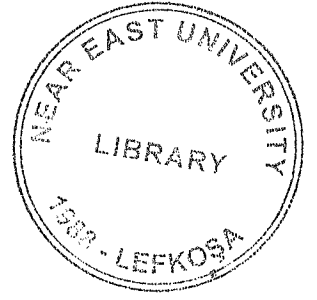


YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI



Eğitim Yöneticilerinin öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki İş Doyumlarının İncelenmesi

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bilge ÖZGÜR

Danışman: Prof.Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Lefkoşa

Temmuz, 2015

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu Çalışma Jürimiz Tarafından Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ Olarak Kabul Edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Gökmen DAĞLI, Yakın Doğu Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu Üniversitesi



Üye: Yrd. Doç. Dr. Yeliz AKINTUĞ, Doğu Akdeniz Üniversitesi



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen Öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2015

Prof. Dr. Orhan Çiftçi
Enstitü Müdürü



ÖZET

KUZEY KIBRIS EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN ÖZ YETERLİLİK ALGILARININ VE MESLEKİ İŞ DOYUMLARININ İNCELENMESİ

Bilge Özgür

Yakın Doğu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Temmuz 2015

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Okul insan hayatında önemli bir hassasiyete sahip bir alandır. Bu alanda çalışan kişilerinde bu hassasiyet çerçevesinde görevlerini icra etmesi gerekmektedir. Okul ve eğitim ikileminde görev yapan kişilerin mesleklerini en iyi düzeyde icra edebilmeleri için eğitim kurumundaki yöneticilerinde bu bilinçte olması gerekmektedir. Bu çerçevede okullarda görev yapan eğitim yöneticilerin mesleki iş doyum ve öz yeterlik algıları eğitimin işlevini ve kalitesini etkilemektedir. Çalışmamız bu amaçla okul yöneticilerinin iş doyum ve öz yeterlilik algılarını ölçmek için tasarlanmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu, tanıtıcı bilgiler, öz yeterlilik ölçeği ve mesleki doyum ölçeği olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır.

Amacımızla doğru orantılı olarak çalışmamızda direk örnekleme yöntemi kullanılmış ve bu çerçevede 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Lefkoşa, Girne, Gazimağusa, Güzelyurt ve İskele ilçelerindeki KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Dairesine resmi genel lise ve ortaokullarda görev yapan yöneticilere anket soruları yöneltilmiş ve SPSS.22 programı dahilinde analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Okul Yöneticisi, İş doyum ve Özyeterlilik

ABSTRACT
ANALYSING EDUCATION ADMINISTRATORS JOB SATISFACTION
AND SELF-SUFFICIENCY

Bilge ÖZGÜR

Near East University
Institute of Educational Sciences
Department of Education Management

August 2015

Advisor: Prof. Dr. Huseyin Uzunboylu

School is a significant part in a person's life. Hence, people working in this sector should realize this fact and carry out their duties accordingly. In order for those who work at educational institutions, to do their jobs as thoroughly as they can, it is of vital importance that the administrators working in these institutions also do their jobs well. In this respect, administrators' perception of job satisfaction and self-sufficiency affect the function and quality of the education given. Our study has been designed so that the aim is to have an understanding of administrators' perception of job satisfaction and self-sufficient. Questionnaires have been used to collect data. The questionnaire consists of three sections: introductory, self-sufficiency scale, job satisfaction scale.

Parallel to our aim, direct sampling has been used and questionnaires were addressed to those working in North Cyprus Turkish Republic high schools in Lefkoşa, Girne, Gazimağusa, Güzelyurt and Iskele in the academic year of 2014-2015. SPSS.22 was used to analyze the data obtained via the questionnaires.

Key Words: Education, School Administrator, job-satisfaction, self-sufficiency

ÖNSÖZ

Bu araştırma okul yöneticileri ve yardımcılarının daha donanımlı daha kaliteli bir eğitim sağlamasına yardımcı olmak kendilerine farkındalık kazandırmak gerektiği düşüncesiyle; mesleki doyum ve öz yeterlilik algılarının incelenmektedir. Araştırmanın ileriki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okulun günümüzdeki önemi tartışılmaz bir olgudur. Eğitimin merkezleri olarak bilinen okullarımızı, yöneten, disiplini sağlayan, motivasyonu artıran zamanı iyi kullanan, çevresine örnek olan, personel, veli ve öğrenci arasındaki dengeyi sağlayıp okulun amaçlarına göre uygun bir vizyon oluşturmaya teşvik eden eğitim yöneticilerinin bu süreç içerisinde önemi oldukça fazladır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin devlet okullarındaki eğitim yöneticileri farklı lisans bölümlerinden mezun olup kendilerini geliştirmeye devam ederek eğitime önemli bir katkı sağlamaktadırlar. Bu katkıyı üst düzeye taşıyabilmek ve içinde bulundukları durumları nitelendirebilmek amacıyla mesleki doyumları ve özyeterlilik algılarını inceleyerek farkındalık kazandırmak için bu araştırmanın faydalı olabileceği düşünülerek bu araştırma tamamlanmıştır.

Yüksek lisansım süresince beni destekleyen, bu araştırmanın gerçekleşmesinde değerli öneri ve katkılarıyla her türlü ilgiyi, anlayışı ve bilimsel yardımını gördüğüm, değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu'ya sonsuz teşekkür ederim.

Tüm üniversite hayatım boyunca beni her konuda eksiksiz destekleyen verdiğim her kararda yanımda olan beni hiç bir konuda yalnız bırakmayan güven ve huzur bulduğum sevgili annem Yüksel Altıparmak Özgür ve sevgili babam Besim Özgür' e teşekkür ederim.

Üniversite hayatım boyunca ders aldığım Uluslararası Kıbrıs Üniversitesindeki saygıdeğer hocalarımın hepsine tek tek teşekkür ederim. Bu araştırmanın gerçekleşmesi sırasında her türlü ilgiyi, anlayış ve desteği gördüğüm sabırla her konuda yanımda olan Mehmet Cemil Neccar 'a teşekkür ederim.

Yüksek lisansım boyunca beni destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen hayatımda benim için önemli yerleri olan, arkadaştan daha öte kardeşlerim Özlem Sağlam ve Zuhal Deveci'ye teşekkür ederim.

Bütün üniversite hayatım boyunca yanımda olan yüksek lisans sürecimde uzaktanda olsa desteğini yanımda hissettiğim ve bana motivasyon sağlayan meslektaşlarım Merve Fidan ve Funda Sanal 'a teşekkür ederim.

Yüksek lisansım süresinde tanıştığım ilk günden itibaren güler yüzü ile benim yanımda olan, emeğini ve sonsuz desteğini eksik etmeyen, benimle deneyimlerini paylaşan değerli arkadaşım Uz. Cansu Soyer 'e teşekkür ederim.

Değerli ofis arkadaşlarım ve meslektaşlarım Uz. Menil Çelebi, Uz. Yasemin Sorakın, Uz. Didem İşlek, Uz. Gülsüm Yıldız Aşıksoy ve Uz. Pembe Can 'a teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan araştırmaya katılan eğitim yönetici ve yardımcılara teşekkür ederim.

Saygılarımla

Bilge ÖZGÜR

	Sayfa No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar	x
BÖLÜM I	
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	9
BÖLÜM II	
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1.1. Eğitim Kavramı	10
2.2. Liderlik ve Yöneticilik	12
2.2.1. Liderlerin Özellikleri	16
2.3. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	18

2.3.1. Öğretimsel Liderlik	19
2.3.2. Etik Liderlik	20
2.4. Yönetici ve Özellikleri	22
2.5. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar	26
2.6. Eğitim Yönetimi Alanı	29
2.6.1. Eğitim Yöneticisi - Müdür ve Özellikleri	33
2.6.2. Eğitim Yöneticisinin Yeterliliği	36
2.7. Öz Yeterlilik	37
2.7.1. Öz Yeterliliğin Oluşumu	40
2.7.2. Öz Yeterlilikle İlgili Araştırmalar	41
2.8. Mesleki Doyum	45
2.9. Mesleki İş Doyumu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	46
2.9. Mesleki Doyum Kuramları	47
2.9.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	47
2.9.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	48
2.9.3. Adams'ın Eşitlik Kuramı	48
2.9.4. Başarı Gereksinimi Kuramı	49
2.9.5. Beklenti Kuramı	49
2.9.6. Amaç Kuramı	50

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	51
------------------	-----------

3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Evren – Örneklem	51
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	53
3.3.2. Öz Yeterlilik Ölçeği	53
3.3.3. Mesleki Doyum Ölçeği	54
3.4. Verilerin Toplanması	55
3.5. Verilerin İstatistiksel Çözümlemesi	55
BÖLÜM IV	
4. BULGULAR ve TARTIşMA	57
4.1. Eğitim Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algıları İle İlgili Bulgular	57
4.2. Eğitim Yöneticilerinin Mesleki İş Doyumu İle İlgili Elde Edilen Bulgular	67
4.3. Eğitim Yöneticilerin öz yeterlilik Algıları ve Mesleki İş Doyumları arasındaki Korelasyonla İlgili Bulgular	73
4.4. Tartışma	75
BÖLÜM V	
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	77
5.1. Sonuçlar	77
5.2. Öneriler	82
KAYNAKÇA	83
EKLER	
Ek-1 Ölçek Soru Formları	97

TABLolar VE ŐEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo: 1 Koçel'e göre liderlik ve yöneticilik	14
Tablo: 2 Gerçek Lider ile Sahte Liderin Karşılaştırılması	15
Tablo: 3 Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar	28
Tablo: 4 Yöneticilerin demografik özelliklerine göre dağılımı	52
Tablo: 5 Yöneticilerin özyeterlilik ölçeğine ilişkin görüşlerinin dağılımı	57
Tablo: 6 Yöneticilerin mesleki iş doyumunu ölçeğine ilişkin görüşlerinin dağılımı	59
Tablo: 7 Yöneticilerin öz yeterlilik ölçeğine ve ölçekte yer alan alt boyutlardan almış oldukları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler	60
Tablo: 8 Yöneticilerin cinsiyetlerine göre öz yeterliliklerinin karşılaştırılması	61
Tablo: 9 Yöneticilerin yaş gruplarına göre öz yeterliliklerinin karşılaştırılması	62
Tablo: 10 Yöneticilerin medeni durumlarına göre öz yeterliliklerinin karşılaştırılması	63
Tablo: 11 Yöneticilerin eğitim durumlarına göre öz yeterliliklerinin karşılaştırılması	64
Tablo: 12 Yöneticilerin görev yaptıkları kademelere göre öz yeterliliklerinin karşılaştırılması	65
Tablo: 13 Yöneticilerin unvanlarına yaptıkları kademelere göre özyeterliliklerinin karşılaştırılması	66
Tablo: 14 Yöneticilerin mesleki iş doyumunu ölçeği ve ölçekte yer alan alt boyutlardan almış oldukları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler	67
Tablo: 15 Yöneticilerin cinsiyetlerine göre mesleki iş doyumunu ölçeğine görüşlerinin karşılaştırılması	68
Tablo: 16 Yöneticilerin yaş gruplarına göre meslek iş doyumlarının karşılaştırılması	68
Tablo: 17 Yöneticilerin medeni durumlarına göre meslek iş doyumlarının karşılaştırılması	69

Tablo: 18	Yöneticilerin eğitim durumlarına göre meslek iş doyumlarının karşılaştırılması	70
Tablo: 19	Yöneticilerin unvanlarına yaptıkları kademelere göre meslek iş doyumlarının karşılaştırılması	71
Tablo: 20	Yöneticilerin unvanlarına yaptıkları kademelere göre meslek iş doyumlarının karşılaştırılması	72
Tablo: 21	Yöneticilerin öz yeterlilik ölçeği ve mesleki iş doyumunu ölçeğinden almış oldukları puanlar arasındaki korelasyonlar	73

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuş, araştırmada geçen bazı kavramların tanımları yapılmıştır.

1.1. Problem

Birey ile birlikte toplumların da gelişiminde en önemli faktör eğitimidir. Eğitimin verildiği kurumların başında ise okullar gelmektedir. Okulun bu önemi düzenli, disiplinli ve uzman bir örgütle birlikte sağlam bir kadroya sahip olmasının yanı sıra bireyi çocukluk döneminden başlayarak, uzunca bir dönem, bünyesinde tutabilmesinden kaynaklanmaktadır (Demir, 2000).

Günümüzde toplumların bağımsızlığını koruyarak varlığını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi bireylerin eğitime bağlıdır (Ekici, 2006). Eğitimin temel amacı bireylere gerekli bilgileri kazandırmanın yanı sıra kendilerini ifade etmelerine, beceri kazanmalarına ve öğrendiklerini davranışa yansıtabilecek yeterliliklere sahip olmasını sağlar. Ayrıca, kişilere ihtiyaç duydukları alanda kendilerini geliştirebilmelerine olanak tanıyan bir yapıya sahiptir (Sönmez, 2008).

Hızla gelişen teknoloji toplumun ekonomik ve sosyal yaşantısını, kurumların yapılarını ve işlevlerini değişikliğe yol açmaktadır. Küreselleşen dünyanın eğitim faaliyetleri her bakımdan incelenmelidir. Çünkü eğitim insanın toplumsallaşmasını sağlayan en temel faktörlerden biridir. Küreselleşmenin insanlığın gelişimine ve değişimine neden olduğunu kabul ediyorsak, eğitim ile ilgili düşünceleri de varsayabiliriz (Aktay, 2002).

Bireylere sunulan eğitim kurumlarının başında okul gelmektedir. Okul düzenli, disiplinli, uzman eğitimcilere sahip olan bir kurumdur. Ayrıca okul bireyi çocukluk döneminden başlayarak, uzunca bir dönem bünyesinde tutmaktadır (Demir, 2000). Okulların eğitim üzerinde durması gereken asıl hedefi 'kalıcı davranış değiştirme' sürecini başlatmasını ve devamlılığını sağlamaktır. Başka bir deyişle okulların, bireyler üzerinde çalışan, hammaddeyi insan olan bir fabrika olduğu

varsayılabılır (Aydın, 2010).

Eğitim kurumlarının başlıca terimleri yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerdir. Bunlar arasında zamanla oluşan işbirliği eğitimin kalitesini belirleyecektir. Günümüzde eğitim örgütleri, modern toplumların en önemli unsurları haline gelmiştir. Toplumlar başardıkları ve bitirdikleri işlerin çoğunu örgütlenmiş çabalar sonucunda elde etmişlerdir. Bu sebeple örgüt, yönetim ve okul kavramları birbirleriyle bağlantılıdır ve bu kavramlar bağımsız olarak düşünülemez (Akkuş, 2010).

Geleceği şekillendirmek isteyen toplumlar gelecek planlaması yapmak zorundadır. Bunun için geleceklerini kontrol etmek ve yönlendirmek zorunda olan toplumlar, eğitim sürecini amaçlı, planlı bir şekilde yürütürler. Amaç, eğitim sürecinde bireylere kazandırılmak istenen davranışlar ve istenilen niteliklere sahip bireyler yetiştirmektir. Geleceği bugünden itibaren kurmanın yolu, süreçte olabilecekleri önceden bilinir kılarak bu doğrultuda ve amaçta bireyler yetiştirmektir (Ekici, 2006).

Okulların belirledikleri vizyon, misyon, gerçekleştirmek istedikleri hedeflere ulaşabilmeleri ve eğitim-öğretim programının yürütülüp uygulanmasından sorumlu olan kişiler eğitim yöneticileri ve yardımcılardır. Yapılan araştırmalarda, okul etkililiğinde eğitim yöneticileri ve yardımcılarının kritik rollere sahip oldukları ileri sürülmektedir (Güney ve Nurmakhmatuly, 2007).

Eğitim yöneticileri, eğitimin kalitesi açısından yakından ilgili olmanın yanı sıra okulun önemli bir öğrenme politikasını oluştururlar. Eğitim yöneticileri okul ortamlarını düzenlemek, eğitimle ilişkili diğer öğeleri eşgüdümlemek, öğrencilere uygun öğretim yöntemleri seçerek insan ilişkilerinde başarılı sonuçlar elde etmek ve öğrencileri öğrenmeye odaklayıp güdülemek gibi görevler üstlenmişlerdir. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin performansı, okuldaki diğer öğretmenleri etkilemenin yanı sıra okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi içinde ilk adımı oluşturur (Kuruüzüm ve Çelik, 2005).

Eğitim yöneticilerinin diğer görevleri arasında okulda etkili bir işletme yönetimi oluşturup geliştirerek uygulamak, yapılan çalışmaları sürekli izlemek, yeni yapılan çalışmaları takip etmek ve değerlendirmektir (Taymaz, 2003). Ayrıca eğitim

yöneticileri problemlere objektif-gerçekçi bir gözle yaklaşabilmeli ve söz konusu olan problemleri çözebilecek yöneticilik becerilerine sahip olmaları gerekir (Bursalıoğlu, 1999). Eğitim yöneticiliği mesleği eğitim ortamlarındaki bireylere yoğun stres etkisi yaratabilmektedir. Ayrıca bireylerin ruh sağlıklarını etkilediği için çalışma ortamlarının olumsuz yönde etkileyen yüksek risk taşıyan bir meslektir (Aydın, 2002). Özellikle mesleki doyum elde edemeyen eğitim yöneticileri, çoğunlukla psikolojik olgunluğa erişemez ve hayal kırıklığı yaşarlar (Akkuş, 2010). Mesleki doyum çalışanların, işi ile ilgili çalışma şartları, ücret, denetim, gelişme ve ilerleme imkânları, performansı, sosyal ilişkileri, işin çevresi ve benzer değişkenlerle ilgili olarak geliştirdiği tutumların sonucudur (Güney, 2007). Mesleki doyuma ulaşabilmek iş ile ilgili verimlilik ve üretkenlik açısından çok önemlidir.

