17,1	3,18	1,21	22,28*
B13	7	3,5	27	13,6	48	24,1	57	28,6	60	30,2	3,68	1,14	50,52*
B14	20	10,1	24	12,1	51	25,6	55	27,6	49	24,6	3,44	1,26	27,20*
B15	20	10,1	29	14,6	64	32,2	49	24,6	37	18,6	3,27	1,21	29,81*
B16	41	20,6	36	18,1	65	32,7	39	19,6	18	9,0	2,78	1,23	28,31*
B17	22	11,1	36	18,1	52	26,1	61	30,7	28	14,1	3,18	1,21	26,85*
B18	11	5,5	30	15,1	54	27,1	73	36,7	31	15,6	3,41	1,09	57,96*
B19	7	3,5	16	8,0	24	12,1	66	33,2	86	43,2	4,04	1,09	118,41*
B20	41	20,6	37	18,6	41	20,6	42	21,1	38	19,1	2,99	1,41	,47
B21	16	8,0	33	16,6	56	28,1	51	25,6	43	21,6	3,36	1,21	25,39*
B22	47	23,6	45	22,6	43	21,6	38	19,1	26	13,1	2,75	1,35	7,10
B23	50	25,1	32	16,1	56	28,1	44	22,1	17	8,5	2,72	1,28	24,24*
B24	6	3,0	26	13,1	56	28,1	58	29,1	53	26,6	3,63	1,10	52,78*
B25	10	5,0	20	10,1	56	28,1	70	35,2	43	21,6	3,58	1,08	61,93*
B26	48	24,1	39	19,6	58	29,1	31	15,6	23	11,6	2,70	1,30	19,06*
B27	26	13,1	49	24,6	49	24,6	49	24,6	26	13,1	3,00	1,24	15,95*
B28	6	3,0	24	12,1	50	25,1	68	34,2	51	25,6	3,67	1,07	60,72*
B29	12	6,0	44	22,1	63	31,7	48	24,1	32	16,1	3,22	1,14	36,60*

\*0,05 düzeyinde anlamlı bir fark göstermektedir.

Yönetici adayı öğretmenler ilk üç maddeden sonra sırasıyla;  $\bar{x}=3,58$  ortalama ve % 56,8 katılımıla “Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiliğin, yaratıcı yönlerimi daha çok ortaya koyma olanağı sunmasıdır” (B25);  $\bar{x}=3,63$  ortalama ve % 55,7 katılımıla

“Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiliğin, eğitime ilişkin görüş ve düşüncelerimi uygulamaya daha çok olanak vermesidir” (B24);  $\bar{x}=3,41$  ortalama ve % 52,3 katılımı  
 “Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiliğin okuldakileri yönetme ve yönlendirme olanağı vermesidir” (B18);  $\bar{x}=3,44$  ortalama ve % 52,2 katılımı  
 “Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticilerin öğretmenlere göre daha bağımsız hareket edebilmeleridir” (B14) ve  $\bar{x}=3,43$  ortalama ve % 51,7 katılımı  
 “Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiliğin daha fazla sayıda insana yardım etme olanağı vermesidir” (B11) maddelerini öncelikli tercih nedeni olarak vurgulamışlardır.

Bulgular yorumlandığında şu sonuçlara ulaşılabılır:

Okulun işleyişinde söz sahibi olmak isteyen yönetici adayı öğretmenlerin yöneticilikteki en önemli hedeflerinin, okulu etkin ve örnek okul haline getirmek (B19) olduğu söylenebilir. Sharp, Malone ve Walter (2002), yapmış oldukları araştırmada, okul yöneticilerini yöneticiliğe güdüleyen en önemli güdünün, okulda fark yaratmak olduğunu belirtmişlerdir.

Yönetici adayı öğretmenler kendilerini yöneticilik sorumluluğunu taşıyacak yeterli bilgi ve donanıma sahip olarak görmektedirler (B28) bulgusu, Aksu'nun (2004) yaptığı çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Buna göre, öğretmenler genel olarak yöneticiliği zor bir meslek olarak tanımlarlarken, bu zorluğu aşabileceklerini ifade etmişlerdir. İlgili çalışmada öğretmenlerin kişisel yöneticilik eğilimleri yüksek çıkmıştır.

“Yöneticiliği tercih nedenim, okulun işleyişine ilişkin kararların alınmasında yöneticilerin daha çok söz sahibi olmalarıdır” (B13), “Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiliğin, eğitime ilişkin görüş ve düşüncelerimi uygulamaya daha çok olanak vermesidir” (B24) ve “Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiliğin, yaratıcı yönlerimi

daha çok ortaya koyma olanağı sunmasıdır” (B25) maddelerine katılımın yüksek çıkması, yönetici adayı öğretmenlerin daha çok kendilerini gerçekleştirme düzeyinde gereksinimlerle hareket ettiklerini gösterebilir. Shen, Cooley ve Smith (1999), yapmış oldukları çalışmada, yöneticilerin çoğunlukla kendini gerçekleştirme ve saygı gereksinmelerini karşılamak amacıyla yöneticiliği tercih ettikleri belirlemişlerdir.

Ergün (1998) tarafından yapılan çalışmada ise, müdür yardımcılarının yöneticiliği tercihlerinde, en önemli gereksinimin “kendini gerçekleştirme” gereksinimi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cerit ve Özdemir (2006)’in yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre ise, yönetici olmayı en çok etkileyen beş faktör, çocuklara yardım etme isteği, çocukları sevme, topluma katkı sağlama, mesleki ilerleme isteği ve saygı isteği olarak sıralanmıştır. Pines ve Anderson (1988, Akt: Çokluk, 1999), okul yöneticilerinin, yöneticilik yapmak istemelerindeki beklentilerinin okul örgütü üzerinde anlamlı etki yaratmak, kendilerini ifade etmek, daha zengin kaynaklara sahip olmak, kendilerini ispatlamak, takdir görmek, fark edilmek, güç ve statüye sahip olmak, anlamlı şeyler yapabilmek ve hak ettikleri ödülü almak olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4.9. incelendiğinde, yönetici adayı öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri madde % 70,3 ile “Yöneticiliği tercih nedenim, öğretmen denetimlerine (teftiş) göre yönetici denetimlerinin daha kolay geçmesidir” (B3) maddesidir. Bunu % 63,8 ile “Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiler üzerinde aile ve çevre baskısının daha az olmasıdır” (B7) maddesi izlemektedir. Yönetici adayı öğretmenlerin, en az katılım gösterdikleri diğer dört madde ise sırasıyla; % 55,3’le “Yöneticiler üzerinde üst yönetim baskısının daha az olmasıdır” (B6); % 49,8 katılımıla “Yöneticilerin ödül alma şanslarının daha yüksek olmasıdır” (B9); % 48,2 katılımıla “Öğretmenliğe göre

yöneticiliğin daha az yorucu olmasıdır” (B5) ve % 46,2 katılımıla “Birlikte çalıştığım yöneticilerin yetersiz olmasıdır” (B22) maddeleridir.

Öğretmenlerin katılım göstermedikleri maddelere genel olarak bakıldığında, denetimle ilgili maddelere (B3, B6 ve B7) en az katılımı göstermişlerdir. Buna göre yönetici adayı öğretmenlerin genel olarak güvenlik gereksinimleri ile hareket etmedikleri söylenebilir. Denetimle ilgili davranışlar Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi’ne göre güvenlik ihtiyacına yönelik kabul edilmektedir. Ergün’ün (1998) yapmış olduğu çalışmada da, okul yöneticilerini yöneticiliğe ve bu görevi sürdürmeye güdüleyen gereksinimler içinde en az önem verilen gereksinimlerin, maddi gereksinimler olduğu belirlenmiştir. Cerit ve Özdemir (2006) yönetici ve öğretmenlerle yapmış oldukları çalışmada, yönetici olma isteğini en az etkileyen faktörün “yüksek maaşı olan bir işe sahip olma isteği” olduğunu tespit etmişlerdir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da (Sharp, Malone ve Walter, 2002) benzer bulgulara ulaşılmış olması, yönetici adaylarının beklentilerinin farklı kültürlerde benzer özellikler taşıdığını gösterebilir.

Araştırma bulgularına göre, yönetici adayı öğretmenler genel olarak, birlikte çalıştıkları yöneticilerin yetersiz olduğunu düşünmemektedirler. Buna rağmen yöneticiliği tercih etmiş olmaları, “okulu her yönüyle etkili bir okul haline getirme fikrini destekledikleri” bulgusu ile örtüşmektedir. Yönetici adayı öğretmenler, mevcut yöneticilerin yeterli olduğunu, ancak yönetici olurlarsa kendilerinin de okul ve öğrenciler adına fark yaratabileceklerini düşünmüş olabilirler. Bulgular yurtdışında yapılan araştırma bulguları (Sharp, Malone ve Walter, 2002; Malone at al,2000) ile de örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da, yönetici adayı öğretmenlerin çocuklar adına fark yaratabilecekleri düşüncesi ile yöneticiliği tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

4.4. YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİĞE BAKIŞ AÇILARININ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASI İLE İLGİLİ BULGULAR

Yönetici adayı öğretmenlerin, cinsiyetlerine göre yöneticiliğe bakış açılarındaki farklılaşmanın belirlenebilmesi için t testi yapılmıştır. Tablo 4.10.'da yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarındaki cinsiyete göre t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.10. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Yöneticiliğe Bakış Açılarındaki Değişme

Madde	Cinsiyet				t	P
	Kadın N=42		Erkek N=157			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
A1	3,85	,899	3,71	1,121	,767	,444
A2	3,47	1,109	3,47	1,118	-,008	,994
A3	3,64	1,007	3,70	1,070	-,314	,754
A4	3,64	1,226	3,33	1,327	1,373	,171
A5	4,26	,989	4,29	,928	-,190	,849
<b>A6</b>	<b>4,59</b>	<b>,586</b>	<b>4,14</b>	<b>,923</b>	<b>3,032</b>	<b>,003**</b>
A7	3,85	1,260	3,54	1,379	1,341	,182
A8	2,83	1,208	2,86	1,316	-,146	,884
<b>A9</b>	<b>1,83</b>	<b>1,228</b>	<b>2,66</b>	<b>1,434</b>	<b>-3,423</b>	<b>,001**</b>
A10	3,78	1,259	3,61	1,504	,663	,508
A11	4,02	1,334	3,72	1,347	1,274	,204
A12	3,61	1,324	3,31	1,462	1,231	,220
<b>A13</b>	<b>4,42</b>	<b>,769</b>	<b>3,89</b>	<b>,984</b>	<b>3,275</b>	<b>,001**</b>
A14	4,04	1,188	3,95	1,292	,417	,677
A15	3,73	1,013	3,63	1,312	,493	,623
A16	1,92	1,386	1,91	1,214	,052	,958
A17	3,85	1,279	3,82	1,246	,134	,894
A18	2,85	1,335	2,87	1,383	-,091	,927
A19	3,64	1,100	3,56	1,189	,405	,686
A20	4,26	,828	4,15	1,009	,606	,545
A21	3,04	1,188	3,17	1,321	-,553	,581
A22	2,92	1,134	2,90	1,202	,117	,907
A23	2,69	1,334	3,05	1,294	-1,592	,113
A24	4,33	,845	4,08	,963	1,495	,136
<b>A25</b>	<b>2,38</b>	<b>1,342</b>	<b>3,20</b>	<b>1,501</b>	<b>-3,223</b>	<b>,001**</b>
A26	4,26	1,127	4,16	1,108	,498	,619
A27	4,19	1,234	4,16	1,120	,125	,901
A28	3,09	1,100	3,00	1,315	,430	,667
A29	4,33	,979	4,24	,989	,532	,595
<b>A30</b>	<b>3,80</b>	<b>1,064</b>	<b>3,27</b>	<b>1,412</b>	<b>2,288</b>	<b>,023*</b>

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

Tablo 4.10.'a göre, araştırmaya katılan yönetici aday öğretmenlerin cinsiyetlere göre görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda 5 maddede anlamlı fark bulunmuştur.

“Okulu yönetmek kuramsal bilgidен çok uygulama becerisi gerektirir” maddesinde (A6) kadınlar ve erkekler arasında ( $t=3,032$ ;  $p<0,01$ ) anlamlı farklılık gözlenmiştir. Okulu yönetmenin, daha çok, uygulama becerisi gerektirdiği görüşüne kadın öğretmenler ( $\bar{x}=4,59$ ) tamamen katıldıklarını belirtirlerken, erkek öğretmenler ( $\bar{x}=4,14$ ) ortanın üstü düzeyde katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre kadın öğretmenlerin, yöneticiliğin uygulama boyutuna erkek öğretmenlerden daha fazla önem verdiği söylenebilir. Bu maddeye paralel olarak “Okul yöneticiliği eğitim programları uygulama ağırlıklı olarak planlanmalıdır” (A13) maddesine katılımda anlamlı fark ( $t=3,275$ ;  $p<0,01$ ) bulunmuştur. Bu maddeye kadın öğretmenler ( $\bar{x}=4,42$ ) tamamen katılırlarken, erkek öğretmenler ( $\bar{x}=3,89$ ) sıklıkla katılım göstermişlerdir. Buna göre kadınlar, yöneticiliğin uygulama boyutuna erkeklerden daha fazla önem vermektedirler.

“Yöneticilik erkeklerin daha başarılı olabileceği bir meslektir” (A9) maddesinde ( $t=-3,423$ ;  $p<0,01$ ) erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler bu maddeye  $\bar{x}=1,83$  ortalama ile orta düzeyde katılım gösterirken, erkek öğretmenler  $\bar{x}=2,66$  ortalama ile orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Buna göre bazı kadın öğretmenlerin de yöneticiliği erkeklerin daha başarılı olabileceği bir meslek olarak gördükleri söylenebilir. Erkek öğretmenler arasında ise yöneticiliğin erkek mesleği olduğu kanaatinin kadınlara göre daha fazla yaygın olduğu söylenebilir. Buna benzer olarak Usluer (2000)'in yapmış olduğu araştırmada, erkek öğretmen ve erkek yöneticilerin, kadın öğretmen ve kadın yöneticilere oranla, cinsiyetçi kalıpları daha çok benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Buna



göre, erkek öğretmen ve yöneticilerin önemli bir bölümü, kadın doğasının yöneticilik yapmaya uygun olmadığını düşünmektedirler.

“Okul yöneticiliği eğitim programları uygulama ağırlıklı olarak planlanmalıdır” (A13) maddesine katılımında anlamlı fark ( $t=3,275$ ;  $p<,01$ ) bulunmuştur. Bu maddeye kadın öğretmenler ( $\bar{x}=4,42$ ) tamamen katılırlarken, erkek öğretmenler ( $\bar{x}=3,89$ ) sıklıkla katılım göstermişlerdir. Buna göre kadın öğretmenler, yöneticiliğin uygulama boyutuna erkek öğretmenlerden daha fazla önem vermektedirler.

“Eğitim yönetiminde yerleşmeye gidilmelidir” (A25) ( $t=-3,223$ ;  $p<,01$ ) maddesine kadın öğretmenler ( $\bar{x}=2,38$ ) çok az düzeyde katılırken, erkek öğretmenler ( $\bar{x}=3,20$ ) orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Buna göre, kadın öğretmenlerin daha merkezîyetçi bir yönetim algısına sahip oldukları söylenebilir.

“Okul yöneticilerinin, karşılaştıkları sorunlarda yardım alabilecekleri akademik danışmanları (üniversiteden) olmalıdır” (A30) maddesine katılım açısından kadınlar ve erkekler arasında, anlamlı farklılık ( $t=2,288$ ;  $p<,05$ ) gözlenmiştir. Akademik danışman konusuna kadın öğretmenler ( $\bar{x}=3,80$ ) sıklıkla katılım gösterirken, erkek öğretmenler ( $\bar{x}=3,27$ ) orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Buna göre, kadın öğretmenlerin kuram-uygulama ilişkisine de erkeklere göre daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre yöneticiliğe bakış açılarında ne gibi değişmelerin olduğunu belirlemek üzere kruskal-wallis testi kullanılmıştır. Farkın kaynağı için ise mann whitney u testi ile kullanılmıştır. Tablo 4.11.’de yönetici adayı öğretmenlerin öğrenim durumuna göre yöneticiliğe bakış açılarındaki değişmeye ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.11. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yöneticiliğe Bakış Açılarındaki Değişme

Madde	Öğrenim Durumu Sıra Ortalamaları			X <sup>2</sup>	sd	p	Farkın Kaynağı
	(1) Önlisans (n=22)	(2) Lisans (n=155)	(3) Lisansüstü (n=22)				
A1	107,14	97,62	109,64	1,323	2	,516	-
A2	106,59	99,37	97,86	,364	2	,834	-
A3	109,43	102,07	75,98	4,994	2	,082	-
A4	103,70	99,76	97,95	,128	2	,938	-
A5	105,45	100,84	88,66	1,317	2	,518	-
A6	99,43	100,26	98,70	,019	2	,990	-
A7	92,98	100,41	104,14	,481	2	,786	-
A8	95,48	101,10	96,75	,277	2	,871	-
A9	107,66	99,94	92,80	,785	2	,675	-
A10	82,23	102,16	102,55	2,583	2	,275	-
A11	83,89	102,93	95,50	2,485	2	,289	-
A12	92,39	98,01	121,61	3,867	2	,145	-
A13	94,09	101,25	97,11	,402	2	,818	-
A14	84,55	100,95	108,73	2,439	2	,295	-
A15	101,57	99,17	104,27	,182	2	,913	-
A16	95,18	100,00	104,82	,379	2	,828	-
A17	77,00	104,68	90,00	5,707	2	,058	-
<b>A18</b>	<b>131,59</b>	<b>97,42</b>	<b>86,59</b>	<b>8,479</b>	<b>2</b>	<b>,014*</b>	<b>1x2, 1x3</b>
A19	100,20	101,88	86,57	1,455	2	,483	-
A20	99,07	101,76	88,55	1,189	2	,552	-
A21	96,55	103,01	82,27	2,713	2	,258	-
A22	113,82	100,60	81,95	3,653	2	,161	-
A23	111,93	98,18	100,86	1,159	2	,560	-
A24	97,14	101,52	92,14	,658	2	,720	-
A25	103,14	97,75	112,75	1,447	2	,485	-
A26	80,86	103,69	93,11	4,116	2	,128	-
A27	84,86	104,40	84,16	4,946	2	,084	-
A28	106,98	97,35	111,73	1,650	2	,438	-
A29	81,48	104,75	85,07	5,903	2	,052	-
A30	100,30	99,88	100,52	,003	2	,998	-

\*p<,05

Tablo 4.11. incelendiğinde, “Okul yöneticilerinin çalışma koşulları, öğretmenlerden daha ağırdır” (A18) maddesinde, önlisans mezunu yönetici aday öğretmenler ile, lisans eğitimi ve lisansüstü eğitim almış öğretmenler arasında, birinci grup lehine anlamlı fark ( $X^2=8,479$ ;  $p<,05$ ) gözlenmiştir. Buna göre, önlisans mezunu yönetici aday öğretmenler, okul yöneticilerinin çalışma koşullarının öğretmenlerden daha ağır olduğu fikrine daha fazla katılım göstermektedirler. Demografik veriler

incelendiğinde, önlisans mezunu öğretmenlerin ortak özelliklerinin, öğretmenlik deneyimi en fazla olan grup oldukları görülmektedir. 22 önlisans mezunu öğretmenin 14 tanesi, 22 yıl ve üstü kıdeme, 7 tanesi ise 16-21 yıl arası kıdeme sahiptir. Bu iki bulgu birlikte düşünüldüğünde, önlisans mezunu yönetici adayı öğretmenlerin yıllar içinde edinmiş oldukları deneyimlerin, görüşlerini bu yönde etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

Yönetici adayı öğretmenlerin, en son mezun oldukları okullara göre yöneticiliğe bakış açılarındaki değişimleri belirlemek üzere kruskal-wallis testi uygulanmıştır. Farkın kaynağı için ise mann whitney u testi kullanılmıştır. Tablo 4.12.'de yönetici adayı öğretmenlerin en son mezun olunan okul durumuna göre yöneticiliğe bakış açılarındaki değişmeye ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.12'de, en son mezun olunan okul durumuna göre "Okul yöneticileri en az yüksek lisans düzeyinde akademik eğitim almalıdır" (A12) maddesinde, enstitü mezunu yönetici adayı öğretmenler ile diğer adaylar arasında, enstitü mezunu adaylar lehine anlamlı farklılık ( $X^2=9,835$ ;  $p<,05$ ) gözlenmektedir. Enstitü mezunu yönetici adayları, bu maddeye diğerlerine göre daha fazla katılım göstermektedirler. Enstitü mezunu öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi almış olmaları bu maddeye fazla katılım göstermelerinin sebebi olabilir. Şahin (2002) tarafından yapılan araştırmada, benzer şekilde, yönetici adayları, eğitim yöneticiliği alanında uzun süreli akademik bir eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4.12. Yönetici Adayı Öğretmenlerin En Son Mezun Olunan Okul Durumuna Göre Yöneticiliğe Bakış Açılarındaki Değişme

Madde	En Son Mezun Olunan Okul Sıra Ortalamaları					X <sup>2</sup>	sd	p	Farkın Kaynağı
	(1) Yüksek Okul (n=22)	(2) Eğitim Fakültesi (n=109)	(3) Fen Ed. Fakültesi (n=28)	(4) Enstitü (n=22)	(5) Diğer (n=18)				
A1	98,43	97,22	94,35	108,38	114,17	2,324	4	,676	-
A2	96,82	100,50	93,25	106,54	100,44	,800	4	,938	-
A3	89,45	103,28	98,08	95,19	102,53	1,442	4	,837	-
A4	87,20	100,24	99,02	104,46	109,03	1,783	4	,776	-
A5	93,30	97,01	101,15	102,31	121,42	3,809	4	,432	-
A6	90,55	97,90	97,63	105,06	120,11	3,727	4	,444	-
A7	102,02	96,42	87,60	110,73	120,25	5,028	4	,284	-
A8	101,34	102,99	89,04	91,90	106,58	2,031	4	,730	-
A9	95,14	101,59	91,79	100,15	107,06	1,067	4	,899	-
A10	82,32	104,75	95,04	106,00	90,78	4,096	4	,393	-
A11	83,34	101,29	98,33	111,71	97,86	3,321	4	,506	-
<b>A12</b>	<b>87,70</b>	<b>100,13</b>	<b>88,52</b>	<b>128,92</b>	<b>87,75</b>	<b>9,835</b>	<b>4</b>	<b>,043*</b>	<b>4x 1-2-3-5</b>
A13	90,80	99,06	107,65	102,96	102,50	1,249	4	,870	-
A14	82,41	100,20	105,83	113,38	93,17	4,528	4	,339	-
A15	92,57	95,07	113,00	113,31	102,39	4,084	4	,395	-
A16	78,55	103,26	102,65	95,87	108,92	4,940	4	,294	-
A17	73,50	103,73	99,42	110,96	94,72	6,821	4	,146	-
<b>A18</b>	<b>122,18</b>	<b>91,65</b>	<b>130,35</b>	<b>83,56</b>	<b>106,72</b>	<b>15,224</b>	<b>4</b>	<b>,004*</b>	<b>1-3x2-4</b>
<b>A19</b>	<b>83,25</b>	<b>93,86</b>	<b>121,90</b>	<b>100,77</b>	<b>127,33</b>	<b>11,359</b>	<b>4</b>	<b>,023*</b>	<b>1-2x3-5</b>
A20	85,43	97,35	102,04	111,29	114,83	4,499	4	,343	-
A21	93,50	103,06	89,77	100,31	102,58	1,451	4	,835	-
A22	109,36	96,85	104,46	98,23	104,22	1,243	4	,871	-
A23	107,11	94,80	103,42	111,56	101,56	2,489	4	,647	-
A24	96,73	97,98	102,38	105,85	104,64	,725	4	,948	-
A25	101,98	95,85	93,94	116,27	107,31	3,376	4	,497	-
<b>A26</b>	<b>70,25</b>	<b>104,34</b>	<b>93,00</b>	<b>111,21</b>	<b>103,22</b>	<b>9,601</b>	<b>4</b>	<b>,048*</b>	<b>1x4</b>
A27	76,77	104,78	96,90	106,25	94,56	5,888	4	,208	-
A28	96,34	100,18	112,63	95,69	92,75	1,765	4	,779	-
A29	100,09	101,61	84,46	106,06	102,14	2,633	4	,621	-
A30	105,20	94,43	93,88	117,23	110,64	4,643	4	,326	-

\*p<,05

Tablo 4.12.'ye göre, "Okul yöneticilerinin çalışma koşulları, öğretmenlerden daha ağırdır" (A18) maddesinde, yüksek okul ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerle, Eğitim Fakültesi ve enstitü mezunu öğretmenler arasında, yüksek okul ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunları lehine, anlamlı bir farklılığın ( $X^2=15,224$ ;  $p<,05$ ) olduğu görülmüştür. Buna göre, yüksek okul ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler bu maddeye daha fazla katılım göstermektedirler. Fen Edebiyat Fakültesi

mezunu öğretmenlerin, öğretmenlik eğitimi almamış olmaları nedeniyle, öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak algılamadıkları ve buna bağlı olarak öğretmenliğin çalışma koşullarını yöneticilikten daha kolay gördükleri söylenebilir.

“Okul yöneticileri, toplumsal beklentileri karşılamak için daha çok sorumluluk altındadırlar” (A19) maddesinde, yüksek okul ve Eğitim Fakültesi mezunları ile Fen Edebiyat Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan adaylar arasında, Fen Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülte mezunları lehine anlamlı farklılık ( $X^2=11,359$ ;  $p<,05$ ) gözlenmiştir. Bu maddeye, Fen Edebiyat Fakültesi ve Ziraat Fakültesi gibi fakültelerden mezun olan öğretmenler en fazla katılımı gösterirken, en az katılımı Eğitim Fakültesi ve yüksek okul mezunu öğretmenler göstermişlerdir. Bunun sebebi, Eğitimle ilgili bölümlerden mezun öğretmenlerin, toplumsal beklentileri karşılama adına, öğretmenlerin de en az yöneticiler kadar sorumluluk altında olduğunu düşünmeleri olabilir.

“Okulla ilgili kararlar, öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla alınmalıdır” (A26) maddesinde, yüksek okul mezunu öğretmenlerle, enstitü mezunu öğretmenler arasında, enstitü mezunu öğretmenler lehine, anlamlı fark ( $X^2=9,601$ ;  $p<,05$ ) gözlenmiştir. Buna göre enstitü mezunu öğretmenler bu maddeye daha fazla katılım göstermektedirler. Bulgu, eğitim düzeyi yükseldikçe adayların daha katılımcı bir yönetim anlayışını benimsediklerini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan yönetici adayı öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine göre dağılımlarının normallik varsayımını karşılayabilmesi için 16 – 21 yıl arası kıdemle, 22 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin birleştirilmesi yoluna gidilerek, yöneticiliğe bakış açılarının kıdemlerine göre değişimini belirlemek için varyans analizi yapılmıştır.

Farkın kaynağı için ise scheffe testi kullanılmıştır. Tablo 4.13.'te yönetici adayı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yöneticiliğe bakış açılarındaki değişmeye ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.13. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yöneticiliğe Bakış Açılarındaki Değişme

Madde	Mesleki Kıdem								F	P	Farkın Kaynağı
	(1) 1-5 (n=30)		(2) 6-10 (n=71)		(3) 11-15 (n=41)		(4) 16+ (n=57)				
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
A1	3,86	1,074	3,50	1,119	3,68	,985	4,01	1,043	2,604	,053	-
A2	3,50	1,137	3,32	1,079	3,53	1,185	3,61	1,097	,775	,509	-
A3	3,36	1,188	3,66	1,094	3,80	,900	3,80	1,025	1,357	,257	-
A4	3,16	1,261	3,45	1,180	3,31	1,404	3,50	1,428	,535	,659	-
<b>A5</b>	<b>4,23</b>	<b>,935</b>	<b>4,01</b>	<b>1,088</b>	<b>4,48</b>	<b>,711</b>	<b>4,50</b>	<b>,804</b>	<b>3,877</b>	<b>,010*</b>	<b>2x4</b>
A6	4,13	,937	4,08	,952	4,41	,805	4,35	,790	1,737	,161	-
A7	3,36	1,299	3,74	1,338	3,56	1,415	3,59	1,386	,575	,632	-
A8	2,83	1,147	2,80	1,348	2,65	1,276	3,08	1,299	,974	,406	-
A9	2,26	1,387	2,67	1,519	2,46	1,433	2,38	1,346	,745	,526	-
<b>A10</b>	<b>4,20</b>	<b>,996</b>	<b>3,80</b>	<b>1,358</b>	<b>3,63</b>	<b>1,561</b>	<b>3,19</b>	<b>1,586</b>	<b>3,713</b>	<b>,013*</b>	<b>1x4</b>
A11	4,13	1,252	3,49	1,371	4,04	1,283	3,78	1,359	2,353	,073	-
A12	3,60	1,499	3,28	1,395	3,53	1,484	3,26	1,433	,629	,597	-
A13	4,40	,723	3,94	,969	4,00	,948	3,87	1,053	2,134	,097	-
A14	4,16	,912	3,98	1,303	4,19	1,100	3,70	1,463	1,534	,207	-
A15	3,50	1,196	3,67	1,204	3,92	1,191	3,50	1,377	1,062	,366	-
A16	1,90	1,155	1,87	1,157	2,04	1,395	1,89	1,318	,187	,905	-
<b>A17</b>	<b>4,00</b>	<b>,830</b>	<b>4,01</b>	<b>1,062</b>	<b>4,04</b>	<b>1,413</b>	<b>3,36</b>	<b>1,422</b>	<b>3,866</b>	<b>,010*</b>	<b>2x4</b>
A18	3,20	1,349	2,56	1,306	2,95	1,359	3,03	1,426	2,123	,099	-
A19	3,66	,958	3,36	1,267	3,70	1,123	3,70	1,164	1,219	,304	-
A20	4,03	,964	4,16	,894	4,24	,994	4,22	1,069	,332	,802	-
A21	2,83	1,234	3,39	1,224	2,95	1,283	3,14	1,381	1,791	,150	-
A22	2,76	1,381	2,83	1,108	2,92	1,148	3,07	1,208	,597	,618	-
A23	2,66	1,397	2,94	1,274	2,87	1,288	3,24	1,299	1,467	,225	-
A24	4,30	,836	4,02	,999	4,02	,851	4,28	,977	1,254	,291	-
A25	3,13	1,547	2,84	1,460	3,12	1,469	3,14	1,574	,555	,646	-
A26	4,16	1,147	4,26	1,081	4,29	,928	4,01	1,246	,691	,559	-
A27	4,06	1,387	4,19	1,103	4,39	,862	4,03	1,224	,867	,459	-
A28	2,93	1,142	3,02	1,275	2,87	1,288	3,15	1,333	,438	,726	-
A29	4,43	,817	4,05	1,067	4,34	1,015	4,36	,918	1,659	,177	-
A30	3,76	1,250	3,19	1,358	3,39	1,376	3,42	1,400	1,254	,292	-

\*p<,05

Tablo 4.13.'e göre, yönetici adayı öğretmenlerin mesleki kıdemleri dikkate alındığında, “Okul yöneticileri, yönetimle ilgili kuramsal (teorik) yaklaşımları iyi

bilmelidir” (A5) maddesinde ( $F=3,877$ ;  $p<,05$ ), 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerle, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin kuramsal yaklaşımlara daha fazla önem vermelerinin nedeni, deneyimleri, dolayısıyla uygulamaya dönük birikimlerinin diğer öğretmenlere göre daha fazla olması olabilir.