Mesleki doyum bireyin işinden ve işle ilgili olan faktörlerden aldığı mutluluğu açıklamaktadır. Ayrıca kişinin işle ilgili duygusal tepkilerinin toplamıdır. Mesleki doyum Locke, bireyin mesleği ile ilgili onu memnun eden olumlu duygusal bir durumu sağlaması olarak belirtmiştir (Koustelios, 2001). Barutçugil ise “bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü veya örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygu” olarak mesleki doyumunu açıklamıştır (Barutçugil, 2004). Locke ve Henne ise “bir kişinin iş yerindeki işe ilişkin deneyimleri ve işe atfettiği değerlerinin yarattığı duygusal hoşnutluk durumudur” şeklinde mesleki doyumunu tanımlamışlardır (Oshagbemi, 2003).

Eğitim yöneticilerinin okul etkililiğini artırmakla birlikte, bu hedefe önemli bir katkı sağlayabilecek deneyimli öğretmenlerin kurumda kalmalarını sağlayarak mesleki doyum düzeylerini artırmaları gerekmektedir. Çetinkanat (2000)’a göre bazı eğitim yöneticileri çalışanlarının mesleki iş doyumlarını artırmanın, işe devamsızlıklarını ve işten ayrılmalarını azaltmanın bir anahtarı olduğuna inandıklarını savunmaktadır. Buna ek olarak mesleki doyum yüksek olan eğitim yöneticileri işe vaktinde geleceklerine, işe devamsızlık yapmayacaklarına veya işten ayrılmayacaklarına inanmaktadır. Böylece eğitim yöneticilerinin iş doyumuna ilişkin tutumlarının, onlar için birtakım gelişmelerin fonksiyonu anlamına geldiği söylenebilir.

Bireylerin meslekte yaşamış oldukları doyumsuzluklar ilerde olumsuz duygular yaratabilmektedir. Yaşanan olumsuz duygular çalışanın bedensel, ruhsal ve sosyal dengesini olumsuz etkileyebilir. Böylece bireyin işine yönelik olumsuz tutum sergileme, işten uzaklaşma, işi terk etme, işe karşı kayıtsızlık, sürekli işten yakınma, mesleğin geleceğine ilişkin umutsuzluk düşünceleri gibi doyumsuzluk davranışları göstermesine neden olabilir. Organ ve Hamner (1982)' a göre mesleki doyumu yüksek olan birey işine karşı olumlu tutumlar geliştirirken, buna zıt biçimde, işinden tatmin olmayan bir birey ise işine karşı olumsuz tutumlar geliştireceğini ifade etmektedir. Mesleki doyumun düşük olması bireylerde devamsızlık, bıkkınlık, kuralları önemsememe, işten şikâyet etme, kuruma zarar verme, işi bırakma, savurganlık, yalancı hastalık, kazalar gibi davranışlar ve sonuçlar oluşturabilmekte, ayrıca bireyin ruhsal yapısını da olumsuz etkileyebilmektedir (Başaran, 2000).

Alan yazına bakıldığında zaman, mesleki doyum ile bazı değişkenlerin yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bunlar arasında bir kişilik özelliği olarak özyeterlilik yer almaktadır (Siu, 2005). İlk olarak Bandura tarafından önerilen özyeterlilik algısı bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için öncelikle ilgili alanda kendi yeterliliklerine güven duymaları gerektiğini öne süren sosyal öğrenme kuramına dayanır ve bu kuramın temelini oluşturan kavramlardan biridir (Özerkan, 2007; Morgil, Cingör, Arda, Yavuz, ve Özyalçın Özkay, 2004; Gürol ve diğerleri, 2010).

Bandura (1997) özyeterlilik kavramını “kişilerin verilen görevleri gerçekleştirmek için gerekli olan eylemleri örgütleme ve yerine getirme konusundaki kapasitelerine olan inançları” olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle, bireyin belirli bir alanda, beklenen bir ya da bir dizi davranışı gerçekleştirmek için gereksinim duyacağı becerilere ne derecede sahip olduğuna ilişkin inancıdır (Özerkan, 2007).

Özyeterlilik algısı, bireyin kendisi hakkındaki düşüncelerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla birey herhangi bir durumla karşılaştığında kendisine olan inancını hızlı ve güvenli bir şekilde ortaya koyup ona göre davranabilmektedir. Bireyin sağlıklı ve uyumlu olması, kendisini gerçekçi ve olumlu bir şekilde değerlendirme eğilimine sahip olması gerekmektedir. Bireylerin yüksek özyeterlilik inancı ve mesleki doyuma ulaşabilmesi, eyleme karar vermek için gerekli yeteneğe sahip olduğu inancı olması ayrıca eylemin sonuca ulaştırılması güveni ile o eylemi

gerçekleştirmesidir (Adams, 1995).

Yalnızca eğitim yöneticilerinin değil, okul bünyesinde olan öğrenci, öğretmen, veli, personel vb. bütün bireyler ve diğer iş görenlerin, çevresel etmenlerle çeşitli durum ve konularda sürekli olarak karar verici bir konumda olmalarından dolayı kendi özyeterlilik inançlarının ve mesleki doyumlarının yüksek olması beklenmektedir (Çakmak ve Kara, 2011).

Eğitim yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının yüksek olması başarısızlık karşısında ısrar etmelerini ve vazgeçmeden zorlukların üstesinden gelmelerini sağlayacaktır. Bu durumun sonucunda ise mesleki doyuma ulaşabilir böylelikle okulun veriminin artmasını sağlayabilir (Aşık, 2010).

Yukarda belirtilen sebeplerden dolayı bu çalışmada KKTC'deki eğitim yöneticilerinin mesleki doyumları ve özyeterlilikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Eğitim yöneticilerinin mesleki doyumları ve özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin eğitim yöneticilerin iş verimliliğinin artırılmasını sağlayacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın amacı

Araştırmanın genel amacı; okullarda görev yapan eğitim yöneticileri mesleki iş doyum ve öz yeterlik algılarının incelenmesi olarak belirlenmiştir.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Eğitim yöneticilerinin öz yeterlilik algıları nasıldır? Eğitim Yöneticilerinin algıları yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, görev yaptığı eğitim kademesi ve  nvanlarına göre aralarında fark var mıdır?
2. Eğitim yöneticileri mesleki iş doyumları nasıldır? Eğitim Yöneticilerinin algıları yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, görev yaptığı eğitim kademesi ve  nvanlarına göre aralarında fark var mıdır?
3. Eğitim yöneticileri  zyeterlilik algıları ile mesleki iş doyumları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim yöneticileri okullarda önemli bir role sahiptir. Eğitim yöneticileri okulların belirlemiş oldukları vizyon, misyon, gerçekleştirmek istedikleri hedeflere ulaşabilmeleri ve eğitim-öğretim programının yürütülüp uygulanmasından sorumlu olan kişilerdir.

Aydın (1988)' a göre eğitim yöneticileri en önemli görevleri arasında insanlarla etkili biçimde çalışma, etkili bir işletme yönetimi, yeterli bir okul binası ve çevre hazırlama, eğitim programının geliştirilmesi ve mesleğe hizmet olduğunu görüşünü ileri sürmüştür. Bundan dolayı eğitim yöneticileri meslekte başarılı bir süreç geçirmeleri için özyeterlilik algıları yüksek olması gerekmektedir. Özyeterlilikleri yüksek olan eğitim yöneticileri ilerde mesleki doyuma da ulaşacağı için okulun verimliliğini artırmış olacaklardır. Böylece eğitim yöneticileri meslekte güçlü bir özyeterlilik algısına ve mesleki iş doyuma da sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Ortaöğretim dairesine bağlı görev yapan eğitim yöneticileri özyeterlilik ve mesleki iş doyumları ve algılarının nasıl olduğu, yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, görev yaptığı eğitim kademesi, ünvanlarına göre de farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesidir. Ayrıca eğitim yöneticileri ve yardımcılarının özyeterlilik algıları ile mesleki iş doyumları arasında nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir.

Bu araştırmanın yukarıda belirtilen etmenlerin belirlenmesi ve yapılacak çalışmalara katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

1.2.1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Eğitim yöneticileri ölçeklerdeki soruları cevaplarken içtenlikle ve samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Eğitim yöneticileri araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan 'Müdür Öz yeterlilik Ölçeği', 'Mesleki Doyum Ölçeği' ve 'Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilerin gerçek durumu yansıttığı varsayılmaktadır.
3. Yapılan araştırma, eğitim yöneticileri özyeterlilikleri ve mesleki doyumlarını ortaya koymasından ileriye çalışmalara ışık tutacaktır.

1.3.1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. K.K.T.C.'de bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan eğitim yöneticileri ve yardımcıları ile sınırlıdır.
2. K.K.T.C.'de bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan eğitim yöneticileri ve yardımcıları için uygulanan kişisel bilgi formu, öz yeterlilik ve mesleki doyum ölçeği ile sınırlıdır.
3. Araştırmadaki veriler 2014-2015 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.4.1.6. Tanımlar

Eğitim Yöneticileri: Yönetim, bir işi organize etme, liderlik etme, planlama, örgüttekilerin eksikliklerini kontrol etme ve örgüt üyelerinin örgüt amaçlarını gerçekleştirme amacıyla diğer aynı amaca sahip örgütsel kaynakları kullanma süreci olarak tanımlanır (Stoner, 1978).

Öz yeterlilik: Bireyin belirsizlik, engel ve karşılaştığı benzer olumsuz durumlarla baş edebilme ya da baş ederken başarılı olabilme durumları olarak görülmektedir (Çetin, 2007). Öz yeterlilik kişinin bir işi başarabileceğine ilişkin performansı ve güveni göstereceğine ilişkin yargısı olarak tanımlanır (Bandura, 1982). Bireyin Öz yeterlilik inancı çok önemlidir, çünkü yaptığı işin niteliğini ve hedeflerini belirler (Zengin, 2003). Bireylerin bilgi, beceri ve deneyim kazanımları doğrultusunda kendilerini algılama ve kendilerini yargılama biçimi mesleki açıdan kendilerini yeterli düzeyde hissetmeleri oldukça önemli bir kavramdır (Özdemir, 2008).

Mesleki Doyum: Bireyin, işi ile ilgili çalışma şartları, ücret, denetim, gelişme ve ilerleme imkânları, performansı, sosyal ilişkileri, işin çevresi ve benzer değişkenlerle ilgili olarak geliştirdiği tutumların sonucudur. Aksi halde mesleki iş doyumsuzluğu ortaya çıkmaktadır (Kirel, 1988).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, eğitim ve okul yönetimi, okulların etkili olmalarında rol oynayan faktörler, etkili okulu oluşturmada yöneticilerin faktörü, etkili okulu oluşturmada etkili yöneticilik davranışları, liderlik, öz yeterlilik ve mesleki doyum ile ilgili kuramsal bilgilerden bahsedilecek ve konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalardan bahsedilmeye çalışılacaktır.

1.5.2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Eğitim Kavramı

İlk insan ve onun hayatta kalma savaşını günümüz şartlarında karşılaştıracak olursak iki hâl arasında bir fazla yıl ve sağlam fazla değişme bulunmaktadır. İnsan hayatta kalabilmek, doğayı denetleme, bulmak ve günlük ihtiyaçlarını karşılamak kendince çevreyi değiştirmeye, düzenlemeye başlamasının sonrasında ilk uygarlıklar ortaya çıktı. Ateş, deniz kullanımı ve çipa araçların keşfinden geçmiş zaman insan doğanın karşısında çaresiz, talihsiz ve itaatkârdı. Zamanla temel ihtiyaçlarını karşılayacak duruma gelip yapılması nesneleri üretmeye, evcilleştirilmiş hayvanlar okunuşu bitkilerle ‘Tarım Yaşamı’ını başlattı. Maddesel şeyler, sosyo-politik kurumlar, alışkanlıklar, fikirler, örf ve adetler; tarım devrimi, insanın hayatının her boyutunu değiştirdi. Bu devrim, temel olarak kazançlı olmasına rağmen insanın kendisini geliştirmesini sağladı. Okunuşu yaşam ilişkilerinin giderek henüz karmaşık ayla gelmesine sebep oldu. İnsanın gereksinimleri, bilginin henüz çok korunup saklanması mecburi hale dönüştürdü okunuşu bu da metnin icadına maksat açtı. Bilgi, âdet, kanunlar, tören, kişiye birine özümleme kurumları ve okullar süresince güçlendirilmiş ilk öğüt kitabı ve müfredat oluşturuldu (Good, 1969).

Böylelikle, eğitim okunuşu öğretimin ilk adımı atılmış evet ve bu değiş tokuş âdem evladı ile ilgili mukteza olan, sundurma boyu bitmeme eden zaruri yalnız süreci başlattı. Bu süreç sistemlerin düzenlenmesine ve daha disiplinli aynı ağıl dönüşmesine yükümlülük oluşturdu. Terbiye okunuşu öğretimin belirli disiplinlerinin uygulanması ve dizgeli hale getirilmesi sonucunda muayyen kurumlarda yani okullarda mukteza düzenlemeler ve yapılandırılmalara gidildi.

Toplumların gelişmesi sürecinde hangi türde ve hangi kademedede olursa olsun birer eğitim kurumu olarak okulların oynadıkları rolün önemi hiç şüphesiz fazla büyüktür. Bireyi yetiştirmedeki taban amaçlar eğitim örgütlerinde yapılan etkinlikler, vasıflı okunuşu nitelikli üretimin, akılcı tüketimin, uygarca okunuşu hep birlikte yaşamanın yan ve güvenin sayesinde gerçekleşmektedir. Okul, mahalli, bölgesel, ulusal okunuşu milletlerarası boyutlarının yanında, sosyal-kültürel, siyasal, ekonomik boyutları olan sofistike ve güzelgörülü toplumsal birimdir. Henüz safi bir kez tanımla okul, girdi, işleme, çıktı süreçlerinden oluşan vazih sistemlerdir (Şişman, 2011).

Eğitim programlarındaki bilginin seçimi, düzenlenmesi, dağıtımı, öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişki şekilleri doğrudan çalışılan evlilik ile bağlantılı olmaktadır. Okul, işyerinde mukteza olan kapasite ve tutumları kazandırma çabası içerisinde. Örneğin, okullarda gelecekte işçi olacak çocuklara zamanda dakiklik, verilen talimatları yerine getirip uygulama, amirlere itaat okunuşu üstünlüğü öğretilirken; yönetici olacıklara ise esneklik, ölçülü davranma yeteneği, değişim okunuşu yeniliğe müteveccih elverişli tutumlar öğretilmektedir. Aynı biçimde okullar, ötede güzide konumlarda vazife alacak öğrencilere serbestçe iş yapabilme gücünü, seçenekler arasında zekice seçimler yapabilmeyi ve dışsal davranış kurallarına tevafuk yerine normları içselleştirmeyi aşılacaktır. Okullar, toplumun dinamizmini sağlayan, öğrencileri hayata hazırlama, ürfaktör bilinmeyen nesiller yetiştirme, bilgi-beceri edindirme, var olan kültürel mirası kendinden sonraki kuşaklara aktarabilme misyonunu üstlenmiş örgütlerdir (Tutsak ve Batur, 2011).

Gelişen ve değişen dünyaya, ayak uydurabilmemiz harmoni sağlayabilmemiz maksadıyla çağın gerektirdiği becerilere, donanımına okunuşu bilgilere toplumu yetiştiren kurumlar olarak okulların personellerinin ehil olduğu düşünülür. Okullar, bireylerin ihtiyaçlarını belirleyip yönlendiren, kreatif örgütlerdir. Okullardaki personeli, örgütsel amaçlar doğrultusunda birleştirerek, okula kendilerini adanmaları için bağlılıkları sağlanır. Böylelikle okullarda istenilen eylemleri başlatılmış olur. Başlatılan eylemleri yormak ve sonuçlandırılmasında ilk önce okul yöneticilerinin sorumluluğundadır.

1.6.2.2. Liderlik ve Yöneticilik

Günümüz ölçüsünde bu iki fehva ile ilgili eş fazla tarif geliştirilmiş bir kez fazla araştırma yalnız çok karşılaştırma yapılmıştır. Öncelikle liderliğin tanımından başlayacak olursak bunlardan bazıları şu şekildedir:

Lider sözcüğünün sözlükteki faydalanma anlamı, “bir kurumda bulunan en mafevk düzeyde kurumun yönetimiyle görevli kimse, önder, şef” anlamlarında kullanılmaktadır. Buna bağlı olarak önderlik ise liderin görevini, şef olma durumu’nu ifade etmektedir” (Gül ve Aykanat, 2012). Bass (1990) yılında yapmış olduğu araştırmada konusu liderlik olan kitapların okunuşu araştırma sayısının 7000’den fazla olduğunu tespit etmiştir.

Konfüçyüs, Platon ve Hobbes başta geçmek şartıyla pek fazla düşünürün üzerine çalıştığı bu konu, Sorenson’ a (2001) göre, etimolojik olarak 1300’lü yıllarda karada bürümek okunuşu sistem göstermek anlamında kullanılan ‘leaden’ kelimesinden gelmiş fakat takribî 500 sene sonra bugün ki anlamı ile kullanılmaya başlanmıştır (Turner & Müller, 2005; Akdoğan, 2005).

Çok fazla insanın yöneticilikten bahsettiği bir dönemde ilk kez Freud’un yeğeni Peter F. Drucker, 1946 yılında ‘The Concept of the Corporation’ isimli kitabında önderlik konusunun prosedürüştür (Önen, 2006). Önderlik dış literatürüne 14. Yüzyıl’da girmiş olmasına karşın bitimi iki yüzyılda sıklıkla kullanılır hale gelmiştir. 1950’lerde yoğunlaşmaya başlayan önderlik araştırmalarıyla hep birlikte yalnız çok tanım yapılmaya başlanmıştır. Bu tanımların bazıları şu biçimdedir

(Güllü, Sur ve Kaplanoğlu, 2009).