“Okul yöneticiliği için, merkezi sınav sistemi uygulamasına devam edilmelidir” (A10) maddesinde ( $F=3,713$ ;  $p<,05$ ), 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerle, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, genç grubun lehine anlamlı fark gözlenmiştir. 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sınav fikrine daha olumlu bakmasının, kuramsal bilgilerinin henüz çok yeni olmasından ve merkezi sınavlara çok alışık olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bulguya paralel olarak, Şahin (2002) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, yönetici adaylarının yaşı arttıkça, yöneticilik sınavındaki başarı düzeylerinin düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla yaşlı öğretmenler sınav uygulamasının devam etmesi fikrine katılmamaktadırlar.

“Okul yönetiminde başarılı olan yöneticiler, daha üst düzey görevlere yükseltilmelidirler” (A17) maddesinde ( $F=3,866$ ;  $p<,05$ ), 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerle, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler aleyhine anlamlı fark belirlenmiştir. Buna göre 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, daha üst görevlere getirilmeyi fazla önemsememektedirler. Bu öğretmenlerin, mesleki gelişimde koruma evresinde olmaları (Çakır, 2004: 145) kariyer beklentilerinin düşük olmasına sebep olabilir. Günay (2004) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen, yönetici ve akademisyenler, eğitim kurumlarına atanacak

yöneticilerin, atandıkları kurumlarda bir süre çalıştıktan sonra başarılarına göre üst kademe yöneticiliklere yükseltilebilmelerinin gerektiğini belirtmişlerdir.

Yönetici adayı öğretmenlerin öğretmenliği severek yapma durumlarına göre yöneticiliğe bakış açılarındaki değişimi belirlemek için kruskal-wallis testi kullanılmıştır. Farkın kaynağına için ise mann whitney u testi ile kullanılmıştır. Tablo 4.14.'te yönetici adayı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini sevme durumuna göre yöneticiliğe bakış açılarındaki değişmeye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.14. incelendiğinde; “Bir okul yöneticisi kadar başarılıdır (A1)” ( $X^2=6,22$ ;  $p<,05$ ) ve “Okullardaki sorunların çözümünde en önemli sorumluluk yöneticilerindir (A3)” maddelerinde ( $X^2=7,26$ ;  $p<,05$ ), mesleklerini severek yapan ve kısmen seven öğretmenler arasında, severek yapanlar lehine anlamlı fark gözlenmiştir.

“Okulu yönetmek kuramsal bilgiden çok uygulama becerisi gerektirir (A6)” ( $X^2=6,84$ ;  $p<,05$ ); “Okul yöneticiliği için lisans programları açılmalıdır (A11)” ( $X^2=7,99$ ;  $p<,05$ ); “Eğitim sisteminde okul yöneticileri, sadece yukardan gelen emirlerin uygulayıcısı konumundadırlar (A21)” ( $X^2=12,60$ ;  $p<,01$ ) ve “Okul yöneticileri bürokratik engelleri etkisiz hale getirebilirler (A23)” ( $X^2=9,29$ ;  $p<,05$ ) maddelerinde öğretmenlik mesleğini sevme durumu bakımından, mesleğini sevmeyen öğretmenlerle, severek yapan ve kısmen seven öğretmenler arasında, sevmeyen öğretmenler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

“Okul yöneticilerinin yetkileri artırılmalıdır (A28)” maddesinde ( $p=0,013$ ), mesleğini sevmeyen öğretmenlerle, severek yapan ve kısmen seven öğretmenler arasında, mesleğini severek yapan ve kısmen seven öğretmenler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.



Tablo 4.14. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğretmenliği Severek Yapma Durumuna Göre Yöneticiliğe Bakış Açılarındaki Değişme

Madde	Öğretmenliği Sevme Durumu Sıra Ortalamaları			X <sup>2</sup>	sd	p	Farkın Kaynağı
	Seviyorum (n=151)	Kısmen Seviyorum (n=43)	Sevmiyorum (n=5)				
A1	<b>105,50</b>	<b>83,10</b>	<b>79,10</b>	<b>6,22</b>	<b>2</b>	<b>,044*</b>	<b>1x2</b>
A2	100,31	97,49	112,20	,33	2	,846	
A3	<b>105,15</b>	<b>80,09</b>	<b>115,70</b>	<b>7,26</b>	<b>2</b>	<b>,026*</b>	<b>1x2</b>
A4	102,88	92,31	79,10	1,89	2	,387	
A5	103,01	90,23	93,00	2,09	2	,350	
A6	<b>101,41</b>	<b>88,95</b>	<b>152,50</b>	<b>6,84</b>	<b>2</b>	<b>,033*</b>	<b>1-2x3</b>
A7	101,74	90,02	133,20	3,31	2	,191	
A8	102,92	91,74	82,70	1,82	2	,402	
A9	99,29	101,64	107,20	,14	2	,930	
A10	98,22	106,16	100,80	,69	2	,705	
A11	<b>101,93</b>	<b>101,17</b>	<b>31,50</b>	<b>7,99</b>	<b>2</b>	<b>,018*</b>	<b>1-2x3</b>
A12	97,36	110,44	89,90	1,98	2	,370	
A13	102,28	95,33	71,30	1,97	2	,373	
A14	101,07	100,07	67,00	1,93	2	,379	
A15	100,55	100,09	82,50	,51	2	,775	
A16	100,77	102,36	56,50	3,62	2	,163	
A17	96,68	111,74	99,20	2,51	2	,284	
A18	103,20	94,93	47,00	5,25	2	,072	
A19	101,35	100,95	51,00	3,96	2	,139	
A20	103,83	90,91	62,50	4,49	2	,106	
A21	<b>94,65</b>	<b>109,55</b>	<b>179,50</b>	<b>12,60</b>	<b>2</b>	<b>,002**</b>	<b>1-2x3</b>
A22	99,68	97,49	131,20	1,64	2	,439	
A23	<b>103,50</b>	<b>81,74</b>	<b>151,30</b>	<b>9,29</b>	<b>2</b>	<b>,010*</b>	<b>1-2x2-3</b>
A24	103,21	85,62	126,90	4,87	2	,088	
A25	99,28	100,66	116,10	,44	2	,802	
A26	102,73	88,48	116,80	3,02	2	,220	
A27	103,42	89,26	89,20	2,66	2	,144	
A28	<b>100,82</b>	<b>105,45</b>	<b>28,30</b>	<b>8,61</b>	<b>2</b>	<b>,013*</b>	<b>1-2x3</b>
A29	100,12	94,41	144,50	4,16	2	,125	
A30	100,72	99,56	82,20	,53	2	,767	

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

Bulgulara göre, öğretmenliği sevmeyen öğretmenler, okullardaki sorunların çözümünde en önemli sorumluluğu yöneticilerde görmekte, okul yöneticiliğinin uygulama becerisi ile ilgili olduğunu düşünmekte ve okul yöneticilerinin bürokratik engelleri etkisiz hale getirebilecekleri yerde, sadece yukardan gelen emirlerin

uygulayıcısı olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlik mesleğini sevmeyen öğretmenler, bir taraftan yöneticileri sonun çözümede en önemli sorumlular olarak görürken, diğer taraftan onları yukardan gelen emirlerin uygulayıcısı görerek pasif bir konuma indirmektedirler. Bu bulgu ile, Tablo 4.9.'daki “yöneticiliği tercih nedenim, birlikte çalıştığım yöneticilerin yetersiz olmasıdır (B22)” maddesine öğretmenliği sevmeyen ve kısmen seven öğretmenlerin ( $\bar{x}=2,96$ ) ortalama ile, öğretmenliği seven öğretmenlere ( $\bar{x}=2,61$ ) göre daha fazla katıldıkları bulgusu birlikte düşünüldüğünde, öğretmenliği sevmeyen öğretmenlerin, birlikte çalıştıkları yönetici profili ile idealize ettikleri yönetici profili arasında fark olduğunu gösterebilir. Mesleği sevmemelerinde de, birlikte çalıştıkları yöneticileri yetersiz görmelerinin neden olduğu düşünülebilir.

Mesleğini seven öğretmenlerin görüşleri ise okul yöneticiliği için lisans programları açılması, yöneticilerin yetkilerinin artırılması ve bir okulun yöneticisi kadar başarılı olacağı yönünde diğerlerinden farklılaşmıştır. Öğretmenliği severek yapan öğretmenler, yöneticiliğin profesyonelleşmesine katkıda bulunabilecek maddelere daha yüksek katılım göstermişlerdir.

Yönetici aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre yöneticiliğe bakış açılarındaki değişimi belirlemek için kruskal-wallis testi, farkın kaynağı için ise mann whitney u testi kullanılmıştır. Tablo 4.15.'te yönetici aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre yöneticiliğe bakış açılarındaki değişmeye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.15. incelendiğinde “Okul yöneticileri, yönetimle ilgili kuramsal (teorik) yaklaşımları iyi bilmelidir” (A5) maddesinde, öğretmenliği meslek sahibi olabilmek

için seçen öğretmenlerle diğerleri arasında, meslek sahibi olabilmek için seçenler aleyhine anlamlı fark ( $X^2=6,596$ ;  $p<,05$ ) bulunmuştur.

Tablo 4.15. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine Göre Yöneticiliğe Bakış Açılarındaki Değişme

Madde	Öğretmenliği Tercih Etme Nedeni Sıra Ortalamaları			X <sup>2</sup>	sd	p	Farkın Kaynağı
	Severek (n=132)	Meslek Sahibi Olmak (n=46)	Aile ve Çevre Yönlendirmesi (n=21)				
A1	101,94	94,21	100,48	,670	2	,715	-
A2	102,42	90,51	105,55	1,810	2	,405	-
A3	101,56	92,72	106,14	1,158	2	,560	-
A4	102,48	94,04	97,45	,819	2	,664	-
<b>A5</b>	<b>102,64</b>	<b>84,61</b>	<b>117,14</b>	<b>6,596</b>	<b>2</b>	<b>,037*</b>	<b>1-3x2</b>
A6	95,73	104,24	117,55	3,434	2	,180	-
<b>A7</b>	<b>98,11</b>	<b>91,64</b>	<b>130,21</b>	<b>7,391</b>	<b>2</b>	<b>,025*</b>	<b>1-2x3</b>
A8	103,56	94,80	89,02	1,732	2	,421	-
A9	100,00	94,52	112,02	1,425	2	,491	-
A10	94,44	103,02	96,90	,219	2	,896	-
A11	101,77	95,88	97,88	,428	2	,807	-
A12	99,58	100,46	101,62	,028	2	,986	-
A13	97,94	102,73	107,00	,652	2	,722	-
A14	101,53	97,43	96,00	,327	2	,849	-
A15	101,78	99,48	89,93	,829	2	,661	-
A16	101,20	95,90	101,45	,373	2	,830	-
A17	100,15	96,15	107,48	,615	2	,735	-
A18	104,19	96,53	81,29	3,216	2	,200	-
A19	100,90	96,90	101,14	,185	2	,911	-
A20	102,60	91,24	102,86	1,613	2	,446	-
A21	96,01	101,65	121,48	3,769	2	,142	-
A22	100,79	95,04	105,90	,622	2	,733	-
A23	100,34	94,06	108,88	,900	2	,638	-
A24	100,82	95,33	105,10	,567	2	,753	-
A25	102,34	96,71	92,50	,759	2	,684	-
A26	101,47	87,26	118,69	5,537	2	,063	-
A27	101,49	93,34	105,24	1,062	2	,588	-
A28	103,07	93,55	94,81	1,184	2	,553	-
A29	98,05	95,47	122,17	4,354	2	,113	-
A30	101,84	92,12	105,69	1,264	2	,532	-

\* $p<,05$

“Yöneticilik, özel yetenek gerektiren bir meslek değildir” (A7) maddesinde, öğretmenliği ailesinin ve çevresinin yönlendirmesi ile seçen öğretmenlerle diğer öğretmenler arasında, diğerleri aleyhine anlamlı fark ( $X^2=7,391$ ;  $p<,05$ ) gözlenmiştir.

Öğretmenliği ailelerinin ve çevrelerinin yönlendirmesi ile seçen yönetici adaylarının, yöneticiliği özel yetenek gerektiren bir meslek olarak görmemelerinin nedeni, halen yapmakta oldukları mesleklerini de ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçmemiş olmalarından kaynaklanabilir.

Öğretmenliği kendi istekleri ile seçmemiş olan öğretmenler, okul yöneticilerinin kuramsal yaklaşımları iyi bilmeleri gerektiğini ve yöneticiliğin özel bir yetenek gerektirmediğini düşünmektedirler. Bu öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini özel ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçmemiş olmaları, yöneticiliğin de özel yetenek gerektirmediğini düşünmelerinde etkili olabilir.

Yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticilik için kendilerini yeterli görme durumlarına göre yöneticiliğe bakış açılarındaki değişimi belirleyebilmek için varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.16.'da yönetici adayı öğretmenlerin yöneticilik için kendilerini yeterli görme durumlarına göre yöneticiliğe bakış açılarındaki değişmeye ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.16. incelendiğinde, yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticilik için kendilerini yeterli görme durumlarına göre, yöneticiliğe bakış açıları incelendiğinde, anlamlı fark gözlenmemiştir. Kendini yöneticilik için yeterli gören yönetici adaylarının yöneticiliğe bakış açılarının diğerlerine göre farklılaşacağı beklenirken bu doğrultuda bir bulguya rastlanamamıştır.

Tablo 4.16. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticilik İçin Kendilerini Yeterli Görme Durumlarına Göre Yöneticiliğe Bakış Açılarındaki Değişme

Madde	Kendini Yeterli Görme				t	P
	Yeterliyim n=93		Eğitime İhtiyaç Duyuyorum n=106			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
A1	3,77	1,133	3,71	1,030	,371	,710
A2	3,53	1,089	3,42	1,137	,714	,476
A3	3,78	1,051	3,60	1,057	1,209	,228
A4	3,47	1,403	3,33	1,224	,767	,444
A5	4,36	,929	4,21	,946	1,114	,267
A6	4,25	,883	4,21	,883	,327	,744
A7	3,50	1,449	3,69	1,273	-,999	,319
A8	2,94	1,424	2,78	1,162	,889	,375
A9	2,50	1,464	2,47	1,408	,165	,869
A10	3,72	1,462	3,59	1,452	,609	,543
A11	3,82	1,403	3,75	1,300	,382	,703
A12	3,27	1,499	3,46	1,381	-,895	,372
A13	3,92	1,024	4,02	,912	-1,098	,273
A14	3,93	1,397	4,00	1,150	-,409	,683
A15	3,53	1,298	3,75	1,209	-1,220	,224
A16	1,93	1,258	1,90	1,246	,168	,867
A17	3,75	1,340	3,90	1,167	-,861	,391
A18	2,90	1,437	2,84	1,315	,278	,782
A19	3,50	1,273	3,64	1,070	-,819	,414
A20	4,16	1,086	4,19	,866	-,266	,791
A21	3,25	1,366	3,04	1,221	1,149	,252
A22	2,94	1,245	2,87	1,335	,408	,684
A23	2,92	1,423	3,01	1,203	-,506	,614
A24	4,25	,919	4,03	,955	1,652	,100
A25	3,17	1,515	2,90	1,489	1,248	,213
A26	4,25	1,131	4,12	1,092	,858	,392
A27	4,26	1,152	4,08	1,130	1,134	,258
A28	2,98	1,363	3,04	1,190	-,320	,749
A29	4,34	,983	4,18	,986	1,110	,268
A30	3,50	1,426	3,28	1,300	1,150	,251

\*p<,05

#### 4.5. YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİĞİ TERCİH NEDENLERİNİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASI İLE İLGİLİ BULGULAR

Yönetici adayı öğretmenlerin, cinsiyetlerine göre yöneticiliği tercih nedenlerindeki farklılaşmanın belirlenmesi için t testi yapılmıştır. Tablo 4.17.'de

yönetici adayı öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yöneticiliği tercih nedenlerindeki değişmeye ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.17. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Yöneticiliği Tercih Nedenlerindeki Değişme

Madde	Cinsiyet				t	P
	Kadın n=42		Erkek n=157			
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS		
B1	3,07	1,217	2,84	1,276	1,021	0,309
B2	3,35	1,100	3,07	1,132	1,467	1,44
B3	1,88	,992	1,94	1,133	-,321	,748
B4	3,16	1,512	3,02	1,310	,600	,549
B5	2,76	1,428	2,69	1,417	,274	,784
B6	2,50	1,254	2,43	1,341	,291	,771
B7	2,38	1,167	2,13	1,214	1,181	,239
B8	3,02	1,456	3,08	1,374	-,270	,787
B9	2,61	1,342	2,56	1,411	,241	,810
B10	3,23	1,205	3,07	1,303	,725	,469
B11	3,73	1,060	3,35	1,300	1,780	,077
B12	3,47	1,194	3,10	1,212	1,753	,081
<b>B13</b>	<b>4,04</b>	<b>,935</b>	<b>3,58</b>	<b>1,176</b>	<b>2,350</b>	<b>,020*</b>
B14	3,40	1,307	3,58	1,176	-,245	,807
B15	3,30	1,092	3,26	1,246	,229	,819
<b>B16</b>	<b>3,11</b>	<b>,889</b>	<b>2,69</b>	<b>1,299</b>	<b>1,996</b>	<b>,047*</b>
B17	3,47	1,064	3,10	1,238	1,759	,080
B18	3,66	,954	3,35	1,120	1,674	,096
<b>B19</b>	<b>4,40</b>	<b>,700</b>	<b>3,94</b>	<b>1,159</b>	<b>2,429</b>	<b>,016*</b>
B20	3,14	1,490	2,95	1,392	,763	,446
<b>B21</b>	<b>3,78</b>	<b>1,000</b>	<b>3,24</b>	<b>1,248</b>	<b>2,574</b>	<b>,011*</b>
B22	3,00	1,514	2,68	1,305	1,330	,185
B23	2,90	1,339	2,68	1,276	,996	,3320
B24	3,76	,983	3,59	1,131	,852	,395
B25	3,71	,994	3,54	1,111	,880	,380
B26	2,97	1,297	2,63	1,301	1,501	,135
B27	3,09	1,245	2,97	1,245	,558	,577
B28	3,66	1,161	3,67	1,057	-,045	,964
B29	3,21	1,220	3,22	1,124	-,043	,965

\*  $p < ,05$

Tablo 4.17. incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici adayı öğretmenlerin cinsiyete göre yöneticiliği tercih nedenleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda 4 maddede anlamlı fark bulunmuştur.

“Yöneticiliği tercih nedenim, okulun işleyişine ilişkin kararların alınmasında yöneticilerin daha çok söz sahibi olmalarıdır” (B13) maddesine katılımları açısından

kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında ( $t=2,350$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı farklılık gözlenmiştir. Kadın öğretmenler  $\bar{x}=4,04$  düzeyinde sıklıkla, erkek öğretmenler ise  $\bar{x}=3,58$  düzeyinde sıklıkla bu maddeye katılım göstermişlerdir. Buna göre, kadın öğretmenlerin okulda söz sahibi olma konusunda daha istekli oldukları söylenebilir.

“Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticilerin yaptıkları işleri daha çok insanın görüp takdir etmesidir” (B16) maddesine katılım açısından kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler karşılaştırıldığında ( $t=1,996$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenler  $\bar{x}=3,11$  ile orta düzeyde, erkek öğretmenler  $\bar{x}=2,69$  ile orta düzeyde bu maddeye katılım göstermişlerdir. Buna göre kadın öğretmenlerin saygı görme ve takdir edilme ihtiyaçlarının daha üst düzeyde olduğu söylenebilir.

“Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticilerin yaptıkları işleri daha çok insanın görüp takdir etmesidir” (B16) maddesine katılım açısından kadınlar ve erkekler karşılaştırıldığında ( $t=1,996$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenler  $\bar{x}=3,11$  ile orta düzeyde, erkek öğretmenler  $\bar{x}=2,69$  ile orta düzeyde bu maddeye katılım göstermişlerdir. Buna göre kadın öğretmenlerin saygı görme ve takdir edilme ihtiyaçlarının daha üst düzeyde olduğu söylenebilir.

“Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticilerin isterlerse okulu her yönüyle etkin ve örnek okul haline getirme olanaklarının bulunmasıdır” (B19) maddesinde katılım açısından iki grubun isteklilik düzeyi arasında ( $t=2,429$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu maddeye kadın öğretmenler ( $\bar{x}=4,40$ ) tamamen katıldıklarını belirtirlerken, erkek öğretmenler ( $\bar{x}=3,94$ ) sıklıkla katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre, kadın öğretmenlerin yöneticilik isteklerinin, erkek öğretmenlere göre daha okula yönelik olduğu söylenebilir.

“Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiliğin daha fazla kişisel gelişim olanağı sunmasıdır (hizmet içi eğitim vb)” (B21) maddesine katılım açısından iki grup karşılaştırıldığında ( $t=2,574$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu maddeye kadın öğretmenler ( $\bar{x}=3,78$ ) sıklıkla katılım gösterirlerken, erkek öğretmenler ( $\bar{x}=3,24$ ) orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Buna göre kadınların kişisel gelişim konusuna erkeklerden daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Cinsiyete göre, kendini geliştirme eğilimlerinin incelendiği bir başka çalışmada Hamamcı, Göktepe ve İnanç (2004), bu bulguya paralel olarak, kadın psikolojik danışmanlar, kendilerini geliştirmek için erkeklere göre anlamlı şekilde daha fazla çaba göstermektedirler.

Kadın öğretmenlerin fazla katılım gösterdikleri maddelere genel olarak bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmelerinde, kendini gerçekleştirme düzeyindeki ihtiyaçların, erkek öğretmenlere göre daha belirleyici olduğu söylenebilir.

Cerit ve Özdemir (2006)'in yapmış olduğu çalışmada, yönetici olmayı istemeye etki eden faktörler bakımından, cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yönetici olmayı istemediklerini belirten öğretmenlerin tamamı ise kadın öğretmenlerdir. Aksu'nun (2004) yapmış olduğu çalışmada ise, kadın öğretmenlerin yöneticilik eğilimlerinin, erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Usluer'in (2000) yapmış olduğu çalışmada kadın öğretmenlerin yönetici olmayı istemedikleri belirlenmiştir. Ergün (1998) tarafından yapılan çalışmada ise kadın okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının yönetici olmada ve yöneticilik görevini sürdürmede, kendini gerçekleştirme düzeyindeki gereksinimlere daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir.



Yönetici adayı öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yöneticiliği tercih nedenlerini belirlemek için kruskal-wallis testi, farkın kaynağı için ise mann whitney u testi kullanılmıştır. Tablo 4.18.'de yönetici adayı öğretmenlerin, öğrenim durumlarına göre yöneticiliği tercih nedenlerindeki değişmeye ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.18. incelendiğinde, yönetici adayı öğretmenlerin, öğrenim durumlarına göre yöneticiliği tercih nedenlerine ilişkin olarak dört maddede anlamlı farklılık bulunmuştur. “Yöneticiliği tercih nedenim, öğretmenlere göre yöneticilerin çalışma ortamlarının daha iyi olmasıdır” (B4) maddesinde, önlisans mezunu adaylarla, lisans ve lisansüstü eğitim almış adaylar arasında, önlisans mezunu adaylar lehine anlamlı fark ( $X^2=8,688$ ;  $p<,05$ ) gözlenmiştir. Önlisans mezunu adayların, çalışma ortamları ile ilgili beklentilerinin düşük olmasının nedeni, mesleklerini daha az benimsemiş olmaları olabilir.

“Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiler üzerinde aile ve çevre baskısının daha az olmasıdır” (B7) maddesinde, lisans mezunu ve lisansüstü eğitim almış adaylar arasında, lisans mezunu adaylar lehine anlamlı fark ( $X^2=7,844$ ;  $p<,05$ ) gözlenmiştir. Lisansüstü eğitim alan adaylar, çevre ve aile baskısını daha fazla önemsemektedirler. Bunun nedeni, lisansüstü eğitim almış adayların daha bağımsız bir çalışma ortamı aramaları olabilir.

“Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiliğin eğitim sistemi içinde daha hızlı yükselme olanağı vermesidir” (B17) maddesinde önlisans mezunu adaylarla, lisans mezunu adaylar arasında, lisans mezunları lehine anlamlı fark ( $X^2=6,255$ ;  $p<,05$ ) bulunmuştur. Önlisans mezunu adaylar bu maddeye daha az katılım göstermişlerdir. Bunun nedeni, önlisans mezunu öğretmenlerin kıdemlerinin çoğunlukla 22 yıl ve üzerinde olması olabilir. Lisansüstü eğitim görmüş ve lisansüstü eğitimi hedefleyen

öğretmenlerin bu maddeye, lisans mezunlarına göre daha düşük katılım göstermelerinin nedeni, akademik kariyer beklentileri olabilir.

Tablo 4.18. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yöneticiliği Tercih Nedenlerindeki Değişme

Madde	Öğrenim Durumu Sıra Ortalamaları			X <sup>2</sup>	sd	p	Farkın Kaynağı
	(1) Önlisans (n=22)	(2) Lisans (n=155)	(3) Lisansüstü (n=22)				
B1	96,82	97,55	120,48	3,290	2	,193	-
B2	90,55	98,66	118,86	3,247	2	,197	-
B3	104,59	97,33	114,25	2,110	2	,348	-
<b>B4</b>	<b>69,18</b>	<b>102,01</b>	<b>116,64</b>	<b>8,688</b>	<b>2</b>	<b>,013*</b>	<b>1x2-3</b>
B5	76,59	101,22	114,80	5,405	2	,067	-
B6	94,91	97,11	125,43	5,163	2	,076	-
<b>B7</b>	<b>98,57</b>	<b>95,81</b>	<b>130,95</b>	<b>7,844</b>	<b>2</b>	<b>,020*</b>	<b>2x3</b>
B8	72,95	103,21	104,45	5,707	2	,058	-
B9	77,82	100,90	115,86	5,271	2	,072	-
B10	83,68	102,24	100,55	2,110	2	,348	-
B11	88,00	102,25	96,11	1,368	2	,505	-
B12	76,20	104,19	94,30	5,060	2	,080	-
B13	86,18	101,10	106,07	1,681	2	,432	-
B14	79,32	101,03	113,45	4,328	2	,115	-
B15	109,91	98,99	97,18	,798	2	,671	-
B16	88,11	100,89	105,59	1,254	2	,534	-
<b>B17</b>	<b>75,32</b>	<b>104,97</b>	<b>89,68</b>	<b>6,255</b>	<b>2</b>	<b>,044*</b>	<b>1x2</b>
B18	88,70	99,94	111,70	1,901	2	,387	-
B19	82,77	103,16	94,95	2,958	2	,228	-
B20	91,09	100,20	107,50	,939	2	,625	-
B21	75,02	102,67	106,14	4,993	2	,082	-
<b>B22</b>	<b>80,18</b>	<b>99,17</b>	<b>125,64</b>	<b>7,319</b>	<b>2</b>	<b>,026*</b>	<b>1-2x3</b>
B23	97,05	99,11	109,25	,700	2	,705	-
B24	101,07	100,05	98,55	,023	2	,988	-
B25	96,39	99,94	104,05	,212	2	,900	-
B26	103,39	96,99	117,82	2,747	2	,253	-
B27	84,27	100,07	115,20	3,339	2	,188	-
B28	98,86	98,79	109,64	,748	2	,688	-
B29	95,95	101,68	92,20	,685	2	,710	-

\*p<,05

“Yöneticiliği tercih nedenim, birlikte çalıştığım yöneticilerin yetersiz olmasıdır”

(B22) maddesinde, lisansüstü eğitim almış adaylarla, diğer adaylar arasında, lisansüstü eğitim almış adaylar lehine anlamlı fark ( $X^2=7,319$ ;  $p<,05$ ) gözlenmiştir. Lisansüstü eğitim almış yönetici adayları öğretmenlerin bu maddeye daha fazla katılım göstermiş olmaları, kendilerini yöneticilik için daha donanımlı görmelerinden kaynaklanabilir.