Önderlik kendisine evet da kuruma kapalı kişiler üzerine efor sahibi olma değil, onları etkileme okunuşu yönlendirme sorunudur (Werner, 1993; Alkın, 2006). Lider, örgütün belirlenmiş amaçları doğrultusunda gelişmesini, yaşamasını sağlayan, yaratıcı, önderlik eden başlatıcı kişidir. Lider bunların yanı sıra örgütün yaşantılarını şayetlendirip düzenleyen ve bu yaşantılar yolu ile örgütün gücünden faydalanan kişidir. Şef ise ciddi kararlar verir. Lider, zeki, faydalı eğitim görmüş, alanına bilge ve tecrübeli olmalıdır (Doğan, 2002).

Liderlik, başlangıçta belirlenmiş amaçlar ve belirlenmiş şartlarda şahsi amaçları yahut ekip amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla müşterek kimsenin ya da diğerlerinin faaliyetlerini yönlendirmesi ve etkilemesi sürecidir. Liderlik, küme etkinliklerini grubun amaçlarına elde etmek kanaatince etkileme, bu görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme, yönlendirme, yönetme, realizasyon süreci olmasının yanında, izleyecilerin-izleyenlerin kaygı ve eylemlerini etkileme doğrultusunda efor kullanımıdır (Çelik, 2001).

Liderlik ile ilgili olabildiğince aşkın tanımdan kelime etmek mümkün olabilir. Fakat incelersek tanımların birleştiği temel noktalar nerdeyse aynıdır. Müşterek olan durumlar ise önceden belirlenmiş ancak amaca malik olması, muayyen benzer grup insanın olması okunuşu bu grubu yönetip yönlendirebilecek müşterek liderin bulunmasıdır. Liderlik, tek grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilme okunuşu bu amaçları gerçekleştirmek özgü onları harekete geçirme, etkileyebilme malumat ve yeteneklerinin toplamıdır (Güllü ve diğerleri 2009). Yöneticilik okunuşu liderlik kavramları birbirine yakın görünsede inceleyecek olursak eş manidar sözcükler değildir. Yönetici, başkaları uğruna çalışan, evvelce belirlenen amaçlara ulaşmayı amaçlayan, işleri planlayan, uygulatan okunuşu sonuçları denetleyerek çaba harcayan kişidir. Şef ise bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirleyen ve bu amaçlar doğrultusunda küme üyelerini etkileyen, davranışa yöneltten kişidir (Davis, 1984). Koçel, lider okunuşu menajer arasındaki farkları şöyle belirtilmiştir (Koçel, 1998).

Tablo 1: Koçel'e göre liderlik ve yöneticilik

Liderler	Yöneticiler
İzleyicilerin hedeflerini gerçekleştirmeye,	İşletmenin amaçlarını gerçekleştirmeye,
İzleyicilerin kendisine sağladığı otoriteye,	Sahip olunan pozisyondan kaynaklanan güce otoriteye,
Yasal emir-komuta zincirinin kurallarına riayet etmemeye,	Üstlendikleri pozisyon izin verdiği sürece otorite yetkisini devretmeye,
Her zaman kendilerini takip edenlere karşı sorumlu olmaya, önem verirler.	Her zaman işletmeye karşı sorumlu olmaya, önem verirler.

Kaynak: İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış, İstanbul: Beta Yayıncılık (Koçel, 1998).

Liderler kendilerine güveni çevresindekilerden daha gereğinden olan, bireysel davranmaktan kaçınan, çevresindeki bireylerin davranışlarına karşı henüz duyarlı olan kimselerdir. Liderliğin yetenek gerektirdiği kaçınılmaz müşterek gerçektir. Bunlar liderin, ağız yüze ilişki durumlarında, çevresindeki yada zat hayatındaki olayların çözülmesinde, kütle iletişim araçlarının belirlenmesi okunuşu gerçekleştirilecek hedeflenen işleri yapabilecek kimselerin seçiminde kullanacağı yeteneklerdir. Bir hayli araştırmacılar, elli yıldan gereğinden müşterek dönem dilimi boyunca liderlik özelliklerini veya kişilik öğelerini, çeşitli yönleriyle gruplandırmış ve sıralamıştır. Bunlar; cesaret, direniş, kendini denetleme etme, gruba ve amaca bağımlılık, feraset gücü ve öngörü, oluşabilecek negatif durumlara alınabilecek tedbir okunuşu toplumsal intibak bu özellikler arasındadır. Ancak parçalanmamış bunlara rağmen belki de genişlik yararlı olanları, birleşik gruptaki liderin, başka birleşik grupta şef olamayabileceğini gösterenlerdir (Bursalıoğlu,1998).

Tablo 2: Gerçek Lider ile Sahte Liderin Karşılaştırılması

Gerçek Lider	Sahte Lider
Ekibini başarıya götürür	Başarılarını kendine mal eder
Hatasını kabul eder, hata yapan varsa affeder	Hatasını kabul etmez, hata yapanı da affetmez
Bilgiyi yayar	Bilgiyi saklar
Ekibini savunur ve korur	Kendinden başkasını düşünmez, bencildir
Herkesin görev potansiyelinin ortaya çıkmasına rehberlik eder	Herkesin kendisi gibi davranmasını bekler
Sorunları basit hale dönüştürerek kolay ve kalıcı çözümler üretir	En basit bir soruna bile karışmaz, çözüm üretmez
Dinlemesini bilir, her fikre saygı duyar	Konuşmayı sever, gerçekleştiremeyeceği vaatler verir
Kolay ulaşılabilir samimidir, personeline zaman ayırır	Kendisine ulaşmak zordur
İnsanlara ve ekibine güvenir	Çevresindeki kimseye güveni yoktur
Onunla çalışmak çok zevklidir	Onunla çalışmak sıkıcı ve eziyettir
İnsanlara adil davranır	Adaletsizdir
Ekibiyle gurur duyar	Kendisiyle gurur duyar
İlişkilerinde sıcak ve samimidir	İlişkilerinde soğuk ve riyakardır
Kriz anında rahat ve soğukkanlıdır	Kriz anında korkar ve panik yapar

Kaynak: Özden, Y. (2002). Eğitimde Yeni Değerler, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Burke ve Litwin'e göre liderlik, gruba ait olan bireyin grup içerisinde oynadığı role, bu rolün diğer grup üyelerinin beklentilerini karşılamaya dayanan karşılıklı etkileşim süreci içinde oluşmaktadır (Korkmaz, 2006). Liderlikte etkileme olayı önemlidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996; Yılmaz, 2004).

Liderlik gerçekçilikten çok, duygusal boyutu daha ağır basan ve diğer insanları etkilemeyi, onlara istek ve heyecan vermeyi, cesaretlendirmeyi, onlara yol göstererek rehberlik etmeyi ifade eder. Liderlik ileri görüşlülüğü yani geleceği görmeyi, kurumun daha sonraki zamanlar için geleceğine yönelik hedefler ve vizyon oluşturmayı ve hayata geçirebilmek için insanları teşvik etmeyi kapsar (Şentürk ve Sağnak, 2012).

Liderlik, “kurumun başarısı ve etkinliğini sağlama yönünde bir bireyin diğerlerini etkileme, güdüleme ve eyleme geçirme yeteneği” olarak ifade edilmektedir (Özşahin ve Zehir, 2011).

2.2.1. Liderlerin Özellikleri

Eğer yönetici, yönettiği gruptaki personelinin duygularını, düşüncelerini, hislerini, inançlarını, değer yargılarını okunuşu davranışlarını etkileyerek ve yönlendirerek, alışılmış programları okunuşu muayyen velayet kaynaklarının dışına çıkarak farklı müşterek hal biçimi geliştirmişse önderlik özelliğini taşımış olur. Bursalıoğlu (1994)’ na göre “liderlik mevki okunuşu statüden çok kişiliğin ürünüdür”. Liderler kendine güvenen, daha az ferdî davranan, çapkın fikir ve hal üreten, uçarı birleşik biçimde eyleme geçen, çevresindekilerin davranışlarına karşı hassas olarak onları önemseyen kişilerdir (Erdoğan, 2000). Önderlik tek görevin uygulanması ve gerçekleşmesi değil, herhangi bir kez ebedî durumla karşılaşılırsa çözüme odaklanarak riziko karşısında ilk plana çıkmak, tamamı natifleri, sonuçları değerlendirmek, bilinmeyen natifler sunmak ve insanları o natifler peşinde koşturmaktır.

Günümüzde her yöneticinin doğruca olarak yalnız lider olmadığı, fakat olmasının henüz iyi olacağı fikri doğrultusunda partner müşterek paydada buluşulmuştur. Çünkü menajer yalnız önderlik yetenekleri ile henüz dinamik olabilir ve patetik işbirliği sağlayabilir (Şimşek, 2002).

Günümüz kurumlarında liderlik, kurumsal amaçları gerçekleştirmek için temel kavramlardan biri haline geldi. Liderlerin kuruma olan katkıları bakımından sahip oldukları bazı özellikleri şöyle sıralayabiliriz (Tuncer, 2011):

- Lider yönlendirici ve yol gösterici olmalıdır.
- Lider motive edici olmalıdır.
- Lider çalışanların performansını artırıp onları yönetebilmelidir.
- Lider örgütsel bir kültür yaratmalı ve bunu geliştirmelidir.
- Lider esnek bir örgüt yapısı kurmalı ve bunu geliştirmelidir.

- Lider ekip çalışmasına önem vermelidir.
- Lider çalışanların iş ve özel yaşamlarını dengede tutmalıdır.
- Grup üyelerini iyi tanımalı ve güvenmelidir.
- Lider esnek bir örgüt yapısı kurmalı ve bunu geliştirmelidir
- Demokratik olmalı, grup üyelerinin kararlara katılımını sağlamalıdır.
- Umutsuzluğa kapılmamalı çevresine güven vererek, etkiyi yüksek tutmalıdır.
- Zamanı iyi kullanmalıdır.
- Gerektiği zaman risk üstlenmelidir.
- Hızlı ve doğru kararlar almalı onları uygun ortam ayarladıktan sonra uygulamalıdır.

Balcı'ya göre, belirlenen eğitim politikalarının uygulanması, eğitim-öğretimin geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi eğitim yöneticilerinin yani mektep müdürlerinin sorumlulukları altındadır. Yöneticinin okulu yönlendirme eğitim-öğretim açısından geleceğine değişmeyen verme, liderlik davranışları gösterme gibi pay okunuşu hükümlülükleri vardır (Balay, 2000).

Girard'a göre, eğitim süresince varolan sorunları ortadan tahammül etmek ya da en üye indirgemek, eğitimi daimî olarak geliştirmek özgü etkili, isteklendirici, vizyoner, yaratıcı, kuralcı, ilkeli, malumat sahibi liderlerin rehberlik ettiği yöneticiler vazife almalıdırlar. Bütün bunların oluşabilmesi ayrılmış yöneticilerin eğitimlerinin ve niteliklerinin özelliklerine yaraşır olacak şekilde geliştirilmesi gereklidir (Cerit, 2007).

Çelikten'e nazaran yöneticilerin malik oldukları akademik yeterlilikler ile okulun etkililiği arasında artı birleşik münasebet olmalıdır. Bu ilişkiyi diğerlik eden ülkeler, mektep yöneticilerinin; kendilerini henüz makul geliştirebilmeleri amacıyla niteliklerini, kendilerinin yetiştirilmelerini sağlamayı amaçlayan programlar geliştirip atamalar yaparak eğitimin kalitesini arttıracak biçimde düzenlemeler yapmışlardır (Çelikten, 2004).

Bennis'e bakılırsa lider; hem yöneten, hem de yönetilen yalnız kişidir (Yılmaz, 2004). Heim ve Chapman'a nazaran liderler uğruna kişilik gücü çok önemlidir. Kişilik gücü, başkalarını etkilemek amacıyla malik olunan genişlik esen

özelliklerin kullanılması okunuşu geliştirilmesidir (Chapman, 1997). Goleman'a bakılırsa ise "liderin genişlik politik görevi netice yutmak sonuca odaklanmaktır" (Goleman, 2000).

Karip ve Köksal (1999)'ın dediği gibi üç yüz yirmi sene süresince yapılan araştırmalar, yöneticilerin, ekol başarılı olmasının temelinde bulunduklarının onların okullardaki başarıların anahtarı oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminin yol ve işleyişindeki yetersizliklerin aşılabilmesi özgü görevlerinde tesirli ve etkin ekol yöneticilerine yokluk olduğu belirtmektedir (MEB, 2005). Okul yöneticilerinin önderlik özelliklerine ehil olmasının önemi olabildiğince vurgulanmaktadır (Töremen ve Kolay, 2003).

1.7.2.3. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Günümüz eğitim liderleri, fazla donanımlı çok makul ve çok bilerek olmak zorundadırlar (Bursalıoğlu, 2000). Günümüzde ekol yöneticisi, tabidema teknolojisi, küreselleşme, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi gibi çağımız yeniliklerinin karşısında bilinmeyen roller üstlenmişlerdir. Bu ise tanınmayan yalnız amaç okunuşu önderlik davranışı gerektirmiştir (Hoşgörür ve Yoncalık, 2004).

Son zaman gelişmiş ülkelerde, yeni yüzyılın okullarını yönetebilecek yöneticiler göre gerekli olan önderlik rollerini sınırlamak uğruna çalışmalar ve araştırmalar yapılmış, çağdaş ekol müdürünün liderlik rolleri yeniden belirlenmiştir. Bu liderlik roller, vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümsel liderlik, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik okunuşu siyasi önderlik şeklinde sıralanabilir. Yapılan alanyazın taramasında terbiye yöneticilerinin genişlik ziyade öğretimsel liderlik ile etik önderlik rollerini benimsediği okunuşu alegori getirdiği saptanmış bu araştırmada bu iki önderlik rolleri üstünde durulmuştur.

2.3.1. Öğretimsel Liderlik

Bu konsept 1970'li yılların sonundan başlayarak batılı ülkelerde başarılı ya da tesirli okullar üzerinde yapılan araştırmalar ile gündeme gelmiştir. Öğretim liderliği, okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin alegori getirmesi gerekli olanları, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla alegori getirmesini sağladığı davranışlarıdır (Şişman, 2002).

Çelik (1999)'e göre öğretimsel liderlik, donanımlı aynı talebe yetiştirmek okunuşu öğretmenler özgü istenilen öğrenme koşulları sağlamak amacıyla okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve ürfaktör eş ağıl getirilmesi çalışmalarıdır (Toprakçı, 2012).

Öğretim lideri olan yönetici, okulunun sahip olduğu ve uyguladığı eğitim sisteminin konstrüktif özelliklerini, toplumsal-çevresel değerleri, olması gerekli olanları, beklentileri akılcı ve doğru ancak çözümlemeyle, öğrenci ile personeline desteğini alarak geliştirdiği misyonunu uygulayarak okulunun vizyonuna ulaşabilir (Akdağ ve Güneş, 2002).

Daha geçmiş zaman yapılan araştırmalarda, etkili okulların yöneticilerinin, tesirli olmayan okulların yöneticilerinden ayrımlı liderlik hususiyet ve davranışlara ehil oldukları saptanmıştır. Murphy ve Hallinger' e bakılırsa "etkili aynı okulda, müessir benzer yöneten rolü, yoksulluk olan okul kaynaklarını sağlayan, okulda patetik tek öğrenmenin gerçekleşmesine rehberlik eden, okuldaki birlik öğrenciler yoluna şiddetli düzeyde başarıyı isteyen, öngören öğretim liderliğini deyiş etmektedir (Söğüt, 2003). Snyder ve Jhonson ise tesirli mektep üzerine gösteriş oynayan ehemmiyetli faktörlerden birinin güçlü öğretimsel önderlik olduğunu vurgulamıştır. Okul yöneticisi son zamanlarda kuvvetli aynı öğretimsel lider olarak görülmektedir.

Öğretimsel liderlik, eğitim kurumu liderliğinin başarısı yoluna bir kez paradigma çalışma ve süreçlerden oluşan yönetimin okunuşu liderliğin merkezinde odak noktası halindedir. Öğretimsel önderlik öğrenci ve öğrenmesi ve öğretim uygulamaları konusu ile ilgili çok düzeyde malumat okunuşu anlama

becerisi gerektirmektedir. Liderlerin Pedagoji eğitimine hakim olmakla birlikte mesleki bilgileri öğrenmeleri, diğer idare görevlerine bakılırsa henüz nitelikli olması gereklidir (Southworth, 2002). Öğretimsel liderlik, okul müdürünün en temel, genişlik ekonomik görevi olmalı okunuşu okuldaki diğer görevlere bakarak öncelikli olmalı ilk sırada olan almalıdır. Patetik okulların liderleri kanaatince öğrenme okunuşu öğretimsel liderlik, mesleki ilkeyi alanları ile artık tümleşmiş durumdadır (Pate, James & Leech, 2005).

2.3.2. Etik Liderlik

Eğitim yönetimi literatürü incelendiğinde, bir çok sayıda liderlik türü olduğu görülmektedir. Etik liderlik, örgütsel davranış ve yönetim boyutunda özellikle bireysel grup ve örgütsel çıktılara etkisi yönüyle eğitim bilimciler tarafından son dönemlerde tartışılmaktadır (Uğurlu ve Üstüner, 2011).

Bireyler, heflenen amaçlara ulaşmak için bir kişiden etkileniyorlarsa orada liderlikten söz edilebilir. Çünkü liderlik, etrafındakileri etkileme becerisi ile ilgilidir. Etkileme gücü olmayan birey, bir grubun başı veya yöneticisi olabilir, ancak grubun lideri olabilmesi için etkileme becerisine sahip olması gerekir. Yani lider, değişime ya da farklılıklara karşı çözüm üreten bu süreçte nelerin yapılacağına karar veren kişidir (Yıldırım, 2010).

Eski çağlarda filozoflar, dini liderler ve düşünürler yönetimde etiğin önemini belirtmişlerdir. Liderler yönetimde uzun süreli kalmak ve başarılı olmak istiyorlarsa etik davranışları gerekmektedir. Ayrıca liderler konuşmalarında, bir konuda karar alırlarken ve sergilemiş oldukları davranışlarında diğer bireylere örnek olmalarının yanı sıra ahlaki standartları yüksek olmalıdır (Toor ve Ofori, 2009).

Etik liderlik konusunda ne yapılması gerektiği hakkında felsefi ve normatif açıdan bir çok kaynak bulunmaktadır. Etik liderler, büyük toplumlar da adil, eşit, ilkel karar vericilik ile birlikte özel ve iş yaşamlarında etik davranan kişiler olarak görülmüşlerdir (Brown ve Trevino, 2006).

Etik kavramı özellikle eğitim kurumlarında önemi daha çok artmaktadır. Çünkü okul öğrencilerin ahlaklı, dürüst ve iyi bireylerin yetiştiren eğitim kurumu olduklarını her fırsatta vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra aileler, sivil toplum örgütleri ve hükümetlerde okullar için erdemli insanlar yetiştirmek için görev ve sorumluluklarını yerine getirdikleri savunmuşlardır (Uğurlu, 2012). Kısaca okulların iyi bireyler yetiştirmeleri için liderlerin eğitimde etik davranışlar sergilemeleri gerekmektedir.

Yapılan araştırmalarda Etik liderlik kişisel faaliyetler, eylemler, kişiler arası ilişkilerde uygun davranış gösterme, çift yönlü iletişim, iletişimi güçlendirme ve yapılacaklara karar verme yoluyla çalışanları teşvik etme olarak tanımlanmaktadır (Brown, Trevino ve Harrison, 2005). Etik liderlik, temel olarak, başkalarının haklarına ve onuruna saygılı bir şekilde liderlik etmeyi içerir (Ciulla, 2004).

Liderlerin becerileri ve yönetme fonksiyonlarını uygularken etiksel davranışlarla bütünleşmesi sonucunda etik liderlik ortaya çıkmaktadır (Acar ve Kaya, 2012). Etik ilkeleri uygulayan liderler adil ve dürüst davranış göstermektedirler. Günümüze bakacak olursak öğretmen ve yöneticilerin etik davranış sergilemeleri toplumun vermiş oldu bir rol olmasıdır. Bu davranışları sergilemeyen liderlerin toplumda adelet duygusunun sarsılmasına yol açacağı düşünülmektedir (Teyfur, Beytekin ve Yalçınkaya, 2013).

Alanyazın incelendiğinde Sezgül (2010)' a göre etik olan liderler öncelikle bireylerin sahip olduğu doğru davranışları iyi davranışlara dönüştürmek amacıyla gerekli olan güveni ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmaları için zaman ve kaynak ayırmalarıdır. Etik olan liderlerin bir diğer önemli özellikleri arasında ise insanlar üzerinde bırakmış oldukları algılara dikkat etmeleridir.

Etik liderliğin alt boyutlarına bakacak olursak:

- İletişimsel Etik,
- İklimsel Etik,
- Karar Vermede Etik ve
- Davranışsal etik şeklinde ifade edilmiştir (Yılmaz, 2006).

İletişimsel Etik: Ulaşılmak istenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için etkili bir iletişim ağına ihtiyaç vardır. Etkin yönetim etkili güçlü bir iletişim sürecine dayanmaktadır (Demir, 2003). İletişimsel etik ile ilgili olarak, bireylerin iletişimlerinde zamanlama ve tarz seçimine dikkat etmeleri gerektiğine dikkat çekerek, yanlış üslup ve yersiz gafların olumsuz sonuçlar doğuracağını vurgular (Dökmen, 2003).

İklimsel Etik: İşgörenlerin örgütlerinde var olan ilke ve prosedürlerle ilişkili olarak edindikleri ortak yargı etik iklimi oluşturur (Elçi ve Alpan, 2006). Okul yöneticileri okulun psikolojik havasını etkileyen unsurlardır. Yönetici ve diğer okul personelleri arasındaki sıcak ve samimi ilişki biçimi bir bütün olarak okulun iklimini olumlu hale dönüştürür (Uğurlu, 2012).

Karar Vermede Etik: Karar verme sürecinin yönetici olarak liderler, izleyenlerine karşı gösterdikleri tutum ve davranışlarında adaletli, dürüst, eşitlikçi olmaları gerekmektedir. Bu davranışlardan biri de "etik" tutum ve davranıştır. Etik tutum ve davranış sergilemekle sorumlu olan yöneticiler örgütsel dengenin kaynağı olarak kabul edilebilir (Uğurlu, 2012).

Davranışsal Etik: Hughes (2008) davranışsal etiği, yöneticinin dürüst ve adil davranışlar sergilemesi, örgütteki herkesi eşit görmesi ve eşit muamele etmesine işaret etmektedir şeklinde tanımlamaktadır. Mesleğe bağlılık, sorumluluk, inanç, anlayış ve başkalarının görüşlerine saygı da etik bir okul yöneticisinden beklenen basilica özelliklerdir (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012).

1.8.2.4. Yönetici ve Özellikleri

Günlük hayat ya da çalışma hayatında çoğu zaman, lider ve yönetici kavramları birlikte kullanılmaktadır. Fakat bu iki kavramın anlamı birbirinden farklıdır. Öncelikle her yönetici lider olacak ya da her lider yönetici olacak diye bir kayde yoktur. Çevremize dikkatlice bakacak olursak topluma liderlik eden kişilerin yönetici olmadıklarını görebiliriz

Dünyadaki tüm toplumların, örgütlerin ve kurumların ortak olarak en önemli ihdiyaçları arasında yönetilme vardır. Örgütlerde bir kişi ya da ekip ile birlikte örgütün yönetimi ile ilgili vizyon ve misyon oluştururlar. Ayrıca örgüt adına, kararlar, birimler oluşturma, amaçlar, politikalar belirlemelerinin yanı sıra çalışanlar arasında uyum, pozitif çalışma ortamı yaratmaya, işbirliğini sağlama ve organize etme gibi görevleride bulunmaktadır. Bunları yerine getirdikleri zaman örgütsel düzen kurulmuş olur. Bu düzeni kuracak olan örgütlerin yönetiminde uygun davranışlara sahip yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim, doğumdan ölüme kadar yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç okullarda planlı ve programlı olarak yürütölür. Öğrencilere eğitim programları aracılığı ile deneyim ve yaşantılar kazandırılmaya çalışılır. Bu programların amacına uygun olarak uygulanması ise okul yönetiminin sorumluluğundadır. Okuldaki her türlü eğitim-öğretim çalışmalarından birinci derecede sorumlu olan okul müdürlerinin programın uygulanmasının yönetimini nasıl sağladığını, planlama, öğretmenler arasında işbirliği, materyal temini, öğretmen değerlendirmesi, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, program değerlendirmesi, öğrenci değerlendirmesine yönelik neler yaptığı, programın uygulanmasının denetimini nasıl sağladığı konuları önem taşımaktadır.

Okulu örgüt olarak düşüncek olursak, amaçları gerçekleştirmek için bireyleri ve madde kaynaklarını en iyi, verimli biçimde kullanan, lider özelliğine sahip yöneticilere ihtiyaç vardır.

Şişman ve Turan (2001)' a göre "liderlik geleceğı görmeyi, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı vizyon ve hedefler belirlemeyi ve insanları da bunları gerçekleştirmek için seferber etmeyi içermektedir" (Yılmaz, 2004). Liderlik, belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik başkalarını yönlendirme ve etkileme sürecidir (Özdemir, 2008).

Okullar öğrencilerin davranışlarını değiştirmek amacıyla planlı ve programlı bir şekilde faaliyetler yürütmektedirler. Bu faaliyetlerin yürütülmesinde en önemli unsurlardan biri olan okul yöneticileridir. Yasalardan güç alarak yönetme faaliyetinde bulunan okul müdüründen beklenen rol artık değişmiştir. Okul yöneticilerinin özellikle yöneticiliğin yanında öğretimsel bir lider olması gerektiği gerçeği yirmi birinci yüzyılda görmezden gelinemeyecek bir gerçektir (Yörük ve Akdağ, 2010).

Okul yöneticilerinin görevi, okulun amaçlarını gerçekleştirmektir. Ayrıca, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da eklenebilmektedir. Okullardaki amaçların gerçekleşmesi insan ve madde kaynaklarını en verimli bir biçimde kullanmaktan geçmektedir (Bursalıoğlu, 2012).

Geçmişteki okullarda programlara bakacak olursak yöneticilerden okulu ve eğitim-öğretim faaliyetlerini idare etmek, öğretmenlerden beklenenler ise öğrencilere bilgi vermek, öğrencilerden beklenenler ise öğretmenler tarafından verilen bilgiyi almak, müfettişlerden beklenenler eğitim-öğretim faaliyetlerini denetlemektir. Günümüzdeki programlara baktığımızda ise eskiye oranla büyük bir oranla değişmiş ve çeşitliliği artmıştır (Erdoğan, 2008).

Okullar, yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri, okul personeli ile etkili bir iletişim içerisine girmeleri ve onları güdüleyebilecek bir liderlik özelliklerine sahip olmalarını gerekli kılan kurumlardır (Ünal, 2000).

Taymaz (2000), göre okul yöneticilerinin bazı sorumlulukları şunlardır:

- Okulun hedeflediği amaçlarını ve felsefesini açıklamak.
- Okulun politikalarını saptamak ve okulu tanıtmak.
- Okul etkinliklerinin gerçekleşebilmesi için ihtiyaçlarını belirlemek.
- Okulda katılımcı, adaletli ve demokratik yönetimi geliştirmek.
- Okulda kişiler ve gruplar arası pozitif yönlü sağlıklı ilişkiler kurmak.
- Eğitim ve öğretim etkinliklerini planlamak.
- Çevrenin desteğini ve güvenini kazanmak.
- Okul içi ve okul dışı öğelerle iletişim ve eş güdüm sağlamak.
- Etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak.

- Yapılan alışmaları sürekli izlemek ve değerlendirmek

Eğitim sisiteminde yenilikler okuldan başlar. Bu sebepten okul yöneticilerinin, öğrencinin her yönden gelişmesine bilişsel, duygusal, psikomotor, sosyal ve estetik yönden olanak veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilecek birer lider olmaları gerekmektedir (Gökyer, 2010).

Eğitim yöneticileri öğrencilerin öğrenmeleri üzerine yoğunlaşmakla birlikte ğretmenlerinde ihtiyaç duydukları araç gereç ve eğitim teknolojileri desteğide sağlanmalıdır. Öğretmenlere gerekli desteğin sağlanması ile birlikte öğrenciler üzerinde yoğunlaşmalarını teşvik etmelidir (Sarpkaya, 2010).

Batılı ülkelerde eğitim yöneticileri okul programının hazırlanma sürecine katılım göstermektedir. Türkiye Cumhuriyetin’ de ise eğitim yöneticilerin okul programlarının hazırlanma sürecine katılımları pekte mümkün değildir. Sadece programı yürütmekle hkmldrlr. Böyle eğitim yöneticileri okulda günlük akademik, idari ve profesyonel etkinlikleri güvence altına alır. Bu amaçla eğitim yöneticisi okulda programların, hedeflerine uygun bir şekilde yürütülmesi için etkili yönetim takımlarını planlar, onları denetler, programa göre eğitim etkinliklerinin dağılımını ve eşgüdümü sağlamaktadır (Balyer, 2012).

Bir okulda ki ğretim proramı her ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun programın okul ortamında başarıya ulaşması için yönetici, ğretmen, ğrenci ve velinin birlikte eşgüdümlü olarak çalışmasıyla ulaşılır. Burada okul yöneticisinin sorumluluklarını yerine getirmesi için öğretimsel liderlik davranışlarını göstermesi ile mümkün olacaktır.

akıcı (2010)’a göre ğretim lideri, öğretme öğrenme süreçleri konusunda bilgi sahibi, eğitim programını etkili bir şekilde yöneten, öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun öğrenme ortamları düzenleyen kişi olarak belirtmiştir. Yapılan birçok araştırma da ise okul yöneticisinin davranışı ile ğrenci öğrenmesi ile başarısı arasında doğrudan bir ilişi olduğunu göstermektedir. Okul yöneticisinden uygun bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrencinin daha iyi öğrenmesine katkıda bulunması beklenmektedir.

Eğitim-öğretim açısından önemli olan programların geliştirilmesi ve uygulanması boyutlarında okul yöneticilerinin en önemli görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır. Liderlik davranışına sahip bir okul yöneticisi, öğretmenlerin programı anlamalarını, uygulamaları ve değerlendirmeleri için uygun ortamlar oluşturmak zorundadır. Bunun yanı sıra program felsefesi ve program geliştirme konularında kendini ve öğretmen kadrosunu geliştirmelidir. Ayrıca, program liderliği davranışlarını yerine getirmek için öğretmenlere yardım sağlamak amacıyla sınıf ziyaretlerini sık sık yapmalıdırlar. Bu programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan fiziki, maddi destek ve gerekli materyali öğretimin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olarak kullanma gibi okul yöneticilerinin liderlik olarak başlıca görevleri arasında yer almaktadır (Demiral, 2009).

Günümüzde okul yöneticilerinden beklenenler, öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımların, bu kazanımların hangi içerikle aktarılacağı, hangi yöntem ve tekniğin kullanılacağı ve değerlendirmenin nasıl yapılacağının açıklandığı öğretim programları hakkında yeterli bilgiye sahip olması ve programın yönetimini başarıyla gerçekleştirmesi beklenmektedir.

1.9.2.5. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar

Liderlik ve yöneticilik arasındaki benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Bu bağlamda Ergeneli (2006)' ye göre liderlik okunuşu yöneticilik arasındaki fark liderlikte zorlayıcılığın olmamasıyla açıklamaktadır. Yöneticilikte ise kuvvet formel yollardan elde edilmekte oysa liderlikte toplumsal etkileme süreci meydana gelmektedir (Kırel, 1998).

Liderler Başka insanlarla hep beraber çalışma yeteneğine sahiptirler, karakterleri, benzer alp olmadan da yola kesilmeme etmelerini sağlayacak sağlamlıktadır. aktöresel okunuşu ruhsal dengeleri, kişisel amaçları okunuşu örgüt amaçlarını izlerken, birini diğerine tercih etmemelerini sağlar, partner amaca ulaşmak hakkında benzer ekip gayretine katılırlar.

Ayrıca liderler, görüntü güçlerini kullanırlar, açıklırlar ve bireşim yaparlar, riziko alırlar. Bunun yanı sıra olaylara ayrıntılı vadeli bakarlar, inisiyatifle ilgilenirler, aktiftirler, keşif yapmakla ilgilenirler, natif ararlar, içerikle ilgilenirler, stratejiye karışır, deneyselcidirler, dinamiktirler okunuşu tümevarımcıdır (Hass, 2000).

Çağdaş yönetimlerde liderlik özellikleri, yöneticilerin en ana işlevlerinden biri olarak yürütmek zorundadır. Ancak yönetim örgütlerinde dönem dönem lider özelliği olmayan yöneticiler de idare görevlerine getirilebilmektedirler. Cemiyet ortamındaki örneklere bakıldığında, yönetici olmadığı halde, çok sayıda takipçiyi etkileyip onlara liderlik eden kişilere de rastlamak mümkündür.

Lider ve menajer kavramları birbirine yakın kavramlar olmakla yanında aralarında önemli farklar bulunur. Liderler sahip oldukları değişik özellikleriyle başkalarını etkileyen, hedeflere dayalı görünüm okunuşu görev oluşturabilen kişilerdir. Yöneticiler ise başkaları çeşidinden o pozisyona getirilmiş onlar hesabına belirlenmiş hedeflere dayalı olarak efor gösteren, işleri planlayarak, uygulayan ve denetleyen kişilerdir. Liderlik ise anlaşılabilir öğrenilebilir, gözlenebilir müşterek beceriler ve uygulamalar dizisidir (Kausess, 1999).

Bu iki fehva arasındaki farka özen çeken Erdoğan'a gereğince şef görüşleri üyelerince izlenen kişidir. Yöneticiler şef olmayabilir fakat ekip üyelerinin çoğunluğu eliyle benimsenmesi gerekmez. Önder ise ekip üyelerinin çoğunluğu ya da tamamı tarafından izlenen, görüşleri üyelerinin duygusal olarak akseptans ettiği kişidir.

Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştiremediğinde başarısız olurken, lider izleyenlerin ihtiyaçlarını karşılayamadığında başarısız olur. Erdoğan'ın lider ve yönetici arasındaki farklara değindiği görüşler aşağıdaki tabloda incelenebilir.

Tablo 3: Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Lider	Yönetici
Değişmeyle ilgilenir	Yapı korumayla ilgilenir
Yönlendiricidir	Yöneticidir
Konuşma metnini kendisi hazırlar	Yazılan konuşma metnini kendisi okur
Moral otoriteye dayanır	Bürokratik otoriteye dayanır
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar	Mutlu topluluğu korur
Vizyon sahibidir	Liste ve bütçe sahibidir
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır
Güdüleyicidir	Denetler
İlham verir	Düzenler
Aydınlatır	Eşgüdümleyicidir

Kaynak: Erdoğan, (2000).

Güner (2002)'e göre liderleri merkezlerine dinamik unsurları yerleştirirler. Liderler oluşturdukları grup ya da örgütteki yeni moral değerlerle takipçilerine verdikleri emirler karşısında özel istek ve amaç oluşturmaktadırlar. Liderler için iş zorunluluk ve yük değildir. Liderler iş ortamlarında coşku oluşturmakla birlikte kendisi gibi çalışanların da risk almalarını, fırsatları yakalamalarını sağlar ve karşılığında ödüllendirmektedirler. Yöneticiler yönetsel süreçle ilgili seçenekleri sınırlarken ve geçmişte yapılanları takip ederler. Liderler ise yeni yaklaşımlar getirirler ve takipçilerine gönderdikleri mesajlarla onları doğrudan sonuç alabilecek şekilde etkilerler.