Ergün'ün (1998) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, eğitim yüksek okulu, eğitim fakültesi ve yüksek lisans çıkışlı müdür yardımcılarını yöneticiliğe güdüleyen en önemli gereksinimler kendini gerçekleştirme, en az önemli olan gereksinimler ise maddi gereksinimlerdir. Ancak, eğitim enstitüsü çıkışlı müdür yardımcılarını yönetici olmaya güdüleyen en önemli gereksinimler sosyal, en az önemli gereksinimler ise, diğer okul çıkışlılarda olduğu gibi maddi gereksinimlerdir. Aksu'nun (2004) yaptığı çalışmada ise yüksek lisans yapmaya istekli olan öğretmenlerin kişisel yöneticilik eğilimlerinin diğerlerine göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur.

Yönetici adayı öğretmenlerin, en son mezun oldukları okul durumlarına göre, yöneticiliği tercih nedenleri incelemek için kruskal-wallis, farkın kaynağı için ise mann whitney u testi testi kullanılmıştır. Tablo 4.19.'da yönetici adayı öğretmenlerin, en son mezun oldukları okul durumlarına göre yöneticiliği tercih nedenlerindeki değişmeye ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.19. incelendiğinde, en son mezun olunan okul değişkenine göre yönetici adayı öğretmenler arasında, “Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticilerin daha üst yönetim kademeleri ile kolay iletişim kurabilme olanağıdır” (B2) maddesinde, yüksek okul mezunları ile eğitim fakültesi ve enstitü mezunları arasında, yüksek okul mezunları aleyhine, ayrıca, enstitü mezunları ile diğer fakülte mezunları arasında, diğer fakülte mezunları aleyhine anlamlı bir fark ( $X^2=10,630$ ;  $p<,05$ ) bulunmuştur. Bu maddeye yüksek okul mezunu adaylar, eğitim fakültesi ve enstitü mezunu adaylara göre, diğer fakültelerden mezun adaylar ise enstitü mezunlarına göre anlamlı düzeyde daha az katılım göstermişlerdir. Enstitü mezunu adayların, bu maddeye yüksek katılım

göstermelerinin nedeni, lisansüstü eğitim sürecinde derslere devam ve araştırmalar için izin almada yaşanan sorunlar olabilir.

Tablo 4.19. Yönetici Adayı Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Yöneticiliği Tercih Nedenlerindeki Değişme

Madde	En Son Mezun Olunan Okul Sıra Ortalamaları					X <sup>2</sup>	sd	p	Farkın Kaynağı
	(1) Yüksek Okul (n=22)	(2) Eğitim Fakültesi (n=109)	(3) Fen Ed. Fakültesi (n=28)	(4) Enstitü (n=22)	(5) Diğer (n=18)				
B1	72,50	101,50	102,56	109,87	106,89	6,472	4	,167	-
<b>B2</b>	<b>73,86</b>	<b>101,83</b>	<b>104,15</b>	<b>121,85</b>	<b>83,75</b>	<b>10,630</b>	<b>4</b>	<b>,031*</b>	<b>1x2-4; 4x5</b>
B3	107,66	97,52	107,63	107,40	84,78	3,126	4	,537	-
B4	85,95	104,97	90,67	109,08	86,42	4,589	4	,332	-
B5	90,70	107,94	79,73	102,62	86,53	6,978	4	,137	-
<b>B6</b>	<b>102,84</b>	<b>101,05</b>	<b>94,94</b>	<b>120,19</b>	<b>67,78</b>	<b>9,690</b>	<b>4</b>	<b>,046*</b>	<b>5x2-4</b>
B7	100,52	101,01	95,50	113,35	79,97	4,097	4	,393	-
B8	91,50	101,31	105,23	108,17	83,67	2,825	4	,587	-
B9	85,50	104,60	93,27	115,29	76,75	7,618	4	,107	-
B10	81,05	100,17	103,54	110,73	101,94	3,580	4	,466	-
<b>B11</b>	<b>69,23</b>	<b>99,65</b>	<b>95,92</b>	<b>119,33</b>	<b>117,25</b>	<b>11,586</b>	<b>4</b>	<b>,021*</b>	<b>1x2-4-5</b>
B12	76,36	104,94	107,27	101,71	86,81	6,187	4	,186	-
B13	81,23	103,49	105,88	100,94	92,64	3,526	4	,474	-
B14	84,80	102,60	98,98	114,88	82,69	5,427	4	,246	-
<b>B15</b>	<b>80,25</b>	<b>94,67</b>	<b>109,81</b>	<b>124,52</b>	<b>107,89</b>	<b>9,845</b>	<b>4</b>	<b>,043*</b>	<b>4x1-2</b>
B16	82,39	95,92	119,60	119,42	92,06	9,219	4	,056	-
B17	82,45	107,51	97,85	98,23	81,39	6,183	4	,186	-
B18	81,14	98,74	100,17	111,94	113,19	4,847	4	,303	-
B19	85,20	100,53	85,73	110,02	119,42	6,551	4	,162	-
B20	94,80	104,22	85,08	107,88	89,31	3,629	4	,459	-
B21	89,52	106,07	86,08	112,48	76,56	7,979	4	,092	-
<b>B22</b>	<b>79,84</b>	<b>109,87</b>	<b>84,42</b>	<b>110,29</b>	<b>70,81</b>	<b>13,711</b>	<b>4</b>	<b>,008*</b>	<b>2x1-3-5;4x5</b>
B23	105,89	96,82	105,94	111,60	87,39	2,890	4	,576	-
B24	96,68	99,58	96,42	105,79	103,03	,520	4	,972	-
B25	96,59	99,70	97,17	106,81	99,92	,543	4	,969	-
B26	97,18	100,21	89,40	115,44	94,03	3,090	4	,543	-
<b>B27</b>	<b>91,48</b>	<b>106,22</b>	<b>74,90</b>	<b>115,19</b>	<b>84,31</b>	<b>9,948</b>	<b>4</b>	<b>,041*</b>	<b>3x2-4</b>
B28	101,84	102,02	87,54	102,42	98,64	1,443	4	,837	-
B29	109,57	103,20	95,29	99,56	75,83	4,553	4	,336	-

\*p<,05

İkinci olarak “Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiler üzerinde üst yönetim baskısının daha az olmasıdır” (B6) maddesinde, diğer fakülte mezunu adaylar ile eğitim fakültesi ve enstitü mezunu adaylar arasında, diğer fakülte mezunları aleyhine anlamlı fark ( $X^2=9,690$ ;  $p<,05$ ) bulunmuştur. Buna göre öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim vermeyen fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, yöneticiliği tercihlerinde üst

yönetim baskısının azalacağı fikrinin daha az etkili olacağı söylenebilir. Enstitü mezunu öğretmenlerin bu maddeye daha fazla katılım göstermelerinin nedeni, alanlarında uzman oldukları düşüncesi ile, otoriter bir tutum istememelerinden kaynaklanmış olabilir.

Yine “Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiliğin daha fazla sayıda insana yardım etme olanağı vermesidir” (B11) maddesinde, yüksek okul mezunları ile, eğitim fakültesi, enstitü ve diğer fakültelerden mezun adaylar arasında, yüksek okul mezunu adaylar aleyhine anlamlı fark ( $X^2=11,586$ ;  $p<,05$ ) görülmektedir. Yüksek okul mezunu öğretmenler, yönetici olmanın daha fazla insana yardım etme olanağı tanınmasını diğerlerine göre daha az önemsemektedirler. Ya da mesleki deneyimleri gereği, okul yöneticiliğinin daha fazla insana yardım etme olanağı verdiğine inanmıyor olabilirler.

“Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticilerin daha çok sorumluluklarının olmasıdır” (B15) maddesinde, enstitü mezunu adaylarla, yüksek okul ve eğitim fakültesi mezunu adaylar arasında, enstitü mezunları lehine anlamlı fark ( $X^2=9,845$ ;  $p<,05$ ) bulunmuştur. Enstitü mezunu öğretmenler bu maddeye daha fazla katılım göstermişlerdir. Lisansüstü eğitim almış olan enstitü mezunu öğretmenlerin sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Yöneticiliği tercih nedenim, birlikte çalıştığım yöneticilerin yetersiz olmasıdır.” (B22) maddesine katılımda, eğitim fakültesi mezunları ile, yüksek okul, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun adaylar arasında, eğitim fakültesi mezunları lehine, ayrıca, enstitü mezunları ile diğer fakültelerden mezun adaylar arasında da enstitü mezunları lehine anlamlı fark ( $X^2=13,711$ ;  $p<,05$ ) gözlenmiştir. Eğitim Fakültesi ve enstitü mezunu öğretmenler bu maddeye daha fazla katılım göstermektedirler. Eğitim fakültesi ve enstitü mezunu öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmelerinde, birlikte

çalıştıkları yöneticilerin yetersiz olduğu düşüncesi diğerlerine göre daha etkili olmaktadır.

“Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiliğin kişisel ilgilerimi karşılama olanağı vermesidir.” (B27) maddesinde de, fen edebiyat fakültesi mezunları ile, eğitim fakültesi ve enstitü mezunu adaylar arasında, fen edebiyat fakültesi mezunu adaylar aleyhine anlamlı fark ( $X^2=9,948$ ;  $p<,05$ ) gözlenmiştir. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu adaylar bu maddeye daha az katılım göstermektedirler. Fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler, kendini gerçekleştirme düzeyinde bir ihtiyaç olan kişisel ilgilerin karşılanması düzeyinde eğitim fakültesi ve enstitü mezunu adaylara göre daha az beklentiye sahip olmuş olabilirler. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu yönetici adayı öğretmenlerin eğitimle ilgili alanlarda öğrenim görmemiş olmaları, ilgilerinin düşük olmasına neden olabilir.

Yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticiliği tercih nedenlerinin mesleki kıdeme göre değişim gösterip göstermediğini belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Farkın kaynağı için ise scheffe testi kullanılmıştır. Tablo 4.20.’de yönetici adayı öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine göre yöneticiliği tercih nedenlerindeki değişmeye ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.20. incelendiğinde, “Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticilerin daha üst yönetim kademeleri ile kolay iletişim kurabilme olanağıdır” (B2) maddesinde ( $F=3,397$ ;  $p<,05$ ), 1–5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerle, 11–15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11–15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu bulgu 11–15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, yöneticiliğin üst kademelerle iletişim kurabilme olanağı sunmasını diğer öğretmenlere göre daha fazla önemsediklerini düşündürmektedir.

Tablo 4.20. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Yöneticiliği Tercih Nedenlerindeki Değişme

Madde	Mesleki Kıdem								F	p	Farkın Kaynağı
	(1) 1-5 (n=30)		(2) 6-10 (n=71)		(3) 11-15 (n=41)		(4) 16+ (n=57)				
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
B1	2,66	1,470	2,80	1,129	3,26	1,162	2,85	1,355	1,674	,174	-
<b>B2</b>	<b>2,76</b>	<b>1,250</b>	<b>3,14</b>	<b>,930</b>	<b>3,56</b>	<b>,949</b>	<b>3,00</b>	<b>1,322</b>	<b>3,397</b>	<b>,019*</b>	<b>1x3</b>
B3	1,83	1,116	2,08	1,052	1,85	1,062	1,84	1,192	,724	,539	-
B4	3,33	1,212	2,94	1,308	3,26	1,360	2,89	1,459	1,193	,313	-
B5	2,53	1,357	2,63	1,354	2,97	1,474	2,70	1,487	,702	,552	-
B6	2,33	1,241	2,53	1,274	2,34	1,407	2,47	1,377	,272	,846	-
B7	2,00	1,174	2,33	1,241	2,14	1,108	2,12	1,254	,677	,567	-
B8	2,76	1,330	3,40	1,202	2,95	1,465	2,91	1,526	2,270	,082	-
B9	2,53	1,455	2,60	1,303	2,73	1,304	2,43	1,547	,371	,774	-
B10	3,06	1,387	3,18	1,198	3,34	1,315	2,87	1,296	1,163	,325	-
B11	3,56	1,406	3,40	1,115	3,56	1,265	3,29	1,362	,475	,700	-
B12	3,20	1,186	3,39	1,200	3,26	1,225	2,85	1,201	2,170	,093	-
B13	3,43	1,104	3,90	1,148	3,63	1,112	3,57	1,164	1,534	,207	-
<b>B14</b>	<b>2,93</b>	<b>1,229</b>	<b>3,76</b>	<b>1,188</b>	<b>3,58</b>	<b>1,139</b>	<b>3,22</b>	<b>1,349</b>	<b>4,033</b>	<b>,008*</b>	<b>1x2</b>
B15	3,06	1,172	3,30	1,166	3,29	1,123	3,31	1,364	,335	,800	-
B16	2,60	1,191	2,80	1,226	2,80	1,208	2,84	1,306	,271	,847	-
B17	3,33	,958	3,21	1,229	3,29	1,269	3,00	1,267	,710	,547	-
B18	3,36	1,159	3,35	1,043	3,63	,942	3,36	1,219	,679	,566	-
B19	4,00	1,231	4,04	1,114	4,02	,961	4,08	1,106	,050	,985	-
B20	2,66	1,422	3,08	1,370	3,29	1,364	2,84	1,473	1,476	,222	-
B21	3,33	1,446	3,35	1,056	3,60	1,115	3,21	1,346	,864	,461	-
B22	3,10	1,348	2,78	1,340	2,85	1,388	2,45	1,323	1,679	,173	-
B23	3,10	1,398	2,61	1,223	2,87	1,381	2,56	1,225	1,512	,213	-
B24	3,73	1,257	3,53	1,080	3,68	1,010	3,66	1,123	,312	,817	-
B25	3,80	,996	3,57	1,009	3,39	1,045	3,61	1,250	,841	,473	-
B26	2,60	1,354	2,88	1,293	2,68	1,368	2,56	1,253	,758	,519	-
B27	3,06	1,387	3,05	1,132	3,00	1,303	2,89	1,277	,211	,889	-
B28	3,53	1,008	3,47	1,144	3,68	,960	3,98	1,060	2,565	,056	-
B29	3,30	1,087	3,00	1,146	3,31	1,149	3,38	1,145	1,437	,233	-

\*p<,05

“Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticilerin öğretmenlere göre daha bağımsız hareket edebilmeleridir” (B14) maddesinde (F=4,033; p<,05), 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6–10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, 6–10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticiliği tercihlerinde, yöneticiliğin daha fazla bağımsızlık sağlaması diğer öğretmenlere göre daha etkili olmaktadır. Bu bulgulardan, mesleki kıdemdeki

artışla birlikte üst kademelerle iletişim kurma ve bağımsız hareket etme isteğinin de artmakta olduğu söylenebilir.