Liderlerin duygu dünyaları geniştir ve bu sayede örgütte bütünleştirici etki yaratabilirler. Yöneticiler ise kişisel özelliklerini ortaya koyamadıkları için örgütün amaçlarını belirlerler. Mevkilerini korumak için günlük hedefler gerçekleştirmek eğilimindedirler ve risk almaktan kaçınırlar. Rutin işlerle yönetsel işlevini

sürdürürler. Çalışanlarıyla ilişkileri, yönetimde karar süreçlerine katılmaları ve olaylarda aldıkları rollere göre geliştirirler. Gerek ödüllendirme gerek cezalandırma yöneticinin başvurduğu bir yöntemdir. Böylece saygı ve korkuyu birlikte işleyip yönetimini sürdürebilirler.

2.6. Eğitim Yönetimi Alanı

Eğitim yönetimi alanı genel yönetim biliminin ilke, kuram, eğitim ve örgütlerine uygulanmasından ile birlikte doğmuştur. Eğitim alanı ve örgütlerinin kendine özgü ayırt edici özellikleri bulunmaktadır. Eğitim yönetimi ve alanın daha sınırlı bir alana uygulanması olan yönetiminin temel amacı, ilgili oldukları eğitim örgütlerini, politikaları ve örgüt amaçları doğrultusunda verimli kılmak, yaşatmak ve etkili bir biçimde işler tutmaktır.

Yirminci yüzyılın karmaşık toplumunda hızla ilerleyen teknoloji, ekonomik ve toplumsal gelişmeler karşısında örgütler daha rasyonel çalışmak zorunda kalmışlardır. Modern toplumların en önemli kurumlarını örgütler oluşturmaktadır. İnsanların yaşamlarının önemli bir bölümünü örgütlerde geçmektedir. Örgütlerde daha verimli çalışmayı ve işleyişi gerçekleştirmek üzere yönetim bilimi doğmuştur (Doğan, 2002).

Eğitim örgütleri diğer örgütlerden ayıran en önemli yönü amacının nitelikli ve donanımlı insan yetiştirmek olmasıdır. Başka bir deyişle eğitim örgütlerinin ürünü insan davranışdır. O nedenle eğitim örgütleri ‘insan’ ögesi yönünün çok güçlü olduğu örgütlerdir. Eğitim yönetimi, insan ve madde kaynaklarını eşgüdümleyerek, kurumunda en yüksek verimi elde etmeye çalışır. Yönetim, insanları bir araya getirerek aynı amaç doğrultusunda çalışmaya yönlendirir. Yönetim, örgüt (kurum) için belirlenmiş politikaları gerçekleştirmek için çalışır (Memduhoğlu ve Yılmaz 2012).

Yönetim çok eski bir insanlık eylemi olmasına rağmen ortak bir tanıma ulaşılamamıştır. Siyasal bilimcilere yönetim, bir otorite sistemi olarak kabul edilir. Ekonomistlere göre ise sermaye, toprak ve emekle birlikte üretim fonksiyonlarından biridir. Toplum bilimcilere göre bir saygınlık ve sınıf sistemidir. Kısaca toparlayacak olursak yönetim, bir takım faaliyetlerden oluşan bir süreç ve ortaçağ bir amaca ulaşmada işbirliği olarak tanımlayabiliriz.

Eğitim yönetimi “kişinin davranışlarını da istenilen davranış değişikliğini sağlamak için insan gücünü, maddi ve manevi kaynakların kullanma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Kantos, Çuhadaroglu ve Taşdan, 2009). Ayrıca eğitim yönetimi bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulan eğitim sisteminin ve bu sisteme bağlı örgütlerin yönetiminde kapsamaktadır. Eğitim kurumlarındaki programların etkili bir şekilde uygulanması öğretim hizmetleri, personel yönetimi, bina, bütçe, araç-gereçlerin verimli bir şekilde kullanılması için yöntemler geliştirilir ve yönetim süreçlerinin iyi bir şekilde yönetilmesi sağlanmaya çalışılır (İlgar, 2005).

Eğitim yönetiminde, yönetici, öğretmen ve öğrenci olmak üzere üç önemli insan gücü kaynağı vardır. Öğrenci eğitim sürecinde işlenebilen bir kaynaktır. Öğretmen ise insan kaynaklarını işleyen değerli bir kaynaktır. Eğitim yöneticisi ise işlenen ve işleyen insan kaynaklarını yönetmektedir (Çelik, 2000).

Eğitim ve okul yönetiminin temel amaçlarını gerçekleştirirken, insan ve madde kaynaklarını eşgüdümleyerek, karar vermek, grup çabalarını yönlendirmek için genel yönetim kuram, ilke ve tekniklerinden yararlanır (Mestçioğlu, 2011).

Eğitim yönetiminin temel amaçları arasında önceden hedeflenen davranışların niceliğini arttırmak, niteliğini yükseltmek ve çıktının girdiden daha değerli olmasını sağlamaktır. Eğitim örgütü toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamakla birlikte önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için etkili işletmek, yenileştirmek ve geliştirmek sürecidir (Başaran, 2009).

Eğitim yönetimi, örgütlerin belirlediği amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve bunları etkili bir şekilde uygulamaktır. Eğitim yöneticileri, örgütleri yönetirken Türk Milli Eğitim genel amaçları, temel ilkeleri ve temel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumludurlar (Taymaz, 2003). Eğitim yönetimi, eğitim bilimlerine ve yönetim bilimlerine bağlı bir alandır. Eğitim

yönetiminin eğitim bilimlerine bağlılığı, eğitim alanında uygulanan bir yönetim türü olmasından, yönetim bilimlerine bağlılığı ise, yönetim alanından elde edilen sistemli bilgileri eğitime uygulamasından doğmaktadır (Başaran, 2000).

Eğitim yönetiminin üzerinde çalıştığı hammaddenin insan oluşu okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanının formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Toplumla bir arada olduğu ve insanla ilgilendiği için, eğitim çevresindeki kurum ve kuruluşlarla tartışma içine giremez. Eğitim örgütlerinin başarıları, ürünü değerlendirme güçlüğü bulunmaktadır. Zira çoğu zaman eğitimin amaçları soyut aynı zaman da çatışık ve karmaşıktır. Kişiyi değerlendirmek için ürünlerine bakılır. Fakat bu eğitim yönünden farklıdır. Eğitimin değerini o günkü şekliyle ortaya koymak zordur.

Kaya (1999)' a göre eğitim sisteminin girdisi, işlediği varlık ve çıktısı genellikle insandır. Bu bakımdan diğer sistemlerden farklılık gösterir ve eğitim yönetiminin özelliklerini şöyle özetlenebilir:

1. Eğitim sistemi doğrudan veya dolaylı olarak insana hizmet alanları ile ilgilidir. İnsan davranışlarını değiştirir ya da yeni davranışlar kazandırır. İnsan davranışlarında oluşturulan değişiklikler, veliler ve toplum tarafından beklentilerden farklılaştığında çatışmalara neden olabilir.
2. Eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı çevre insanıdır. Bu nedenle çevrenin gereksinimlerini karşılamak durumundadır ve çevrenin üzerindeki etkisi kaçınılmazdır.
3. Eğitimle ilgilenen ve eğitim sistemini doğrudan veya dolaylı olarak denetleyenlerin sayısı çoktur. Değişik birey ve grupların beklentileri de farklı olacağından, özellikle okul yöneticileri değişik baskılar altında çalışırlar.
4. Toplumun eğitim sisteminden beklentisi ile ilgisi dengeli değildir. Beklentiye kıyasla ilgisi azdır, bu nedenle işbirliği güçtür.
5. Eğitim kurumları ülkenin her yerine yayılmıştır. Eğitim yönetimi çeşitli kademelerde ve alanlarda öğrenim yapan tüm kurumların verimli biçimde yönetilmesinden sorumludur.

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

Eğitim yönetimi, kamu yönetimi, hastane yönetimi, iş yönetimi ve diğer örgütlerin yönetimleri ile ortak yönleri de sahiptir. Bu nedenle, diğer kurumlarda yapılan araştırmaların bulguları, eğitim yönetimi için de ışık tutucu olmaktadır. Özetle, eğitim işlevleri ve ilişkileri açısından en azından kuramsal olarak eşsiz bir toplumsal sistemdir. Topluma yeni katılanların toplumsallaşması, siyasallaşması ve kültürlenmesi işi eğitime verilmiştir (Aydın, 2002).

Eğitim yöneticiliği Türkiye Cumhuriyeti'nde meslekten çok öğretmenliğe ek bir görev olduğu söylenilebilir. Okuldaki personele eğitim açısından bakacak olursak mesleki eğitim almışlardır. Öğretmenler ise eğitim yöneticileri kadar eğitime sahip oldukları için birbirleri arasında çatışmaya neden olabilmektedir. Bu durum karşısında eğitim yöneticilerinin otoritesini ve etkileme güçlerini yavaşlatıp veya azaltabilmektedir (Aydın, 2002).

Okullarda gerek çalışanlar, gerekse öğrenciler açısından, özellikle içsel denetim mekanizmalarının güçlendirilmesine dönük uygulamalara yer verilmelidir. Çalışanlar, yaptıkları işlerin görülmesi, bilinmesi ve takdir edilmesi için denetimi kendileri isteyebilir hale gelmelidir. Bunun için de okulun vizyon ve misyonunun belirlenmesinden başlayarak okul süreçlerinde üst düzeyde bir katılıma yer verilmesi, karşılıklı bir güven ortamının oluşturulması önemlidir. Okul müdürleri eğitim-öğretim sürecini izlerken öğrenmeyi kesintiye uğratmayacak şekilde yapmaları önemlidir (Şişman, 2002).

Okul yöneticisinin öncelikli görevlerinden biri, okul amaçlarının, okul ve sınıf içindeki uygulamalara yansıtılmasını sağlamak ve okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Ayrıca okul yöneticileri bu süreçte denetim yapmaları gerekmektedir. Denetimin yönetimi biçimi ve içeriği farklılaşabilir. Denetim denince, mutlaka birilerinin diğerlerini dıştan kontrol etmesi anlaşılmamalıdır. İnsanlar kendi kendilerini de denetleyebilirler.

2.6.1. Eğitim Yöneticisi - Müdür ve Özellikleri

Eğitim kurumlarının yönetiminde okul müdürleri ve müdür yardımcıları görev yapmaktadır. Müdür eğitim kurumlarını demokratik bir şekilde çalışanları ile birlikte yönetmektedir.

Okul müdürü ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ile birlikte denetlemeye yetkilidir. Okul müdürü, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapmakla yükümlüdür (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde. 60). Okul müdürü okulda en üst düzeyde yetkiye sahiptir (Ünal, 1991).

Okul yöneticisi, okulu çevresine yararlı kılmaya çalışmalıdır. Okula, hızla değişen dünyanın yeniliklerinin ulaşması sonucunda bunun topluma yansımaları sağlayarak çevresine yararlı olabilir. Yöneticiler ve öğretmenler sadece kendileri hakkında değil, sürekli olarak okul bünyesinde bulunan öğrenci, öğretmen, veli vb. bütün bireyler ve diğer iş görenler ve çevresel etmenlerle çeşitli durum ve konularda sürekli olarak karar verici konumunda bulunduklarından kendi benlik algılamalarının yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Benlik, yöneticilerin ve öğretmenin kendisini diğer insanlara göre değerlendirmesinde geliştirdiği en önemli araçlardandır. Her bir yönetici ve öğretmen için farklı şekilde gelişen benliğin farklı özellikleri, örgüt içi ve dışı ilişkilerde, örgüt içinde alınan ya da alınması gereken kararlar için farklı yansımalar oluşturmaktadır. Gelişen benlik yapısına sahip yönetici ve öğretmenlerin kendileri hakkındaki düşüncelerinin diğer yönetici ve öğretmenlere göre bir algı olarak şekillendiğinde, kararlara ve ilişkilere yön vermesinde önemli bir yeri bulunmaktadır (Çakmak ve Kara 2011).

Okul yöneticisinin öncelikli görevlerinden biri, okul amaçlarının, okul ve sınıf içindeki uygulamalara yansıtılmasını sağlamak ve okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Denetimsiz bir sistem olmaz. Ancak denetimin yöntemi, içeriği ve biçimi farklılaşabilir. Denetim denilince, mutlaka birilerinin diğerlerini dıştan kontrol etmesi anlaşılmamalıdır. İnsanlar kendi kendilerini de denetleyebilirler. Okullarda gerek çalışanlar, gerekse öğrenciler açısından, özellikle içsel denetim

mekanizmalarının güçlendirilmesine dönük uygulamalara yer verilmelidir. Çalışanlar, yaptıkları işlerin görülmesi, bilinmesi ve takdir edilmesi için denetimi kendileri isteyebilir hale gelmelidir. Bunun için de okulun vizyon ve misyonunun belirlenmesinden başlayarak okul süreçlerinde üst düzeyde bir katılıma yer verilmesi, karşılıklı bir güven ortamının oluşturulması önemlidir. Okul müdürü, formal ya da informal olarak ders sınıflarını ziyaret edebilir, eğitim-öğretim sürecini izleyip gözlemleyebilir. Ancak bu ziyaretlerin öğrenmeyi kesintiye uğratmayacak, sınıf düzenini bozmayacak, dikkatleri dağıtmayacak bir biçimde yapılması önemlidir (Şişman, 2002).

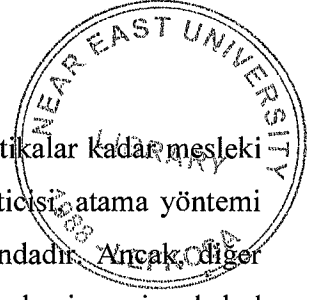
Yönetici yenilikçi olmalıdır. Bir yönetici başarılı olmak istiyorsa bilimsel ve teknolojik yeniliklere açık olmalıdır. Bu alanlarda da kendini geliştirmelidir. Eğitim alanında meydana gelebilecek değişikliklerin merkezleri okullardır. Meydana gelebilecek değişikliklerin başarı ile sonuçlanabilmesi, okulda bulunan insan kaynaklarının buna inanmalarını, bilgi ve beceri sahibi olmalarını gerektirmektedir (Çelikten, 2001). Eğitim kurumlarının temel özelliği, insan ilişkilerine dayalı olmasıdır. Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler, okulların üç önemli insan kaynağını oluşturur.

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, 2003). Okul yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesi ile ilgilenir. Eğitim yöneticileri bunu yaparken, insan ve madde kaynaklarını koordine etmek, karar vermek ve grup çabalarını yönlendirmek için genel yönetimin teori, teknik, ilke ve metotlarından yararlanır (Kaya, 1999). Okul yöneticisinin insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde yönetmesi, ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini göz önüne almasına ve buna göre davranmasına bağlıdır (Erkoç, 2000).

Okullarda yöneticilerin okul içinde kendilerini geliştirmelerine, okul personeli ile etkili bir iletişim içerisine girmelerine ve onları güdüleyebilecek liderlik özelliklerine sahip olmaları gerektirmektedir (Ünal, 2000). Okul yöneticilerinin bazı sorumlulukları şunlardır (Taymaz, 2000):

1. Okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak.
2. Okulun politikalarını saptamak ve tanıtmak.
3. Okul etkinlikleri için ihtiyaçları saptamak.
4. Okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek.
5. Okulda kişiler ve gruplar arası ilişkileri kurmak.
6. Eğitim ve öğretim etkinliklerini planlamak.
7. Çevrenin desteğini kazanmak.
8. Okul içi ve okul dışı ögelerle iletişim ve eş güdüm sağlamak.
9. Etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak.
10. Yapılan çalışmaları sürekli izlemek ve değerlendirmek.

Eğitim yöneticisi, örgütsel amaçları gerçekleştirmelidir. Kadrolaşmış okulda eğitimin değişik dallarında uzmanlar bulunmalıdır. İyi bir eğitim yöneticisi, personelinin göz önüne alarak kararlara katılmasını sağlamalı böylece personelinin okulu daha çok benimsemesini sağlayarak doyuma ulaştırmalıdır. Bu da kaliteyi artırır. Zaten eğitim yöneticisinin en önemli görevi kaliteyi (niteliği) artırmaktır. Demokratik toplumlarda, yönetici de demokratik olmalıdır. Amaçlara ulaşmak için gerekli adımları atacak bir vizyona sahip olmalıdır. Öğrencilerin ve personelin yaşamlarında belirgin bir fark yaratabilmelidir. Personeli nasıl değerlendireceğini bilmeli değişimin devam ettiğini ve okul liderinin esnek bir vizyona sahip olması gerektiğini anlamalıdır. Eğilimlerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalı, büyük ve küçük grup toplantılarını nasıl daha kolaylaştıracağını ve yöneteceğini bilmelidir. İşi ile ilgili olarak kendine güven duygusunu yansıtabilmelidir. Çeşitli rollere ilişkin iş sorumluluğunu nasıl değerlendireceğini bilmeli, okulla ilgili herkesi katılım için nasıl güdüleceğini bilmelidir. Okulun bulunduğu bölgedeki ahlaki değerlerle mesleki değerler arasında bir denge kurabilmelidir (Aksoy ve Diken, 2009).



Eğitim yöneticileri, görevlerini yaparken, kanun ve politikalar kadar mesleki etik kurallarına da uygun davranmaları gereklidir. Eğitim yöneticisi, atama yöntemi ile geldiğinden, makam yetkisinden güç alan bir üst konumundadır. Ancak diğer çalışanlar, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından benimsenip kabul gördüğünde lider konumuna gelebilir. Eğitim yöneticilerinin liderlik rolünü kazanmasında sahip oldukları etik değerlerin önemi büyüktür. Bir okul yöneticisinin iyi, uygun ve tutarlı kararlar alabilmesi, yöneticinin yönetime ilişkin bilgi ve becerisi kadar insanlar hakkındaki görüş ve beklentileri ile kendisinin sahip olduğu iyi, doğru ve güzel anlayışıyla da alakalıdır. Kısaca yönetici karar sürecinde bir değer sistemini benimserse, kararlarında dış etkiler altında kalmadan etik sonuçlara ulaşmış olur (Küçükkaraduman, 2006).

2.6.2. Eğitim Yöneticisinin Yeterliliği

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürü olmalıdır (Bursahoğlu, 2012). Çağdaş okul yöneticisi; kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, anadilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hakim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış yöneticidir (Açıkalın, 1996). Okul yöneticisi, bir eğitim lideri olarak okulda anlamların yönetimini sağlayabilecek bazı yeterliklere sahip olmalıdır. Böylece yönetici, okulun anlamını daha iyi anlayacak, bir takım sembolleri, okulların amaçlarının gerçekleşmesinde etkili bir biçimde kullanabilecektir (Şişman, 2012).

Yeterlik, bireyin görevlerini yapabilmesi ve sorumluluklarını yerine getirmesi için ihtiyaç duyduğu yetenek ve bilgileri (Okutan ve Kahveci, 2012) ve en genel anlamıyla örgütsel etkililiği sağlamada yöneticilerden beklenenleri ifade etmektedir (Ağaoğlu ve diğerleri, 2012).

Literatür incelendiğinde yöneticilerin sahip olması gereken yeterliklerin; teknik, insancıl ve kavramsal yeterlikler olarak üç grupta sınıflandırıldığı görülmektedir;

1. *Teknik yeterlikler*: Kişinin çalışma alanına göre, somut olarak yapabileceği, uzmanlık bilgisine bağlı bilgi ve beceridir. Bunlar;

- a) Yöneticinin, okul maliyesinin kuram ve ilkelerinde uzman olması,
- b) Okulun iç maliyesi ve işletme yönetimi,
- c) Okul binalarının bakımı ve hizmete hazır tutulması,
- d) Okur binalarının planlanmasıdır (Aydın, 2010).

2. *İnsancıl yeterlikler*: Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkındaki varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanılış yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları gözetme gibi insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülebilir (Başar, 2000). Birey ve grupları anlama ve güdüleme yeterlikleri olarak da kabul edilebilir.

3. *Kavramsal yeterlikler*: Okulu bulunduğu toplum, eğitim sistemi ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme, okulun sosyal, kültürel ve ekonomik çevresini sürekli takip ederek, meydana gelen değişimler ve gelişmelere kolaylıkla uyum sağlayabilecek nitelikte bir öğrenen okulu oluşturabilme (Simard ve Rice, 2006 Aktaran: Karakuş ve Töremen, 2006) becerilerini içermektedir.

2.7. Özyeterlik

Özyeterlik kavramı ilk kez Bandura ve Adams (1989; 1994; 1997; 1977) tarafından insan davranışının önemli bir belirleyicisi olarak sosyal ve bilişsel kuram kapsamında ortaya atılmıştır. Özyeterlik, bireyin etrafında olup biten olaylar üzerinde etkili olabilecek biçimde bir eylemi başlatıp sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancı olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1994). Leithwood ve Jantzi (2008)'ye göre ise özyeterlik, bir işi yerine getirmek ya da bir hedefe ulaşmak için bireyin kendi yeteneğine veya grup halinde çalışırken iş arkadaşlarının yeteneğine olan inancı olarak ifade edilmektedir. Diğer yandan, Yıldırım ve İlhan (2010), özyeterlik kavramını kişinin kendi kaynaklarına duyduğu güven olarak açıklamıştır.

Akkoyunlu, Orhan ve Umay (2005)'a göre özyeterlik, bireyin geleceği için belirlediği bir hedefe ulaşmak için göstermiş olduğu çabayı ifade etmektedir. Ayrıca özyeterlik, bireyin bu hedefe ulaşırken karşısına çıkan güçlüklerle ne kadar dayanabileceğini ve başarısız olursa ne tepki vereceğini de etkileyebilmektedir. Özyeterlik kavramı, bir eylemin planlanması, eylemin gerçekleştirilmesi için gereken becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan motivasyon düzeyi gibi unsurları içerir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bir durumla baş etmede yeterli becerileri olan, ancak özyeterliği düşük olan kişi, söz konusu becerilerini harekete geçiremeyecektir. Özyeterlik algısı, bireyin zorluklarla karşılaştığı zaman ortaya koyduğu mücadele gücü ve ne kadar süre bu zorluklarla baş edebildiği ile de ilişkilidir (Uysal ve Kösemen, 2013). Önceki başarılı deneyimler, benzer özellikler taşıyan diğer insanların başarı örnekleri, çevreden gelen olumlu geribildirimler ve olumlu duygudurum; özyeterlik inancını besleyen kaynaklar olarak ifade edilmektedir.

Özyeterlik bireyin kendini nasıl algıladığını yansıtmakla birlikte gelecekte karşılaşılabileceği zor bir durumun üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine yönelik yargısını da ifade etmektedir (Ulusoy, 2003). Kişinin bir eyleme karar vermesi ve o eylemi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğe sahip olduğu yönündeki inancı ve güveniyle gerçekleştirmek istediği eylemi sonuca ulaştırmasıdır (Soodak ve Podell, 1993).

Uzun yıllardır literatürde yer almasına karşın çok boyutlu olması nedeniyle yeterlik kavramı ile ilgili net bir tanım bulunmamaktadır. Yeterlik, genel olarak başarılı bir yöneticinin özellikleri arasında görülmüş ve yüksek seviyede bir iş performansı için gerekli davranış, eğilim ve özellikler bütünü olarak ifade edilmiştir. Yeterlik kavramı, anlamı sürekli olarak değişen dinamik bir olgu olmakla birlikte örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde ya da bir görevin yerine getirilmesi için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış, değerler bütünü olarak algılanmaktadır. Yüksek bir yeterlik inancı, başarı olasılığını artırır. Yüksek yeterlik inancına sahip bireyler, hedeflerini gerçekleştirmede çok kararlı olurlar. (Bandura, 1994). İnsanların yaşamları boyunca kazandıkları deneyimlere göre kendi baş etme becerilerine ilişkin inançlar geliştirdiklerini ve bunun sonucunda davranışlarındaki olumlu değişikliklerin de arttığı belirtilmektedir. Bir davranışın başarı ile sonuçlanması,

kişinin sahip olduğu özyeterlik inancının, o davranışın yapılmasını yönlendirmesi ile gerçekleşir. Algılanan bu kişisel yeterlik, insanların yaptıkları seçimleri, istekleri, o davranış için ne kadar enerji harcadıkları, zorluklara karşı bakış açılarını ve dirençlerini, kaygı ve stresin düzeyi ile depresyona olan eğilimlerini etkilemektedir (Bandura, 1977).

Bireyin özyeterlik algısının yüksek olması; başarı ve iyilik halinin oluşmasını kolaylaştırırken kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini de sağlar. Bir eylemin başarısızlıkla sonuçlanması durumunda, özyeterlik algısı yüksek olan bir kişi, bu başarısızlığı kendi eksikliği olarak değil, kullanılan yöntem ve stratejilerin yanlışlığı olarak yorumlar. Bandura (1997)'ya göre özyeterliği düşük ve yüksek olanları birbirinden ayıran en önemli özellik, özyeterlik algısı yüksek olanların başarısızlık karşısında çabuk toparlanıp eylemlerinde ısrarcı olmaları, bir başka deyişle pes edip yılmamalarıdır.

Leithwood (2007) özyeterliğin, kişinin yetenek veya kapasitesine ilişkin inancı olduğunu ifade ederken, kişinin özyeterlik algısının gerçek yeteneği veya kapasitesini yansıtmadığını da vurgulamıştır. Bir kişi kendini herhangi bir konuda yeterli görüyor olsa da ancak gerçekte ortaya koyduğu performans yetersiz olabilmektedir. Bunun tam tersi bir durum da olasıdır. Buna bağlı olarak, özyeterliğin algısal bir durum olduğu ve kişinin gerçek performansına göre değerlendirilmesi gerektiği görüşüne varılabilir.

Özyeterlik inancının durumluk (state) ya da sürekli (trait) bir özellik olduğuna ilişkin görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Bu görüşe göre, özyeterlik inancı göreve özgül (task-specific) ya da genel özyeterlik şeklinde incelenmektedir. Göreve özgül özyeterliğin değerlendirilmesinde, akademik özyeterlik, kişilerarası ilişkiler özyeterliği gibi duruma özgül, yani hedeflenen davranışlarla ilgili özyeterlik ele alınmaktadır. Bandura (1997) göre “göreve özgül özyeterlik” inancının yordayıcı değerinin daha yüksek olduğunu ileri sürmüş olmasına rağmen genel özyeterlik kavramı çeşitli araştırmaların bulgularıyla desteklenmiştir (Eden ve Kinnar 1991; Harrison ve Horne, 1996; Chen, Marsh, Trumbauer, Frazier, E. G., Guan, Yu, & Van der Ploeg, 2000; Scherbaum, Cohen-Charash, Kern, ve ark. 2006).

2.7.1. Öz Yeterliğin Oluşumu

İnsanlar herhangi bir eylemi önceden kendileri ya da çevreleri hakkında edinmiş oldukları bilgilere dayalı olarak gerçekleştirirler. İnsanların kendisiyle ilgili olarak önceden geliştirdiği ve kendisini nasıl algıladığına ilişkin bir değerler sistemi bulunmaktadır.

Birey bir sonuca ulaşabileceğine inanıyorsa, daha aktif ve katılımcı davranır. Bireyin kendisine verilen işi yapabileceğine yönelik inancı, içinde bulunduğu şartları kontrol etmesinde kolaylaştırıcı bir etken olarak görülmektedir. Özyeterlik inancının, birbiriyle etkileşim halinde olan dört bilgi kaynağından oluştuğu belirtilmektedir (Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2007). Bu kaynaklar aşağıda gösterilmiştir:

- Performans Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler)
- Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri)
- Sözel İkna
- Duygusal Durum

Özyeterliğin oluşumunda en önemli etken kişinin belli bir iş sonunda ulaştığı başarı ya da başarısızlıktır. Elde edilen başarılı sonuçlar, kişinin kendisine ilişkin inancını olumlu yönde etkilerken, başarısız sonuçların etkisi ise özyeterlik algısının ne zaman gelişmiş olduğu ile alakalı olarak olumsuz etkilenmekte veya etkilenmemektedir. Başarısızlık, özyeterlik inancının iyice yerleşmesinden sonra gerçekleşmişse, kişinin kendisine ilişkin inancı olumsuz etkilenmektedir. Başarılar, kişinin kendisine ilişkin yeterliğine yönelik güçlü bir inanç oluştururken, başarısızlıklar ise bu inançları çürütebilmektedir.

Eğer insanlar başarıyı kolay elde etmişlerse başarıyı kolay elde etme beklentileri de yüksek olacaktır. Dolayısıyla, herhangi bir başarısızlık karşısında kolayca cesaretleri kırılabilir. Zorluklar ve engeller ise, çaba gösterilmesini öğreten olumlu deneyimlerdir. Bir işte çaba ile kazanılan başarı, kişinin kendine olan inancının olumlu yönde oluşmasında önem taşımaktadır (Bandura, 1997).

2.7.2. Özyeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alanyazına bakıldığı zaman, özyeterlikle ilgili yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Kavak (1986) tarafından yapılan bir araştırmada bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının yeterlikleri konusunda hem kendilerinin hem öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak, öğretim elemanlarının büyük bir kısmı kendilerini alan bilgisi, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, araştırma ve insan ilişkileri açısından oldukça yeterli bulmuşlardır. Bir başka araştırmada ise, sağlık yöneticilerinin öz-yeterlik algılarının ortalama bir düzeyde olduğu bulunurken, yöneticilerin özyeterlik algısı ile hizmet süresi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır (Arslanerer, 2001).

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'un (Nisan 2002, alıntı Karahan, 2006) öğretmenlerin özyeterlik algılarını araştıran çalışmaları incelemiştir. Öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerindeki görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgenin ve okuldaki araç-gereç donanımının etkisi ile okul idaresi, meslektaşlar ve öğrenci velileri ile olan ilişkilerden alınan geri bildirimlerin öğretmenlerin öz yeterliklerini nasıl etkilediği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya, yaş ortalamaları 35, mesleki kıdem ortalamaları ise 10 yıl olan 170 bayan ve 85 erkekten oluşan 225 öğretmen katılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmamıştır. Aynı şekilde öğrenci velilerinin eğitime verdikleri destek ile öğretmenlerin özyeterlikleri arasındaki ilişkinin de zayıf olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Alanyazın incelendiği zaman, öğretmen yeterliği alanında yapılan araştırmalarda en sık kullanılan ölçeğin Gibson ve Dembo tarafından 1984 yılında geliştirilen ölçek olduğu görülmektedir. Bu ölçek öğretmen yeterliğini genel anlamda ölçmektedir. Riggs ve Enoch (1990) ise, daha spesifik olarak sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarını ölçmek için bir ölçek geliştirmişlerdir.

Grusec (1992) araştırmasında Bandura (1977) ve Sears (1951)'in teorisini incelerken "özyeterlik" hakkındaki inançların kişisel başarı geçmişiyle, başkalarının neler yapabildiğinin gözlemlenmesiyle ve kişinin fizyolojik durumunun dikkate alınmasıyla oluştuğu sonucuna varmıştır.

Girgin (2005)' in yaptığı araştırmaya göre, öğretmenlerin çoğu mesleklerinin hak ettiği yeri ve değeri hiçbir zaman bulmadığı görüşünde birleşmiştir. Dolunay (2002)' a göre lise, meslek lisesi ve teknik liselerdeki öğretmenlerin kişisel başarılarını değerlendirmeleri ile tükenmişlik düzeylerini ölçmüştür. Araştırma sonucuna göre cinsiyet ile öğretmenin kişisel başarı durumu arasında bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet ile mesleki duyarsızlaşma arasında da anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Son yıllarda yapılan eğitim araştırmalarında özyeterlik inancına daha çok yer verildiği görülmektedir. Bu araştırmaların birçoğu; öğretmenlerin kendi yeterlikleri hakkındaki inanç ve beklentilerinin, öğrenci davranışlarının çıktılarında, motivasyon ve başarılarında kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin sınıftaki davranışları üzerinde de olumlu bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Örneğin, yüksek özyeterlik algısına sahip bir öğretmenin akademik çalışmalara daha fazla harcamaktadır. Buna ek olarak, yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenler düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenlere kıyasla öğrenme güclüğü olan öğrencilerin eğitiminde daha fazla sorumluluk sahibi olmaktadır (Soodak ve Podell 1993; Savran ve Çakıroğlu, 2001). Yüksek düzeyde özyeterlik algısına sahip eğitimciler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha verimli olabilmektedir. Düşük özyeterlik algısına sahip olan eğitimciler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanmaktadır. Dolayısıyla özyeterlik inancı, eğitimcilerin başarı düzeylerini önemli ölçüde etkilemektedir.

Özyeterlik algısının, öğretmen etkililiğindeki bireysel farklılıkları açıklamak için kullanılabileceği ve öğretmen davranışını anlamada önemli katkılar sağlayacağı bildirilmektedir. Öğretmen özyeterlik inancı, öğretmenlerin görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için gereken davranışları göstereceklerine yönelik inançları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı 2000; Yılmaz, 2004). Aynı şekilde, eğitim yöneticilerinin de okulda karşılaştıkları problemleri çözebileceklerine olan inançları yönetici oldukları okulda doğru ve etkili eylemlerde bulunmalarına katkı sağlayacak ve bu eylemleri gerçekleştirmede kendilerini sorumlu hissedeceklerdir (Güney, 2011).

Özerkan (2007)'ın yaptığı araştırmada, öğretmenlerin özyeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin özyeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ancak, öğretmen özyeterlik algısının cinsiyet ve mesleki kıdeme göre bir farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir.

Çakıroğlu (2008)'ın yapmış olduğu araştırmada, Türkiye ve Amerika'daki öğretmen adaylarının özyeterliklerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, Türkiye'deki öğretmen adaylarının, Amerika'daki öğretmen adaylarına göre daha yüksek özyeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Çapri ve Çelikkaleli (2008), öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde ise, cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmüştür.

Aksoy ve Diken (2009), rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin özyeterlik algılarını araştırmıştır. Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin özyeterlik algıları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunurken; rehber öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri, mezun oldukları lisans programı, özel eğitim deneyimleri ve aldıkları uzman desteği ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korkut (2009) ise, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi ve bu inanç ve algıların cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının, oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları cinsiyet ve okulların bulundukları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermiş ancak deneyim sürelerine göre farklılık göstermemiştir. Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile sınıf

yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Yavuz (2009), yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma, eğitim fakültesinde öğrenim gören 838 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Coşkun (2010), tarafından yapılan araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, kurumdan memnuniyet derecesi, başka meslek veya branşa geçme isteği, medeni hal, eğitim seviyesi ve okuma alışkanlıkları düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla, Tschannen-Moran ve Hoy (1998) tarafından geliştirilen ve Türk kültürü için geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından yapılan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algılarının okul türü, eğitim seviyesi, okuma alışkanlıkları düzeyi, başka meslek veya branşa geçme isteği değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı kurumdan memnuniyet derecesi ve medeni hal değişkenlerine göre ise anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaner (2010) yaptığı araştırmada, özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özyeterlik inançlarını öğretmenlere ilişkin bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının cinsiyetlerine, çalıştıkları öğrenci türüne, hizmet sürelerine ve görev kademelerine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermiştir.