Aksu (2004) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça, genel eğilim ortalamalarının yükselme eğiliminde olduğu görülmüştür. Yani öğretmenler mesleki deneyim artışına paralel olarak yöneticiliği daha yapılabilir bir meslek olarak görmektedirler. Ergün (1998) tarafından yapılan araştırmada, kıdemlerine göre yöneticilerin katılımları incelendiğinde ise, “16 yıl ve üzeri” kıdeme sahip okul müdürlerinin maddi gereksinimlere verdikleri önem derecesi “11- 15 yıl” arası kıdeme sahip okul müdürlerinden daha yüksek bulunmuştur. “1-5 yıl” ve “16 yıl” ve üzeri kıdeme sahip okul müdürlerinin yönetici olmaya güdüleyen en önemli gereksinimler sosyal gereksinimler, “6-10 yıl” ve “11-15 yıl” kıdeme sahip okul müdürlerini güdüleyen en önemli gereksinimler ise kendini gerçekleştirme gereksinimleridir.

Öğretmenliği severek yapma durumlarına göre, yöneticiliği tercih nedenlerindeki değişimleri belirlemek için kruskal-wallis, farkın kaynağı için ise mann whitney u testi kullanılmıştır. Tablo 4.21.’de yönetici adayı öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini severek yapma durumlarına göre yöneticiliği tercih nedenlerindeki değişmeye ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.21.’e göre, “Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticilerin daha çok sorumluluklarının olmasıdır” (B15) maddesinde, öğretmenlik mesleğini severek yapan adaylar ile sevmeyen adaylar arasında, severek yapan adaylar lehine anlamlı fark ( $X^2=6,636$ ;  $p<,05$ ) gözlenmiştir.



Tablo 4.21. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğretmenliği Severek Yapma Durumuna Göre Yöneticiliği Tercih Nedenlerindeki Değişme

Madde	Öğretmenlik Mesleğini Severek Yapma Durumu Sıra Ortalamaları			X <sup>2</sup>	sd	p	Farkın Kaynağı
	Seviyorum (n=151)	Kısmen Seviyorum (n=43)	Sevmiyorum (n=5)				
B1	99,36	106,58	62,60	2,826	2	,243	-
B2	101,67	97,71	69,20	1,738	2	,419	-
B3	98,20	106,21	101,10	,753	2	,686	-
B4	98,58	100,28	140,60	2,691	2	,260	-
B5	100,02	96,06	133,30	1,963	2	,375	-
B6	99,74	95,38	147,60	3,932	2	,140	-
B7	99,81	100,53	101,20	,008	2	,996	-
B8	96,69	106,22	146,50	4,450	2	,108	-
B9	101,26	94,10	112,60	,808	2	,668	-
B10	104,83	83,28	98,00	4,944	2	,084	-
B11	103,73	90,85	66,20	3,640	2	,162	-
B12	99,53	102,24	94,80	,122	2	,941	-
B13	101,83	92,79	106,70	,959	2	,619	-
B14	100,85	91,60	146,50	4,454	2	,108	-
<b>B15</b>	<b>104,84</b>	<b>88,79</b>	<b>50,20</b>	<b>6,636</b>	<b>2</b>	<b>,033*</b>	<b>1x3</b>
B16	102,26	95,90	67,00	2,221	2	,329	-
B17	102,53	95,66	60,90	3,011	2	,222	-
B18	102,72	92,62	81,30	1,702	2	,427	-
<b>B19</b>	<b>104,40</b>	<b>90,13</b>	<b>52,10</b>	<b>6,363</b>	<b>2</b>	<b>,042*</b>	<b>1x3</b>
B20	98,68	100,84	132,60	1,761	2	,415	-
B21	102,74	89,16	110,60	2,149	2	,341	-
B22	97,21	109,67	101,00	1,641	2	,440	-
B23	101,75	100,53	42,50	5,419	2	,067	-
B24	102,94	91,31	85,90	1,794	2	,408	-
B25	104,14	87,72	80,50	3,585	2	,167	-
B26	100,88	99,86	74,60	1,063	2	,588	-
B27	100,16	99,47	99,70	,001	2	,999	-
B28	104,41	83,14	111,80	5,165	2	,076	-
B29	100,34	93,59	144,80	3,779	2	,151	-

\*p<,05

“Yöneticilerin isterlerse okulu her yönüyle etkin ve örnek okul haline getirme olanaklarının bulunmasıdır” (B19) maddesinde, öğretmenlik mesleğini severek yapan adaylar ile sevmeyen adaylar arasında, severek yapan adaylar lehine anlamlı fark ( $X^2=6,363$ ;  $p<,05$ ) gözlenmiştir. Mesleklerini seven öğretmenler, bu maddelere diğerlerine göre daha fazla katılım göstermişlerdir.

Öğretmenliği severek yapan öğretmenlerin, kendini gerçekleştirme düzeyindeki bu gereksinimleri daha fazla önemsedikleri söylenebilir. Mesleği seven öğretmenlerin

yöneticiliği tercih nedenlerinin, daha çok sorumluluk alarak okulu daha etkin ve örnek okul hale getirmek olduğu söylenebilir. Mesleğini kısmen seven ve hiç sevmeyen öğretmenler bu iki maddeye anlamlı ölçüde düşük katılım göstermişlerdir.

Aksu (2004), yapmış olduğu araştırmada, işini sevmediğini belirten az sayıda denek ile büyük grup arasında yöneticiliğe eğilim farkı saptayamamıştır. Bu bulgular, mesleğinden hoşnut olmayan öğretmenlerin, bir anlamda öğretmenlik rollerinden vazgeçerek, yöneticiliğe daha fazla ilgi duyabilecekleri fikriyle uyuşmamaktadır. Ancak, öğretmenlik mesleğini sevmeyerek yapan yönetici adayları, yöneticiliğe kendini gerçekleştirme düzeyinde gereksinimlerle ilgi duymamaktadırlar. Yöneticiliğe yönelmelerindeki beklentilerin, okulu her yönüyle etkin ve örnek okul haline getirme adına daha fazla sorumluluk yüklenmek olmadığı söylenebilir.

Yönetici adayı öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre yöneticiliği tercih nedenlerindeki değişimi belirlemek için kruskal-wallis testi, farkın kaynağı için ise mann whitney u testi kullanılmıştır. Tablo 4.22.'de yönetici adayı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre yöneticiliği tercih nedenlerindeki değişmeye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.22. incelendiğinde, yönetici adayı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre, yöneticiliği tercih nedenleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmenlik mesleğini, kişisel ilgileri dışında, ekonomik nedenlerle ya da çevrelerinin yönlendirmesi ile seçmiş olan öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenlerinin diğerlerine göre farklılaşacağı beklenirken bu doğrultuda bir bulguya rastlanamamıştır.

Tablo 4.22. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine Göre Yöneticiliği Tercih Nedenlerindeki Değişme

Madde	Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedeni Sıra Ortalamaları			X <sup>2</sup>	sd	p	Farkın Kaynağı
	Severek (n=132)	Meslek Sahibi Olmak (n=46)	Aile ve Çevre Yönlendirmesi (n=21)				
B1	98,25	101,11	108,55	,632	2	,729	-
B2	101,86	96,98	94,95	,455	2	,797	-
B3	96,53	108,36	103,48	1,765	2	,414	-
B4	97,34	100,43	115,79	1,944	2	,378	-
B5	101,59	99,43	91,21	,623	2	,732	-
B6	98,38	102,87	103,93	,337	2	,845	-
B7	98,57	106,42	94,90	,892	2	,640	-
B8	95,91	104,14	116,67	2,782	2	,249	-
B9	98,02	105,83	99,67	,665	2	,717	-
B10	104,27	91,80	91,10	2,276	2	,320	-
B11	105,14	84,80	101,00	4,507	2	,105	-
B12	101,11	102,14	88,33	1,024	2	,598	-
B13	98,31	103,59	102,74	,364	2	,834	-
B14	99,97	95,42	110,21	1,007	2	,604	-
B15	100,97	93,41	108,33	1,146	2	,564	-
B16	98,51	100,24	108,86	,622	2	,733	-
B17	99,99	96,76	107,17	,499	2	,779	-
B18	100,77	99,30	96,69	,108	2	,947	-
B19	101,84	91,88	106,19	1,468	2	,480	-
B20	96,32	104,36	113,57	2,051	2	,359	-
B21	102,00	91,52	106,00	1,463	2	,481	-
B22	98,28	99,18	112,60	1,183	2	,553	-
B23	101,40	93,50	105,43	,899	2	,638	-
B24	102,53	88,32	109,69	2,944	2	,230	-
B25	102,61	91,37	102,52	1,456	2	,483	-
B26	101,03	90,72	107,60	1,818	2	,403	-
B27	101,51	94,61	102,33	,555	2	,758	-
B28	105,02	93,87	81,90	3,884	2	,143	-
B29	99,75	104,20	92,40	,652	2	,722	-

**p<,05**

Yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticilik için kendilerini yeterli görme durumlarına göre yöneticiliği tercih nedenlerindeki değişimi belirlemek için t-testi yapılmıştır. Tablo 4.23.'te yönetici adayı öğretmenlerin yöneticilik için kendilerini

yeterli görme durumlarına göre yöneticiliği tercih nedenlerindeki değişmeye ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.23.'e göre, yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticilik için kendilerini yeterli görme durumlarına göre, yöneticiliği tercih nedenleri incelendiğinde, dört maddede anlamlı fark gözlenmiştir.

“Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiliğin, yaratıcı yönlerimi daha çok ortaya koyma olanağı sunmasıdır” (B25) maddesinde, kendilerini yeterli gören öğretmenlerle eğitime ihtiyaç duyduklarının belirten öğretmenler arasında, anlamlı fark ( $t=2,349$ ;  $p<,05$ ) gözlenmiştir. Bu görüşe kendilerini yeterli gören öğretmenler  $\bar{x}=3,77$  ortalama ile ortanın üstü düzeyde katılım gösterirken, eğitime ihtiyaç duyan öğretmenler  $\bar{x}=3,41$  ortalama ile ortanın üstü düzede katılım göstermişlerdir.

“Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiliğin kişisel ilgilerimi karşılama olanağı vermesidir” (B27) maddesinde, kendilerini yeterli görenler ve eğitime ihtiyaç duyduklarının belirtenler arasında, anlamlı fark ( $t=2,311$ ;  $p<,05$ ) gözlenmiştir. Bu görüşe kendilerini yeterli gören öğretmenler  $\bar{x}=3,21$  ortalama ile orta düzeyde katılım gösterirken, eğitime ihtiyaç duyan öğretmenler  $\bar{x}=2,81$  ortalama ile orta düzede katılım göstermişlerdir.

“Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticilik görevi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğuma inanmamdır” (B28) maddesinde, kendilerini yeterli görenler ve eğitime ihtiyaç duyduklarının belirtenler arasında, anlamlı fark ( $t=4,470$ ;  $p<,01$ ) gözlenmiştir. Bu görüşe kendilerini yeterli gören öğretmenler  $\bar{x}=4,02$  ortalama ile orta düzeyde katılım gösterirken, eğitime ihtiyaç duyan öğretmenler  $\bar{x}=3,36$  ortalama ile orta düzede katılım göstermişlerdir.

Tablo 4.23. Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticilik İçin Kendilerini Yeterli Görme Durumlarına Göre Yöneticiliği Tercih Nedenlerindeki Değişme

Madde	Yöneticilik İçin Kendisini Yeterli Görme				t	p
	Yeterliyim n=93		Eğitime İhtiyaç Duyuyorum n=106			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
B1	2,90	1,319	2,88	1,221	,091	,927
B2	3,15	1,259	3,11	1,007	,232	,817
B3	1,90	1,189	1,95	1,027	-,316	,753
B4	3,07	1,446	3,03	1,271	,195	,846
B5	2,78	1,509	2,64	1,332	,712	,477
B6	2,50	1,441	2,39	1,208	,581	,562
B7	2,23	1,313	2,14	1,107	,554	,580
B8	3,15	1,413	3,00	1,369	,714	,476
B9	2,64	1,536	2,50	1,259	,684	,495
B10	3,11	1,413	3,10	1,162	,079	,937
B11	3,44	1,370	3,42	1,162	,091	,928
B12	3,24	1,203	3,13	1,227	,667	,506
B13	3,76	1,201	3,61	1,091	,924	,357
B14	3,61	1,268	3,30	1,243	1,744	,083
B15	3,44	1,314	3,12	1,101	1,858	,065
B16	2,70	1,363	2,84	1,110	-,794	,428
B17	3,16	1,393	3,20	1,030	-,268	,789
B18	3,43	1,228	3,40	,963	,157	,875
B19	4,20	1,006	3,90	1,150	1,936	,054
B20	2,95	1,552	3,02	1,283	-355	,723
B21	3,43	1,288	3,30	1,156	,740	,460
B22	2,65	1,387	2,83	1,324	-,955	,341
B23	2,79	1,363	2,66	1,224	,686	,493
B24	3,77	1,114	3,50	1,080	1,700	,091
<b>B25</b>	<b>3,77</b>	<b>1,054</b>	<b>3,41</b>	<b>1,094</b>	<b>2,349</b>	<b>,020*</b>
B26	2,72	1,424	2,69	1,196	,120	,905
<b>B27</b>	<b>3,21</b>	<b>1,325</b>	<b>2,81</b>	<b>1,139</b>	<b>2,311</b>	<b>,022*</b>
<b>B28</b>	<b>4,02</b>	<b>,999</b>	<b>3,36</b>	<b>1,054</b>	<b>4,470</b>	<b>,000**</b>
<b>B29</b>	<b>3,49</b>	<b>1,128</b>	<b>2,98</b>	<b>1,103</b>	<b>3,239</b>	<b>,001**</b>

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

“Yöneticiliği tercih nedenim, yöneticiliğin, yapabileceğim ve başarabileceğim en iyi iş olduğuna inanmamdır” (B29) maddesinde, kendilerini yeterli görenler ve eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtenler arasında, anlamlı fark ( $t=3,239$ ;  $p<,01$ ) gözlenmiştir. Bu görüşe kendilerini yeterli gören öğretmenler  $\bar{x}=3,49$  ortalama ile orta düzeyde katılım gösterirlerken, eğitime ihtiyaç duyan öğretmenler  $\bar{x}=2,98$  ortalama ile katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Buna göre, yöneticilik için kendilerini yeterli gören yönetici adayı öğretmenlerin, kendini gerçekleştirme düzeyindeki maddelere, eğitime ihtiyaç duyan yönetici adayı öğretmenlere göre daha fazla katılım gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca okul yöneticiliği için eğitim almaya ihtiyaç duyduğunu belirten öğretmenler, yöneticiliğin yaratıcı yönleri ortaya koyabileceğinden, kişisel ilgileri karşılama olanağı sağlayacağından yöneticilik için kendisini hazır hissedenden öğretmenler kadar emin değildirlere.

#### 4.6. YÖNETİCİ ADAYI ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİĞİ ALTERNATİF TERCİH NEDENLERİNE İLİŞKİN NİTEL BULGULAR

Bu bölümde, yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenleri ile ilgili olarak açık uçlu soruya vermiş oldukları cevaplar birebir olarak aktarılmıştır.

“Müdür Yardımcılığı Seçme Sınavı”na katıldıkları için anket uygulanan öğretmenlerden 7’si, sınava yönetici olmayı istedikleri için girmediklerini belirtmişlerdir. Araştırma varsayımı dolayısıyla örneklem dışı bırakılan bu öğretmenlerin sınava giriş sebepleri, (sınavlara girmekten hoşlanmak, arkadaşları girdiği için girmek, soruları merak ettiği için girmek, kendini denemek istemek vb.) farklılaşmaktadır.

Araştırmaya katılan yönetici adayı öğretmenlerin 6’sının açık uçlu soruya vermiş oldukları cevaplardan derlenen alternatif tercih nedenleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Yönetici adayı öğretmenlerden birisi, ses tellerindeki sorunlardan dolayı, sesini daha az kullanabileceği için yönetici olmayı istemektedir.

2. İki yönetici adayı öğretmen ise 40 ve 45’li yaşlardan sonra öğretmenlik performanslarında düşme olacağı endişesi ile yönetici olmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.
3. Bir yönetici adayı öğretmen, “Ye kürküm ye misali, Türkiye’de itibarın makam ve mevkiye olduğunu, bu yüzden yönetici olmayı istediğini” belirtmiştir.
4. İki öğretmen de yaz tatillerinde de ek ders alma şansından dolayı yöneticiliği tercih ettiğini ifade etmiştir.

Ayrıca yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği alternatif tercih nedenleri ile ilgili olarak açık uçlu soruya vermiş oldukları cevaplarda çoğunlukla, “sorulabilecek her şeyi sormuşsunuz, aklıma başka farklı bir şey gelmiyor, sorular tam da benim yöneticiliği tercih nedenlerime yönelik hazırlanmış, yöneticiliği başka ne için tercih edebilirim ki vb.” şeklinde belirtilmiş bulgulara ulaşılmıştır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. SONUÇLAR

Araştırmada yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticiliğe bakış açıları ve yöneticiliği tercih nedenlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

#### 5.1.1. Demografik Verilere İlişkin Sonuçlar

1. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre yöneticiliği daha az tercih etmektedirler.
2. Yönetici adayı öğretmenlerin sadece % 11,1'i lisansüstü eğitim almıştır.
3. Yönetici adayı öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim fakültesi mezunlarından oluşmaktadır.
4. Yönetici adayı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımlara bakıldığında, en fazla 6–10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin yönetici olmak istedikleri görülmektedir.
5. Yönetici adayı öğretmenlerin önemli bir bölümü, öğretmenlik mesleğini kısmen sevmekte ya da hiç sevmemektedirler.
6. Yönetici olmak isteyen öğretmenlerin önemli bir bölümü, meslek sahibi olabilmek için ya da ailelerinin ve çevrelerinin yönlendirmesi ile öğretmenlik mesleğini seçmişlerdir.
7. Yönetici olmak isteyen öğretmenlerin yarısından fazlası, yöneticilik yapabilmek için eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

#### 5.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar



1. Yönetici adayı öğretmenler, büyük çoğunlukla, yöneticiliği uygulama ve kuramın birlikte işe koşulacağı bir meslek olarak görmektedirler. Yönetici adayı öğretmenler, uygulamaya dayalı yetiştirme modeli beklentisi içindedirler.

2. Yönetici adayı öğretmenler, büyük çoğunlukla, yönetimde tüm paydaşların katılımının sağlanması gerektiğini düşünmektedirler.

3. Yönetici adayı öğretmenler, okul yöneticilerinin içinde bulunulan sosyal çevreye liderlik edebilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

4. Yönetici adayı öğretmenler, okul yöneticilerinin belirli bir süreden fazla aynı okulda görev yapmaması gerektiği düşüncesindedirler.

5. Yönetici adayı öğretmenler, okul yöneticiliğinin, çalışma koşullarında rahatlama sağlayacağını düşünmektedirler.

6. Yönetici adayı öğretmenler, merkeziyetçi yönetimin katı sınırlarını aşmanın güç olduğunu düşünmektedirler.

### 5.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticilikte en önemli hedefleri, okulu etkin ve örnek okul haline getirmektir.

2. Yönetici adayı öğretmenler daha çok kendilerini gerçekleştirme düzeyinde gereksinimlerle hareket etmektedirler.

3. Yönetici adayı öğretmenler genel olarak güvenlik gereksinimleri ile hareket etmemektedirler.

4. Yönetici adayı öğretmenler, mevcut yöneticilerin yeterli olduğunu, ancak yönetici olurlarsa kendilerinin de okul ve öğrenciler adına fark yaratabileceklerini düşünmektedirler.

#### 5.1.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Kadın öğretmenler, yöneticiliğin uygulama boyutuna ve kuram uygulama ilişkisine erkek öğretmenlerden daha fazla önem vermektedirler.
2. Lisansüstü eğitim alan yönetici adayları daha fazla katılımcı yönetim beklentisi içindedirler.
3. Öğretmenliği severek yapan öğretmenler, yöneticiliğin profesyonelleşmesine katkıda bulunabilecek görüşlere daha yüksek katılım göstermektedirler.
4. Öğretmenliği ailelerinin ve çevrelerinin yönlendirmesi ile seçen yönetici adayları, yöneticiliği özel yetenek gerektiren bir meslek olarak görmemektedirler.

#### 5.1.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Kadın yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmelerinde, kendini gerçekleştirme düzeyindeki ihtiyaçlar, erkek öğretmenlere göre daha belirleyici rol oynamaktadır.
2. Enstitü (lisansüstü) mezunu yönetici adayı öğretmenler, daha fazla sorumluluk taşıyabilmek için yöneticiliği tercih etmektedirler.
3. Önlisans mezunu öğretmenler, yönetici olarak daha fazla insana yardım olanağı bulma fırsatını daha az önemsemektedirler.
4. Eğitim Fakültesi ve enstitü (lisansüstü) mezunu yönetici adayı öğretmenler, birlikte çalıştıkları yöneticileri daha az yeterli görmektedirler.
5. Fen edebiyat fakültelerinden mezun öğretmenler yöneticiliği, ilgilerini karşılamaya yönelik olarak tercih etmemektedirler.
6. Öğretmenlik mesleğini seven yönetici adayı öğretmenler, okulu daha etkin ve örnek okul haline getirme adına daha fazla sorumluluk taşıyabilmek için yöneticiliği tercih etmektedirler.

7. Öğretmenlik mesleğini sevmeyen yönetici adayı öğretmenler, kendini gerçekleştirme düzeyinde gereksinimlere daha az önem vermektedirler.

8. Yöneticilik için kendilerini yeterli gören yönetici adayı öğretmenler, kendini gerçekleştirme düzeyindeki maddelere, eğitime ihtiyaç duyan yönetici adayı öğretmenlere göre daha fazla katılım göstermektedirler.

## 5.2. ÖNERİLER

1. Kadın öğretmenlerin, yönetim süreçlerinde yer almak istememe sebepleri belirlenerek, bu konu ile ilgili gerekli tedbirler alınmalıdır.

2. Öğretmenlerin çalıştıkları ortamlarda iş yaşamı niteliği artırılarak, yöneticiliğin bir kaçış noktası olarak görülmesi önlenmelidir.

3. Yönetici adayı öğretmenlerin belirtmiş oldukları eğitim ihtiyaçları karşılanmadan yönetici olarak atamaları yapılmamalıdır.

4. Yönetici adaylarının yetiştirilmesi için, uygulamaya dönük programlar hazırlanmalıdır.

5. Okulların yönetimine, okulla ilgili tüm paydaşların katılımı sağlanmalıdır.

6. Okul yöneticilerinin buldukları okuldaki görev süreleri sınırlandırılmalıdır.

7. Öğretmenlik mesleğini seven öğretmenlerin, yönetici olmaları teşvik edilmelidir.

8. Yönetici adayı öğretmenlerin lisansüstü düzeyde eğitim almaları sağlanmalıdır.

9. Okul yöneticilerinin performansları sürekli değerlendirilerek, yöneticiler gerekirse hizmetiçi eğitime alınmalıdır.

10. Okul yöneticileri başarılı olmaları durumunda, daha üst düzeyde yönetim görevlerine getirilmelidirler.

11. Okul yöneticilerinin, sorunların çözümünde üniversitelerden akademisyenlerle işbirliği yapmaları sağlanmalıdır.

12. Araştırma problemleri başka bir örneklem grubunda, nitel yöntemlerle yeniden çalışılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Adem, M. (1997), *Eğitim Planlaması*, Şafak Matbaacılık, Ankara.
- Açıkalın, A. (1996), *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Açıkalın, A. (2007), *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Akçay, C. (1996). *Okul Yönetimi*, Ofset Tesisleri, Ankara.
- Akgün, N. (2001), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği, yayımlanmamış doktora tezi, AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksu, M.B. (2004), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilik Eğilimleri: Malatya İli Örneği”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5: 8.
- Altıntaş, E. (1999), “Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencileri ve İlkokul Öğretmenlerinin İlkokul Öğretmenliği Mesleğini Algılamaları Arasındaki Fark” *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, Eskişehir.
- Argon, T. (2002), İlköğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik ve Yöneticilik Özellikleri, *XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, Lefkoşa.
- Arslan Ş. (2002), Öğrenen Organizasyonlar, Haziran 2007 ([www.insankaynaklari.com](http://www.insankaynaklari.com)).
- Aydoğan, İ. (2002), Etkili Yönetim, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2002,13:61-75.
- Aydın, İ.P. (1995), Cincinnati Üniversitesi Yönetici Yetiştirme Akademisi: Okul Müdürü Yetiştirmede Farklı Bir Yaklaşım, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 1: 83-94.
- Aydın, M. (2005), *Eğitim Yönetimi*, Hatiboğlu Yayınları, Ankara.
- Balcı, A. (1993), *Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma*, Yavuz Dağıtım, Ankara.

- Balcı A. ve Ş. Çınkır (2002), Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi, *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Balcı, A., H. B. Memduhoğlu, M. Erdem, A. Ilgan, M. Taşdan (2007), “Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Bazı Avrupa Birliği Ülkeleri İlköğretim Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi Standartlarının Türkiye’deki Öğretmen ve Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi” *Eğitim Yönetimi Kongresi: Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek (21-22 Haziran)*. Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği, Ankara.
- Balcı, A., İ. Aydın, K. Yılmaz, H. B. Memduhoğlu, Ç. Apaydın (2007), Türk Eğitim Sisteminde İlköğretimin Yönetimi ve Denetimi: Mevcut Durum Ve Yeni Perspektifler, Eğitimde Yeni Ufuklar III Sempozyumu -"Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimin Sorunları Geleceğe Bakış"- (12-13 Nisan 2007).
- Başar, H. (2000), *Eğitim Denetçisi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2006), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ekinoks yayınları, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1994), *Eğitim Yönetimi*, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000), *Yönetim*, Feryal Matbaası, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1983), *Eğitim Yöneticiliği*, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1988), *Eğitim Yöneticiliği*, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Bulut, Y. ve I. Bakan (2002). Yöneticilerin Eğitimi, *Amme İdaresi Dergisi*, 35,2: 93–116. TODAIE Yayınları. Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1982), “Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış”, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

- Bursalioğlu, Z. (2002), “*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*”, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bursalioğlu, Z. (2005), “*Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*”, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Celep C. (2004), *Dönüşümsel Liderlik*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Cerit, Y. ve T. Özdemir (2006), Okul Yöneticisi olmak İstemeye Etki eden Faktörlere İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri, *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla.
- Can, N. ve M. elikten (2000), “Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci”, *Milli Eğitim Dergisi*, 2007:148.
- Cunningham W. and P. Cordeiro (2000), “Educational Administration A Problem Based Approach, Allyn & Bacon, Needham.
- akır, A. (2004), “Mesleki Rehberlik”, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* Editör: Alim Kaya, Anı yayıncılık, Ankara.
- elik, V. (2001) Geleceğin Okul Liderleri. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. H.H.Tekışık Vakfı Yayınları, Ankara.
- elik, V. (2000), *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- elikten, (2008), Öğretmenlik Mesleğinde Yeni Model Arayışları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19: 190-195.
- okluk, Ö. (1999), Zihinsel ve İşitme Engelliler Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Dağlı, A. (2007), İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6,22: 184-197.
- Demirel, Ö. (1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Usem Yayınları, Ankara.
- Deniz, M. ve A. Ünal (2007), İnsan Kaynaklarının Bir Fonksiyonu Olarak Örgütsel Kariyer Yönetimi ve Bir Uygulama, "e-Journal of New World Sciences Academy 2007, Volume: 2, Number: 2 Article Number:C0007".
- Drucker, P. F. 1994, *Etkin Yöneticilik*, Eti Kitapları, İstanbul.
- Enwall, B. and C. Fabal (1998). Up the flagpole: A guide for women school administrators. Palm Springs, CA: ETC.
- Erden A ve H. Erden (2005), Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Yöneticileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 2005:167
- Erdoğan, İ. (2000), *Okul Yönetimi Öğretim Liderliği*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2004a), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ (2004b), *Eğitimde Değişim Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Erginer, A. (2003a), "İş Yaşamının Niteliği", *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Editörler: Cevat Elma ve Kamile Demir, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erginer, E. (2003b), Eğitilmek: Fark Edebilmek Becerisi, *Cumhuriyet Bilim ve Teknik Dergisi*, 832:13.
- Ergün, O. (1998). *İlköğretim Okulu Yöneticilerini Yönetici Olmaya Güdüleyen Gereksinimlerin Önem Derecesi ve Karşılama Düzeyi*. yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1972), *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara.



- EURODİCE, (2005), *Avrupa'da Eğitime İlişkin Temel Veriler 2005*, Avrupa Toplulukları Resmi Yayınlar Bürosu, Lüksemburg.
- Genç, N. (2005), *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Girgin, G. (2004), *Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik, Psikolojik Danışma ve Rehberlik* Edt: Alim Kaya, Anı yayıncılık, Ankara.
- Güçlü, N. (2000), *Eğitim ve Okul Yönetimi, Yönetici Adaylarının Eğitimi Semineri*, Gazi Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Gümüşeli, A.İ. (2008), *Okul Müdürleri İçin Geliştirilen Liderlik Standartları*, Şubat 2008 (<http://www.agumuseli.com/modules/news2/article.php?storyid=14>).
- Gümüşeli, A. İ. (2005), *Öğretmenlikte Kariyer Sistemine Yapılan Eleştiriler*. Artı@eğitim Dergisi, Ekim:14, Şubat 2008. (<http://www.agumuseli.com/modules/weblog/details.php>).
- Günay, E. (2004), *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurum Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi Ve Atanmaları Üzerine Araştırma*, *Milli Eğitim Dergisi*, 2004:161.
- Hamamcı, Z. E. O.Göktepe ve N. İnanç (2004), *Psikolojik Danışmanların Mesleki Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi: Mesleki Gelişimin Mesleki Doyumla İlişkisi*, 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Howley, A., S. Andrianaivo and J. Perry (2005), *The Pain Outweighs the Gain: Why Teachers Don't Want to Become Principals*, *Teachers College Record* Volume 107, Number 4, April 2005, pp. 757–782 Copyright by Teachers College, Columbia University.