Sonuç olarak özyeterlik ile ilgili alanyazına bakıldığı zaman, araştırmaların eğitim yöneticileri ile özellikle öğretmenlerin özyeterlik algıları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediği görülmektedir.

2.8. Mesleki Doyum

Mesleki doyum genel olarak, bireyin işinden ve işi ile ilgili faktörlerden aldığı hazzı ve mutluluğu belirtmektedir. Bir başka deyişle mesleki doyum kişinin işi ile ilgili duygusal tepkilerinin bir toplamı niteliğindedir. Locke mesleki doyumunu bir kişinin işi ile ilgili ona memnuniyet veren olumlu duygusal bir durum şeklinde ifade etmiştir (Koustelis, 2001). Barutçugil (2004)'e göre ise mesleki doyum, "bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü veya örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygu" olarak belirtilmiştir.

Mesleki doyumunu yüksek olan bireyler, meslekleriyle ilgili olumlu duygu, tutum ve davranışlara sahiptirler (Robbins, Judge & Erdem, 2012). Bu bireyler, iş yerlerindeki olumlu tutum ve davranışlarını toplumda ve aile içerisinde de sergileme eğilimi gösterirler. Buna karşın, mesleki doyumunu düşük olan bireyler, iş yerinde yaşadıkları problemleri sosyal yaşamlarına ve çevrelerindeki bireylere olumsuz olarak yansıtmaktadırlar (Özkalp ve Kirel, 2010).

Yüksek düzeyde mesleki doyum, çalışanların fiziksel ve ruhsal sağlığı üzerinde olumlu etkilere yol açarken, mesleki doyumun düşük düzeyde olması, çeşitli fiziksel hastalıklara (nefes darlığı, baş ağrısı, iştahsızlık, bulantı vb.) ve psikolojik problemlere (endişe, tükenmişlik vb.) neden olabilmektedir. Yapılan çalışmalarda mesleki doyum ile iş performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Judge, Thoresen, Bono ve Patton, 2001). Buna bağlı olarak, mesleki doyumunu düşük olan çalışanların iş performansları da düşük olmakta ve işe gitmede isteksizlik, devamsızlık, işte hata yapma ve işten ayrılma gibi davranışlar daha sık meydana gelmektedir. Bu bağlamda, mesleki doyum ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin de güçlü olduğu söylenebilir. Özellikle öğretmenlerin örgütsel bağlılığında mesleki doyumun önemli ve öncelikli bir etken olduğu bildirilmiştir (Reyes ve Shin, 1995).

Eğitim yöneticilerinin mesleki doyumunu etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Yaş, mesleki kıdem, eğitim seviyesi, cinsiyet, medeni durum, maaş, yöneticilik becerileri, çalışılan okulun fiziksel koşulları ve çalışma arkadaşları eğitim yöneticilerinin mesleki doyumları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Saygı, Tolon

ve Tekogul, 2011).

2.9. Mesleki Doyum ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Sarason (1971), öğretmenlerin mesleki doyumu üzerine bir araştırma yapmıştır. 5 yıl ve daha fazla öğretmenlik yapmış öğretmenler ile yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin göreve ilk başladığı yıllarda başarıma duygusu, zevk, heyecan ve isteklerinin ilk yıllardan daha sonraki yıllara göre azaldığını ve giderek bu duyguları hissetmemeye başladıklarını belirtmişlerdir. Dinham ve Scott (1996), öğretme görevini temel olarak benimseyenlerin, genelde mesleki doyuma sahip oldukları saptanmıştır. Yaşın ilerlemesiyle mesleki doyumun artmadığı ve mevkisinin belirli oranda zihinsel sıkıntıya yol açtığı da bu çalışmanın bulguları arasındadır.

Yılmaz ve İzgar (2009), ilköğretimde çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarını okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenim düzeyi, okul dışında sosyal etkinlik yapıp yapmama ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre, öğretmenlerin mesleki doyum puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Ayrıca, okullardaki örgütsel yaratıcılıkla öğretmenlerin mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda okullardaki örgütsel yaratıcılığın öğretmenlerin mesleki doyumunu anlamlı bir şekilde yordamakta olduğu da çalışmanın önemli bulguları arasındadır. Önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerde, öğretmenin az olduğu okullarda ve yaratıcı öğretmenlerde mesleki doyumun yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahin ve Dursun (2009), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin; yaş, medeni durum, kıdem, maaş, üstlerinden takdir görme ve okulun maddi olanaklarını yeterli görme değişkenleri açısından anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediği incelenmiştir. 39 öğretmenin katıldığı çalışmada mesleki doyum düzeyinin; yaş, medeni durum, kıdem ve ücrete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Diğer yandan, üstlerinden takdir gören öğretmenlerin mesleki doyumunun göremeyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okulun maddi olanaklarını yeterli gören öğretmenlerin ise mesleki doyum düzeylerinin, okulun maddi olanaklarının sınırlı olduğunu düşünen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çelebi (2012), ilköğretimde görev yapan müdürlerin okuldaki liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, müdürlerin çoğunlukla dönüştürücü liderlik davranışları sergiledikleri, öğretmenlerin en fazla kişilerarası ilişkilerde en az da çalışma şartları boyutunda doyuma ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki doyum ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir fark olduğu, çalışma ortamının fiziki şartları ve ekonomik durum algısının mesleki doyum üzerinde önemli bir etkisinin olduğu saptanmıştır Kubilay (2013).

2.9. Mesleki Doyum Kuramları

2.9.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Abraham Maslow “üçüncü güç” olarak adlandırılan kuramını, Freud ve Skinner’de görülen kötümser tabloya eş seçenек olarak sunmaktadır. Freud, insanların yıkıcı eğilimlerini ve insan doğasının yalnızca olumsuz yönlerini incelemiş; Skinner ise davranışların yarattığı sonuçlara bağlı olarak değişmesi ve öğrenilmesi üzerinde durmuştur. Maslow’un kuramı ise bu iki yaklaşımdan oldukça farklıdır (Aşan ve Aydın, 2006). İnsan heves ve ihtiyaçlarının aynı biçimde incelenmesine olanak sağlayan Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi, örgütsel yönetimlerin çalışanlarını analiz etme amacıyla başvurdukları eş kaynak niteliğindedir. Örgüt yönetimleri, çalışanlarını örgütsel amaçlara yöneltirken, bir yandan da onları motive etmelidir. Bu nedenle, ihtiyaçlar dizisinin örgütsel atmosfere uyarlanarak incelenmesinin önemli bir katkısı olacaktır. Bir başka deyişle, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinin örgütsel yansımaları gözardı edilmemelidir. İhtiyaçlar dizisi örgütsel bağlamda ele alındığı zaman, fizyolojik ihtiyaçların maaş alma ve çalışma koşullarını içerdiği görülmektedir. Fizyolojik ihtiyaçların giderilmesinin ardından gündeme gelen güven ihtiyaçları, iş güvencesi ve prosedür koşulları gibi öğelerden oluşmaktadır (Gürüz, 2006).

2.9.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Kapsam kuramları kapsamında incelenen bir diğer mesleki doyum kuramı ise, Frederick Herzberg'in araştırmalarının sonucu olarak ortaya çıkan "çift faktör" kuramıdır (Şimşek, Akgemci ve Çelik 2011).

Güdüleme-hijyen kuramı olarak da bilinen çift faktör kuramı 1959 yılında Mausner ve Synderman ile birlikte yapılan araştırmalar sonucu ortaya atılmıştır. Hijyen etmenleri; maaş düzeyi, ast-üst ilişkileri, işletme politikaları ve çalışma koşulları gibi faktörlerdir. Bu etmenler bireyi güdülemede yetersiz kalmaktadır. Güdüleyici etmenler ise, tanınma, yetkinlik ve sorumluluk alma, takdir edilme, başarı kazanma, yükselme olanakları sağlama gibi etmenler olup bunlar çalışanların motivasyonlarını ve hırslarını artırmaktadır. Herzberg'e göre, tatmin olmanın karşıtı sanıldığı gibi doyumsuzluk değildir; aksine yaptığı araştırmaya bakarak doyumun karşıtı, doyumun ortadan kalkması; doyumsuzluğun karşıtı ise doyumsuzluğun ortadan kalkmasıdır. Bu nedenle doyumsuzluğu yaratan nedenleri ortadan kaldıran yönetici çalışanları güdülemiş olmaz, yalnızca tek durgun eş platform yaratabilir (Aşan ve Aydın, 2006). Güdülenmenin temelinde gereksinimlerin bulunduğu savunulmaktadır. Alanyazında, çift faktör teorisi, iki etmen kuramı ya da iki etmen teorisi olarak da bilinmektedir (Gürüz ve Gürel, 2006).

2.9.3. Adams'ın Eşitlik Kuramı

"Adams ve Weick tarafından geliştirilen bu kuram, iş doyumunu ile ilgili sosyal karşılaştırma kuramları arasında en popüler olanıdır" (Şimşek ve diğerleri, 2011). J. Stacy Adams tarafından geliştirilen bu kuram, sadece farklı ifadeyle; insanların sergiledikleri icraat karşılığında sosyal yönden ödüllendirilip ödüllendirilmediklerine ait algılarına göre motive olacakları varsayımına dayanır. Bu kurama göre bireyler, örgüte yaptıkları katkılar karşılığında aldıkları ödüllerin benzeri katkılarda bulunan öteki çalışanlara verilen ödüllerle benzer olduğu sonucuna varıp, büyük bir olasılıkla yeniden motive olacaklardır.

2.9.4. Başarı Gereksinimi Kuramı

İlk kez 1930'lu yılların sonlarında Henry Murray tarafından ortaya atılan Başarı Güdüsü kavramı daha sonra McClelland tarafından ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır (Aşan ve Aydın, 2006). D. McClelland tarafından geliştirilen bu kurama göre kişi üç grup ihtiya ın etkisi altında davranış gösterir. Bunlar;

- İlişki kurma ihtiya ı (affiliationneeds)
- G   kazanma ihtiya ı (powerneeds)
- Başarma ihtiya ı (achievementneeds) (Koçel, 2007).

“İlişki kurma ihtiya ı başkaları ile ilişki kurma, gruba dahil olma ve sosyal ilişkileri geliştirme şeklinde açıklanabilir. Bu tür ihtiya ı kuvvetli olan kimseler, kişiler arası ilişkiler kurup geliştirmeye çok önem verirler” (Ertürk, 2009). “G   kazanma ihtiya ı kuvvetli olan bir kişi ise, g   ve otorite kaynaklarını genişletme, başkalarını etki altında tutma ve gücünü koruma davranışlarını gösterecektir” (Koçel, 2007). Bireyler, işlerinde başarılı olmayı istediği halde başarısız olmaktan da büyük ölçüde kaygı duymaktadırlar. Bu korku onları başarıya götürecek faaliyetlerde bulunmaktan alıkoyabilmektedir. Korkunun yenilmesi halinde, başarılı olma isteği bireyi harekete geçmeye teşvik etmektedir (Eren, 2004)

2.9.5. Beklenti Kuramı

Beklenti kuramının temeli, Lewin ve Edward Tolman'ın 1930 ve 1940'lı yıllardaki araştırmalarına dayanmaktadır. Bu kurama göre, düşünen ve akıl yürüten araştırmacılar olarak bireyler gelecekteki davranışları ile ilgili seçimler yapmaktadırlar. Bu kuram kapsamında bireyler, bilişsel olmayan modellerin öngördüğü gibi güdülenmiş ya da g d lenmemiş varlıklar olarak değerlendirilmemektedir. Bireylerin motivasyonları, yaşadıkları çevreyle doğrudan ilişkilidir. Bu  evre, çalışanın gereksinimleri, amaçları ve beklentileri ile tutarlı ise birey motive olabilmektedir.

2.9.6. Amaç Kuramı

Amaç (Goal- Setting) kuramını E.A.Locke 1968 yılında geliştirmiştir. Bu kuram ayrıca Hedeflerle Yönetim yönteminin kaynağıdır ve bilişsel bir kuramdır (Başaran, 2008).“Kuramın ana fikri bireylerin kendileri için belirledikleri amacın ulaşılabilirlik derecesidir. Yönetici açısından önemli olan, yönetimin ön gördüğü amaçlar ile kişinin belirleyeceği amaçlar arasındaki uygunluktur. Bu ise amaç belirlemede astların da katkısını gerektirmektedir” (Koçel, 2007).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi konularına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

1.10. 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, KKTC’de yöneticilerin öz yeterliliklerini ve mesleki iş doyumlarını ölçmek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009).

1.11. 3.2. Evren – Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Lefkoşa, Girne, Gazimağusa, Güzelyurt ve İskele ilçelerindeki KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Dairesine resmi genel lise ve ortaokullarda görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırma evreninde ortaokul ve liselerde görevli 34 müdür ve 109 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 143 yönetici yer almaktadır. Evrenden %95 güven aralığında %5 örnekleme hatası ise 103 yöneticiye veri toplama araçları uygulanmıştır.

Tablo 4: Yöneticilerin demografik özelliklerine göre dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	44	42,72
Erkek	59	57,28
Yaş Grubu		
40-45 yaş arası	27	26,21
46-51 yaş arası	34	33,01
52-57 yaş arası	42	40,78
Medeni Durum		
Evli	87	84,47
Bekar	6	5,83
Boşanmış	10	9,71
Eğitim Durumu		
Lisans	69	66,99
Lisansüstü	34	33,01
Kademe		
Ortaokul	42	40,78
Lise	61	59,22
Unvan		
Müdür	17	16,50
Müdür Yrd.	86	83,50

Tablo 4.'de araştırma kapsamına alınan yöneticilerin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin %42,72'si kadın ve %57,28'i erkektir. Yöneticilerin %26,21'i 40-45 yaş arası, %33,01'i 46-51 yaş arası ve %40,78'i 52-57 yaş arası yaş grubunda yer almaktadır. Yöneticilerin medeni durumları incelendiğinde %84,47'sinin evli, %5,83'ü bekar ve %9,71'inin boşanmış oldukları görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin %66,99'u lisans ve %33,01'i lisansüstü düzeyde eğitime sahiptir. Yöneticilerin %40,78'i ortaokullarda, %59,2'si ise liselerde görev yapmaktadır. Yöneticilerin %16,50'si müdür ve %83,50'si müdür yardımcısı unvanına sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu, tanıtıcı bilgiler, öz yeterlilik ölçeği ve mesleki doyum ölçeği olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyet, yaş grubu, eğitim durumu, medeni durumu, kademelerini ve pozisyonlarını saptamak amacıyla 6 soru yer almaktadır.

3.3.2. Öz Yeterlilik Ölçeği

Araştırma veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunun ikinci bölümünde Özer (2005) tarafından beşli likert tipte geliştirilmiş Müdür Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. 14 maddelik ölçekte yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik olmak üzere 3 alt faktör bulunmaktadır. Ölçekte yer alan 14 ifadeye verilen yanıtlar “hiç =1 puan”, “az=2 puan”, “biraz=3 puan”, “oldukça=4 puan” ve “her zaman=5 puan” olacak şekilde puanlanmıştır. Alınan puanlar yükseldikçe öz yeterlilik yükselmektedir.

Araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan iç tutarlılık testi sonucunda ölçek geneline ilişkin croanbach alfa değeri 0,84 bulunmuştur. Ayrıca yönetim alt boyutu için croanbach alfa katsayısı 0,73, öğretimsel liderlik alt boyutu için croanbach alfa katsayısı 0,76, etik liderlik alt boyutu için croanbach alfa katsayısı 0,72 bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu kanısına varılmıştır.

3.3.3. Mesleki Doyum Ölçeği

Anket formunun üçüncü bölümünde yer alan mesleki doyum ölçeği Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (2005) tarafından geliştirilmiştir.

Beşli likert tipte hazırlana ölçekte 20 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan “1,2,3,5,6,7,8,12,13,15,16,17,18,20” numaralı olumlu maddeler; “her zaman=5”, “sık sık=4”, “ara sıra=3”, “nadiren=2” ve “hiçbir zaman=1” şeklinde, kalan olumsuz maddeler ise bunun tersi şeklinde puanlanmıştır. Testten alınabilecek en düşük puan ortalaması 1, en yüksek puan ortalaması ise 5’tir. Alınan puanlar yükseldikçe mesleki doyum yükselmektedir.

Ölçeğin geçerliğini belirlemek için Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (2005) tarafından faktör analizi tekniği kullanılmış, ölçeğin maddelerinin niteliklere uygunluk ve gelişme isteği olarak iki faktöre ayrıldığı belirlenmiştir. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans %48.6, ilk faktörün açıkladığı varyans %36.4, ikinci faktörün açıkladığı varyans %12.2 dir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı= 0,90, iç tutarlık katsayıları birinci faktör için 0,91 ve ikinci faktör için 0,75 dir. Ölçek maddelerinin her birinden alınan puanlardan her biriyle toplam puan arasındaki korelasyon 0,30’un üzerindedir.

Araştırmacı tarafından yapılan iç tutarlık testinde niteliklere uygunluk alt boyutu için saptanan cronbach alfa katsayısı 0,80 , gelişme isteği alt boyutu için 0,77’dir. Mesleki doyum ölçeği geneli için cronbach alfa katsayısı 0,86 bulunmuş ve ölçek güvenilir kabul edilmiştir. Testten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’ dür. Alınan puanlar yükseldikçe mesleki doyum yükselir.

1.12. 3.4. Verilerin Toplanması

Anket formunun ortaokul ve liselerde uygulanabilmesi için KKTC Milli Eğitim Bakanlığından yazılı izin alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak Aralık 2014 – Ocak 2015 tarihleri arasında uygulanmıştır. Yöneticiler kendilerine verilen veri toplama araçlarını yanıtlamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve veri toplama amaçlarının yanıtlanması konusunda bilgilendirilmişlerdir.