- Kalkandelen, A. H. (1985). Yöneticilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi. *Amme İdaresi Dergisi* (Cilt:18, s.2). TODAIE Yayınları, Ankara.
- Karabağ, E. (2007), *Velinin Liderliği*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Karasar, N. (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karip, E. (2004), Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi İle İlgili Politikalar ve Uygulamalar, Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu, 25-27 Ocak 2004, Antalya.
- Karip, E. ve K. Köksal (1999), “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:18, s.193-207.
- Karşlı, M. D. (2004a), *Yönetmelik Etkililik*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Karşlı, M. D. (2004b), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1993), *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*, Bilim Yayınları, Ankara.
- Kocabaş, İ ve R. Erdem (2003), “Yönetici Adayı Öğretmenlerin Kişisel Zaman Yönetimi Davranışları”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:13 Sayı:2, s.191-202.
- Kuzgun, Y. (2004), *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığa Giriş*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Malone, B. G., W. Sharp and J. C. Thompson (2000, October). The Indiana principalship: Perceptions of principals, aspiring principals, and superintendents. Paper presented at the annual meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 447 076)

- MEB. XIV. Millî Eğitim Şûrası Raporlar Görüşmeler Kararlar(27-29 Eylül 1993).  
İstanbul.
- Memduhoğlu, H.B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Yöneticilerin Yetiştirilmesi Sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 2007:176.
- Öncü, F. (2003). “Eğitim Yöneticilerinin Atanması”, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. (2000), *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özer, K. (2003), *Gerçekçi Yönetişim*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Övet, O. (2006), *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi*, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peker, Ö. (1994). *Yönetici Eğitimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Sefer, S.R. (2006), *Üsküdar İlçesindeki Okullarda Çalışan Bazı Kadın Yöneticilerin Mesleklerine İlişkin Beklenti ve Sorunları*, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Sharp W.L., B.G. Malone and J.K. Walter (2002), What Motivates Someone To Become A Superintendent, Paper Presented At The Annual Meeting Of The Mid-Western Educational Research Association, (Colombus, OH, October 16-19 2002)
- Shen, J., V.E. Cooley and C.D. Ruhlsmith (1999), Entering And Leaving School Administrative Positions, *International Journal Of Leadership in Education* Vol:2 No:4, 353-367.
- Silah, M. (2005), *Sosyal Psikoloji Davranış Bilimi*, Seçkin Yayınları, Ankara.

- Şahin, N. (2002), “Eğitim Yöneticisi Adaylarının Eğitim Yöneticiliği Sınavı Başarı Düzeyleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2002: 31.
- Şahin, A. (2004), “Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11: 523-547.
- Şahin, N. (2001), *Eğitim Yöneticisi Adaylarının Özellikleri ile Başarı ve Atılganlık Düzeyleri*, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, H. (2005), “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi 2:1.
- Şimşek, H. (2004a), “Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler”, Kasım 2007 ([www.hasansimsek.net](http://www.hasansimsek.net)).
- Şimşek M.Ş. (2004b), “Örgütlerde Kariyer Yönetimi”, *Kariyer Yönetimi*, Editörler: Mehmet Şerif Şimşek, Çelik A. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Şişman, M. (1997). Öğretim Liderliği. Araştırma Raporu, Osmangazi Üniv. Fen Edb. Fakültesi, Eskişehir.
- Şişman, M (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M ve Turan, S. (2004), “Dünyada Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2:13-25.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Tekışık, H. H. (2004), “Milli Eğitimde Yönetici, Müfettiş Yetiştirme Sorunu ve Milli Eğitim Akademisi”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 307: 1-8.

- Turan, S. (2007), *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Türk, A. (2004), *Müfettişleri Mesleğe İten Sebep Beklenti ve Gereksinimler İle Bunların Karşılama Düzeyleri* yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Türkokur, A. (2003), *Türkiye, ABD, Japonya ve Almanya Eğitim Sistemleri'nde Eğitim Yöneticisi Yetiştirme ve Atama Uygulamaları*. yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Usluer, L. (2000), *Kadın Öğretmenlerin Yönetici Konumlara Yükseltilmeme Konusundaki Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Winter, P.A. ve Partenheimer P.R. (2002), “Applicant Attraction to Assistant Principal Jobs : An Experimental Assesment”, Paper Presented At The Annual Meeting of The University Council For Educational Administration (UCEA), November 1-3, Pittsburgh, PA. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 471 558)
- Winter, P.A, Rinehart, J. S., Munoz, M. A. (2001), “Principal Certified Personnel: Do They Want The Jop”, Paper Presented At The Annual Meeting of The University Council For Educational Administration (UCEA), November 2-4, Cincinnati, OH. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 459 515)
- Yavuz, A. (2002), “Eğitimde Öğretmen Yönetici İdareci ve Uzmanlık Mesleğinde Çok Kaynaklı Yetiştirme Sorunsalı ve Meslekte Kimlik Oluşumu/ Kimlik Geliştirme Arayışları”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 285:9-14.

YÖK. (2006), Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama, Aralık 2006

([http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama\\_program.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama_program.doc)).

Yüksel, Ö. (1998), İnsan kaynakları Yönetimi, Gazi Kitabevi, Ankara.

Yüksel Şahin, F. (2002), “Yönetici Adaylarının Mantıklı Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 125: 8-16.

Zeitoun, P. Newton, R.M. (2002), “Strategies for Reinventing the Principalsip” (ERIC Document Reproduction Services No. ED 469 274)

1. Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu Toplantısı, 30 Kasım – 1 Aralık 2007, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu.

## EKLER

## EK-1: ÖLÇME ARACI

**Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açuları ve Yöneticiliği  
Tercih Nedenleri Anketi**

Değerli Meslektaşım,

“Yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarını ve yöneticiliği tercih nedenlerini” konu edinen bu araştırma, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Komisyonu’nca desteklenen bir yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlgili bölümdeki seçeneklerden en uygun olanı işaretlemeniz gerekmektedir. Anketle toplanacak bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı için, isminizi yazmanız gerekli görülmemiştir.

İstekli olmanız halinde çalışmanın bir özeti size gönderilebilecektir. Bunun için aşağıdaki e-posta adreslerinden bize ulaşabilirsiniz.

Ayıracağınız zaman için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması  
ve Ekonomisi Anabilim Dalı  
Öğretim Üyesi  
aysune@gop.edu.tr

Mehmet Fatih KÖSE  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
m.fatihkose@mynet.com

## BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz
  - a) Kadın
  - b) Erkek
  
2. Öğrenim durumunuz
  - a) Önlisans
  - b) Lisans
  - c) Yüksek Lisans
  - d) Doktora
  - d) Diğer(Lütfen belirtiniz):.....
  
3. En son mezun olduğunuz okul
  - a) Eğitim Yüksek Okulu
  - b) Eğitim Fakültesi
  - c) Fen-Edebiyat Fakültesi
  - d) Enstitü (Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri)
  - e) Diğer (Lütfen belirtiniz):.....
  
4. Mesleki kıdeminiz
  - a) 1-5 yıl
  - b) 6-10 yıl
  - c) 11-15 yıl
  - d) 16-21 yıl
  - e) 22 yıl ve üstü
  
8. Mesleğimi (öğretmenlik),
  - a) Seviyorum.
  - b) Kısmen seviyorum.
  - c) Sevmiyorum.
  - d) Diğer (Lütfen belirtiniz):.....
  
5. Öğretmenlik mesleğini,
  - a) Severek ve isteyerek seçtim.
  - b) Meslek sahibi olabilmek için seçtim.
  - c) Çevrem (aile, arkadaş vb.) yönlendirmesiyle seçtim.
  - d) Diğer (Lütfen belirtiniz):.....
  
7. Yöneticilik yapabilmek için,
  - a) Kendimi tam anlamıyla yeterli görüyorum.
  - b) Eğitime ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.
  - c) Diğer (Lütfen belirtiniz):.....



Madde No	BÖLÜM II. YÖNETİCİLİĞE BAKIŞ AÇILARINA İLİŞKİN MADDELER	Katılma Dereceniz				
		Hiç Katılmıyorum	Az	Katılıyorum Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok	Katılıyorum Tamamen Katılıyorum
A1	Bir okul, yöneticisi kadar başarılıdır.					
A2	Bir öğretmenin kişisel performansı, yöneticinin performansı ile doğru orantılıdır.					
A3	Okullardaki sorunların çözümünde en önemli sorumluluk yöneticilerindir.					
A4	Okul yöneticileri, okulda izinden gidilen kişi olmalıdır.					
A5	Okul yöneticileri, yönetimle ilgili kuramsal (teorik) yaklaşımları iyi bilmelidir.					
A6	Okulu yönetmek kuramsal bilgiden çok, uygulama becerisi gerektirir.					
A7	Yöneticilik, özel yetenek gerektiren bir meslek değildir.					
A8	Meslekte asıl olan öğretmenliktir, başarılı öğretmenler yöneticilikte de başarılı olurlar.					
A9	Yöneticilik, erkeklerin daha başarılı olabileceği bir meslektir.					
A10	Okul yöneticiliği için, merkezi sınav sistemi uygulamasına devam edilmelidir.					
A11	Okul yöneticiliği için lisans programları açılmalıdır.					
A12	Okul yöneticileri en az yüksek lisans düzeyinde akademik eğitim almalıdır.					
A13	Okul yöneticiliği eğitim programları, uygulama ağırlıklı olarak planlanmalıdır.					
A14	Okul müdürlüğü için, müdür yardımcılığı deneyimi aranmalıdır.					
A15	Okul yöneticisi adayları, deneyimli okul yöneticilerinin yanında belirli bir süre staj yapmalıdır.					
A16	Okul yöneticileri, belirli bir süreden fazla aynı okulda görev yapmamalıdır.					
A17	Okul yönetiminde başarılı olan yöneticiler, daha üst düzey görevlere yükseltilmelidirler.					
A18	Okul yöneticilerinin çalışma koşulları, öğretmenlerden daha ağırdır.					
A19	Okul yöneticileri, toplumsal beklentileri karşılamak için daha çok sorumluluk altındadırlar.					
A20	Okul yöneticileri, okulun sosyal çevresine liderlik etmelidirler.					
A21	Eğitim sisteminde okul yöneticileri, sadece yukardan gelen emirlerin uygulayıcısı konumundadırlar.					
A22	Okul yöneticilerinin sorumluluğu, kuralların eksiksiz yerine getirilmesidir.					
A23	Okul yöneticileri, bürokratik engelleri etkisiz hale getirebilirler.					
A24	Okul yöneticileri, eğitim öğretimin etkililiğinden sorumludurlar.					
A25	Eğitim yönetiminde yerelleşmeye gidilmelidir.					
A26	Okulla ilgili kararlar, öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla alınmalıdır.					
A27	Okulun yönetiminde okulla ilişkisi olan herkesin (öğrenciler öğretmenler, veliler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler vb.) görüşleri alınmalıdır.					
A28	Okul yöneticilerinin yetkileri artırılmalıdır.					
A29	Okul yöneticilerinin performansları sürekli denetlenerek, başarılı olamayan yöneticiler hizmet içi eğitime alınmalıdır.					
A30	Okul yöneticilerinin, karşılaştıkları sorunlarda yardım alabilecekleri akademik danışmanları (üniversiteden) olmalıdır.					

Madde No	BÖLÜM III. YÖNETİCİLİĞİ TERCİH NEDENLERİNE İLİŞKİN MADDELER  <b>Yöneticiliği tercih etme nedenim,</b>	Katılma Dereceniz				
		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
B1	Yöneticilerin, değişikliklerden ve gelişmelerden daha önce ve daha kolay haberdar olabilme olanaklarıdır.					
B2	Yöneticilerin daha üst yönetim kademeleri ile kolay iletişim kurabilme olanağıdır.					
B3	Öğretmen denetimlerine (teftiş) göre yönetici denetimlerinin daha kolay geçmesidir					
B4	Öğretmenlere göre yöneticilerin çalışma ortamlarının daha iyi olmasıdır.					
B5	Öğretmenliğe göre yöneticiliğin daha az yorucu olmasıdır.					
B6	Yöneticiler üzerinde üst yönetim baskısının daha az olmasıdır.					
B7	Yöneticiler üzerinde aile ve çevre baskısının daha az olmasıdır.					
B8	Yöneticilerin ek ders ücretlerinin fazla olmasıdır.					
B9	Yöneticilerin ödül alma şanslarının daha yüksek olmasıdır.					
B10	Yöneticiliğin daha geniş bir sosyal çevre sağlamasıdır.					
B11	Yöneticiliğin daha fazla sayıda insana yardım etme olanağı vermesidir.					
B12	Yöneticiliğin sosyal statü sağlamasıdır.					
B13	Okulun işleyişine ilişkin kararların alınmasında yöneticilerin daha çok söz sahibi olmalarıdır.					
B14	Yöneticilerin öğretmenlere göre daha bağımsız hareket edebilmeleridir.					
B15	Yöneticilerin daha çok sorumluluklarının olmasıdır.					
B16	Yöneticilerin yaptıkları işleri daha çok insanın görüp takdir etmesidir.					
B17	Yöneticiliğin eğitim sistemi içinde daha hızlı yükselme olanağı vermesidir.					
B18	Yöneticiliğin okuldakileri yönetme ve yönlendirme olanağı vermesidir.					
B19	Yöneticilerin isterlerse okulu her yönüyle etkin ve örnek okul haline getirme olanaklarının bulunmasıdır.					
B20	Yöneticilerin mesai saatlerini daha esnek kullanabilmeleridir.					
B21	Yöneticiliğin daha fazla kişisel gelişim olanağı sunmasıdır (hizmet içi eğitim vb.).					
B22	Birlikte çalıştığım yöneticilerin yetersiz olmasıdır.					
B23	Çalışma arkadaşlarımla, yönetici olmam yönündeki teşvikleridir.					
B24	Yöneticiliğin, eğitime ilişkin görüş ve düşüncelerimi uygulamaya daha çok olanak vermesidir.					
B25	Yöneticiliğin, yaratıcı yönlerimi daha çok ortaya koyma olanağı sunmasıdır.					
B26	Yöneticiliğin istediğim yerde çalışma şansımı arttırmasıdır.					
B27	Yöneticiliğin kişisel ilgilerimi karşılama olanağı vermesidir.					
B28	Yöneticilik görevi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğuma inanmamdır.					
B29	Yapabileceğim ve başarabileceğim en iyi iş olduğuna inanmamdır.					
B30	Yönetici olmak için yukarıda söz edilen gerekçeler dışında sebepleriniz varsa lütfen belirtiniz:					