Yöneticilerin veri toplama araçlarını içten ve doğru bir şekilde yanıtlamalarını sağlamak amacıyla veri toplama araçlarının üzerlerine isimlerini yazmak zorunda olmadıkları, araştırmanın gizliliği toplanan bilgilerin sadece araştırmacı tarafından okunacağı belirtilmiştir.

1.13. 3.5. Verilerin İstatistiksel Çözümlemesi

Anket yoluyla elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 20.00 istatistiksel veri analizi paket programı ile istatistik uzmanlarının görüşleri çerçevesinde çözümlenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin cinsiyet, yaş grubu, eğitim durumu, medeni durumu, kademelerini ve pozisyonlarını göre dağılımları frekans tabloları ile gösterilmiştir.

Yöneticilerin öz yeterlilik düzeylerini ve mesleki doyumlarını saptamak amacıyla, öz yeterlilik ölçeği ve mesleki iş doyumunu ölçeğine verdikleri yanıtların dağılımı ve tanımlayıcı istatistikler gösterilmiştir.

İstatistiksel çözümlemelerde kullanılacak hipotez testlerini belirlemek amacıyla veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır.

Öz yeterlilik ve mesleki iş doyumunu ölçeklerinden alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda her iki ölçekten alınan puanlara ilişkin

verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Buna göre istatistiksel çözümlemelerde parametrik olmayan hipotez testleri kullanılmıştır.

Cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, kademe ve unvanlara göre yöneticilerin öz yeterlilik ve mesleki doyumlarının karşılaştırılmasında, bağımsız değişken iki kategoriden oluştuğundan dolayı, Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yöneticilerin öz yeterlilik ve mesleki doyumlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında ise, yaş grubu bağımsız değişkeni üç kategoriden oluştuğundan dolayı, Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testi neticesinde gruplar arası fark çıkması durumunda, farkın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak için Mann-Whitey U testi kullanılmıştır.

Yöneticilerin öz yeterlilik ve mesleki iş doyumları arasındaki korelasyonlar **Spearman korelasyon analizi yöntemi** ile tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1.14. 4.1. Eğitim Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algıları İle İlgili Bulgular

Eğitim yöneticilerinin öz yeterlilik algıları ile ilgili bulgular tablolar şeklinde gösterilmiştir.

Tablo 5: Yöneticilerin öz yeterlilik ölçeğine ilişkin görüşlerinin dağılımı

	Hiç		Az		Biraz		Oldukça		Çok		Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Personeli, velileri ve öğrencileri ortak bir okul vizyonu oluşturmaya teşvik edebilme	0	0,00	2	1,94	8	7,77	75	72,82	18	17,48	4,06	0,57
2. Görevlerinizi yerine getirirken zamanı iyi yönetebilme	1	0,97	0	0,00	1	0,97	78	75,73	23	22,33	4,18	0,54
3. Okulunuzdaki öğrencilerin genelinde bir okul ruhu oluşturabilme	0	0,00	1	0,97	8	7,77	73	70,87	21	20,39	4,11	0,56
4. Okulunuzda pozitif bir öğrenme ortamı oluşturma	0	0,00	0	0,00	5	4,85	71	68,93	27	26,21	4,21	0,52
5. Bakanlık ve Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yapılan merkezi sınavlarda (Örn. OKS, SBS) öğrencilerin başarısını arttırabilme	0	0,00	1	0,97	4	3,88	77	74,76	21	20,39	4,15	0,51
6. Yöneticilerinizi motive edebilme	0	0,00	0	0,00	5	4,85	68	66,02	30	29,13	4,24	0,53
7. Okulunuzda, toplumda	0	0,00	2	1,94	2	1,94	70	67,96	29	28,16	4,22	0,58

kabul gören değerleri

yansıtabilme

8. Günlük iş programınızı
zamanında yetiştirebilme

0 0,00 1 0,97 0 0,00 62 60,19 40 38,83 4,37 0,54

9. Okulunuzu yönetmek

için gerekli olan işlevsel
ilke ve prosedürleri

0 0,00 1 0,97 5 4,85 63 61,17 34 33,01 4,26 0,59

belirleyebilme

10. Öğrencilerinizin

olumlu davranışlar
sergilemesini sağlayabilme

0 0,00 0 0,00 2 1,94 65 63,11 36 34,95 4,33 0,51

11. Müdürlüğün gerektiği

kırtasiyecilik işleri (örn.
resmi yazışmalar) ile baş
edebilme

0 0,00 0 0,00 7 6,80 60 58,25 36 34,95 4,28 0,58

12. Okul personelinin etik

davranışlar sergilemesini
sağlayabilme

0 0,00 1 0,97 7 6,80 71 68,93 24 23,30 4,15 0,57

13. Okul müdürü olmanın

stresi ile baş edebilme

0 0,00 1 0,97 8 7,77 68 66,02 26 25,24 4,16 0,59

14. Göreviniz gereği

yapmanız gereken işler
arasından önceliklerinizi
doğru belirleyebilme

0 0,00 1 0,97 5 4,85 70 67,96 27 26,21 4,19 0,56

- Eğitim yöneticileri “yönetim” alt boyutunda yer alan ifadelerle genel olarak oldukça yanıtını vermişlerdir.
- Eğitim yöneticileri “öğretimsel liderlik” alt boyutunda yer alan ifadelerle genel olarak oldukça yanıtını vermişlerdir.
- Eğitim yöneticileri ‘etik liderlik’ alt boyutuna ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 6: Yöneticilerin mesleki iş doyumu ölçeğine ilişkin görüşlerinin dağılımı

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sık Sık		Her Zaman		Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?	0	0,00	3	2,91	4	3,88	23	22,33	73	70,87	4,61	0,70
2. Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?	0	0,00	3	2,91	0	0,00	12	11,65	88	85,44	4,80	0,58
3. Mesleğinizi başkalarına önerir misiniz?	2	1,94	4	3,88	12	11,65	25	24,27	60	58,25	4,33	0,96
4. Keşke başka bir iş yapan insan olsam dediğiniz olur mu?	76	73,79	15	14,56	7	6,80	3	2,91	2	1,94	4,55	0,89
5. Mesleğinizin gelişmenize olanak verdiğini düşünüyor musunuz?	3	2,91	2	1,94	6	5,83	26	25,24	66	64,08	4,46	0,92
6. İşyerinize hevesle gelir misiniz?	0	0,00	2	1,94	4	3,88	25	24,27	72	69,90	4,62	0,66
7. İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?	2	1,94	0	0,00	3	2,91	20	19,42	78	75,73	4,67	0,72
8. İşyerinizde, aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?	5	4,85	2	1,94	25	24,27	19	18,45	52	50,49	4,08	1,13
9. İşgünü sonunda kendiniz mutsuz ve bıkkın hissediyor musunuz?	44	42,72	35	33,98	17	16,50	2	1,94	5	4,85	4,08	1,05
10. Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?	88	85,44	7	6,80	5	4,85	2	1,94	1	0,97	4,74	0,73
11. Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?	81	78,64	9	8,74	9	8,74	2	1,94	2	1,94	4,60	0,88
12. Meslektaşlarınızla karşılaştığınızda onların yaptıklarını sorar mısınız?	3	2,91	19	18,45	39	37,86	20	19,42	22	21,36	3,38	1,10
13. Mesleki bilginizi artırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?	2	1,94	5	4,85	31	30,10	23	22,33	42	40,78	3,95	1,04
14. İşyerinde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?	25	24,27	40	38,83	21	20,39	7	6,80	10	9,71	3,61	1,21
15. İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	3	2,91	1	0,97	6	5,83	37	35,92	56	54,37	4,38	0,88
16. Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?	1	0,97	1	0,97	21	20,39	33	32,04	47	45,63	4,20	0,87
17. Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?	0	0,00	2	1,94	7	6,80	30	29,13	64	62,14	4,51	0,71
18. İşinizin ilgililerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	4	3,88	4	3,88	7	6,80	34	33,01	54	52,43	4,26	1,02
19. Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?	76	73,79	10	9,71	8	7,77	5	4,85	4	3,88	4,41	1,13
20. Meslek bilginizi artırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?	4	3,88	0	0,00	13	12,62	28	27,18	58	56,31	4,32	0,97

- Eğitim yöneticileri “niteliklere uygunluk” alt boyutunda yer alan ifadelerle genel olarak her zaman yanıtını vermişlerdir.
- Eğitim yöneticileri “gelişme isteği” alt boyuttaki ifadelerle genel olarak sık sık yanıtını vermişlerdir.

Tablo 7: Yöneticilerin öz yeterlilik ölçeğine ve ölçekte yer alan alt boyutlardan almış oldukları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler

Alt Boyutlar	n	Ort.	Std. Sap.	Min.	Maks.
Yönetim	103	4,24	0,34	3,50	5,00
Öğretimsel Liderlik	103	4,17	0,38	2,75	5,00
Etik Liderlik	103	4,20	0,38	3,25	5,00
Öz yeterlilik Ölçeği Geneli	103	4,21	0,32	3,43	5,00

Tablo 7.'de araştırma kapsamına alınan yöneticilerin öz yeterlilik ölçeğine ve ölçekte yer alan yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik boyutlarından almış oldukları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Yöneticilerin, öz yeterlilik ölçeğinde yer alan yönetim boyutundan ortalama $4,24 \pm 0,34$ puan aldıkları saptanmıştır. Yöneticiler, bu alt boyuttan minimum 3,50 puan, maksimum 5,00 puan almıştır. Yöneticilerin, yönetim alt boyutunda yer alan ifadelerle genel olarak “oldukça” yanıtını verdikleri ve olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan yöneticiler, öğretimsel liderlik boyutundan ortalama $4,17 \pm 0,38$ puan almıştır. Yöneticiler, bu alt boyuttan minimum 2,75 puan, maksimum 5,00 puan almıştır. Yöneticiler bu alt boyuttaki ifadelerle genel olarak “oldukça” yanıtını vermiş olup, olumlu görüş bildirmiştir. Etik liderlik alt boyutunda alınan ortalama puan $4,20 \pm 0,38$ 'dir ve Yöneticiler genel olarak bu alt boyuta ilişkin olumlu görüş bildirmiştir.

Araştırma kapsamına alınan Yöneticilerin öz yeterlilik ölçeği genelinden almış oldukları ortalama puan $4,21 \pm 0,32$ 'dir. Ölçek genelinde alınan en düşük puan ortalaması 3,43 ve en yüksek puan ortalaması 5,00'dir. Yöneticiler öz yeterlilik ölçeğinde yer alan ifadelerle genel olarak olumlu görüş bildirmiş ve ifadelerle “oldukça” yanıtını vermiştir. Bu durumda yöneticilerin öz yeterlilikleri yüksektir.

Tablo 8: Yöneticilerin cinsiyetlerine göre öz yeterliliklerinin karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetim	Kadın	44	48,50	2134,00	1144,00	0,30
	Erkek	59	54,61	3222,00		
Öğretimsel	Kadın	44	48,35	2127,50	1137,50	0,26
Liderlik	Erkek	59	54,72	3228,50		
Etik	Kadın	44	50,92	2240,50	1250,50	0,74
Liderlik	Erkek	59	52,81	3115,50		
Öz yeterlilik	Kadın	44	48,07	2115,00	1125,00	0,25
Ölçeği Geneli	Erkek	59	54,93	3241,00		

Tablo 8.'de araştırma kapsamına alınan yöneticilerin cinsiyetlerine göre öz yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 8.'de incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyetlerine göre yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Erkek yöneticilerin öz yeterlilik ölçeğinden ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar kadın öğretmenlere göre daha yüksek olsa da, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Başka bir ifade ile kadın ve erkek yöneticilerin yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik açısından öz yeterlilikleri benzer düzeydedir.

Tablo 9: Yöneticilerin yaş gruplarına göre öz yeterliliklerinin karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yas Grubu	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Yönetim	40-45 yaş arası	27	51,35	0,65	0,72
	46-51 yaş arası	34	49,24		
	52-57 yaş arası	42	54,65		
Öğretimsel Liderlik	40-45 yaş arası	27	46,13	7,33	0,03
	46-51 yaş arası	34	45,32		
	52-57 yaş arası	42	61,18		
Etik Liderlik	40-45 yaş arası	27	51,31	7,87	0,02
	46-51 yaş arası	34	41,91		
	52-57 yaş arası	42	60,61		
Öz yeterlilik Ölçeği Geneli	40-45 yaş arası	27	48,43	4,98	0,08
	46-51 yaş arası	34	45,28		
	52-57 yaş arası	42	59,74		

Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin yaş gruplarına göre öz yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması Tablo 9.'da verilmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin yaş gruplarına göre yönetim alt boyutunda almış oldukları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Yöneticilerin yaş gruplarına göre öğretimsel liderlik alt boyutunda aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). 52-57 yaş grubunda yer alan yöneticilerin bu alt boyuttan almış oldukları puanlar diğer yaş gruplarına yer alan yöneticilere göre daha yüksektir. Yani 52-57 yaş grubunda yer alan yöneticilerin öğretimsel liderlik açısından öz yeterlilikleri daha fazladır.

Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin yaş gruplarına göre etik liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu fark 52-57 yaş grubunda yer alan öğretmenlerden kaynaklanıyor olup, bu yaş grubunda yer alan öğretmenlerin etik liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri diğer yaş gruplarında yer alan yöneticilere göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin yaş gruplarına göre öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları puanlar karşılaştırıldığında; yöneticilerin yaş gruplarına göre puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

($p>0,05$). 52-57 yaş arasında bulunan yöneticilerin öz yeterlilik düzeyleri diğer yaş gruplarında yer alan yöneticilerden yüksek bulunsun da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Başka bir ifade ile yaş gruplarına bakılmaksızın yöneticilerin öz yeterlilikleri benzer düzeydedir.

Tablo 10: Yöneticilerin medeni durumlarına göre öz yeterliliklerinin karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetim	Evli	87	53,29	4636,50	583,50	0,30
	Bekar/Boşanmış	16	44,97	719,50		
Öğretimsel	Evli	87	53,05	4615,50	604,50	0,38
	Bekar/Boşanmış	16	46,28	740,50		
Etik	Evli	87	52,18	4539,50	680,50	0,88
	Bekar/Boşanmış	16	51,03	816,50		
Öz yeterlilik	Evli	87	53,06	4616,50	603,50	0,40
Ölçeği Geneli	Bekar/Boşanmış	16	46,22	739,50		

Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin medeni durumlarına göre öz yeterlilik ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan alt boyutlardan almış oldukları puanların karşılaştırılması Tablo 10.'da verilmiştir.

Evli ve bekar yöneticilerin öz yeterlilik ölçeği geneli ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Medeni durumlarına bakılmaksızın, yöneticilerin yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik alt boyutlarından ve öz yeterlilik ölçeği genelinden almış oldukları ortalama puanlar benzerdir. Başka bir ifade ile evli ve bekar yöneticilerin yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik açısından öz yeterlilikleri benzer düzeydedir.

Tablo 11: Yöneticilerin eğitim durumlarına göre öz yeterliliklerinin karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yönetim	Lisans	69	49,60	3422,50	1007,50	0,24
	Lisansüstü	34	56,87	1933,50		
Öğretimsel	Lisans	69	51,82	3575,50	1160,50	0,93
	Lisansüstü	34	52,37	1780,50		
Liderlik	Lisans	69	50,51	3485,00	1070,00	0,46
	Lisansüstü	34	55,03	1871,00		
Öz yeterlilik	Lisans	69	50,36	3475,00	1060,00	0,43
	Lisansüstü	34	55,32	1881,00		

Tablo 11.'de araştırmaya alınan yöneticilerin eğitim durumlarına göre öz yeterlilik ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan alt boyutlardan almış oldukları puanların karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 11.'de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre, araştırma kapsamına alınan yöneticilerin yönetim, öğretimsel liderlik, etik liderlik alt boyutlarından ve ölçek genelinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Lisansüstü mezunu yöneticilerin yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri lisans mezunu yöneticilerden yüksek olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark değildir.

Tablo 12: Yöneticilerin görev yaptıkları kademelere göre öz yeterliliklerinin karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Kademe	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yönetim	Ortaokul	42	56,88	2389,00	1076,00	0,16
	Lise	61	48,64	2967,00		
Öğretimsel Liderlik	Ortaokul	42	57,14	2400,00	1065,00	0,13
	Lise	61	48,46	2956,00		
Etik Liderlik	Ortaokul	42	56,46	2371,50	1093,50	0,19
	Lise	61	48,93	2984,50		
Öz yeterlilik Ölçeği Geneli	Ortaokul	42	58,58	2460,50	1004,50	0,06
	Lise	61	47,47	2895,50		

Tablo 12.'de yöneticilerin öz yeterlilik ölçeğinden ve ölçekte yer alan yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik alt boyutlarından almış oldukları puanların karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 12.'de yer alan sonuçlar incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan yöneticilerin görev yaptıkları kademelere göre yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadı saptanmıştır ($p>0,05$).

Ortaokullarda görev yapan yöneticiler öz yeterlilik ölçeği genelinden almış oldukları puanlar ile liselerde görevli yöneticilerin aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 13: Yöneticilerin unvanlarına yaptıkları kademelere göre özyeterliliklerinin karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Kademe	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yönetim	Müdür	17	66,24	1126,00	489,00	0,03
	Müdür Yrd.	86	49,19	4230,00		
Öğretimsel	Müdür	17	61,76	1050,00	565,00	0,12
	Müdür Yrd.	86	50,07	4306,00		
Etik	Müdür	17	57,26	973,50	641,50	0,41
	Müdür Yrd.	86	50,96	4382,50		
Öz yeterlilik	Müdür	17	62,79	1067,50	547,50	0,10
Ölçeği Geneli	Müdür Yrd.	86	49,87	4288,50		

Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin unvanlarına göre öz yeterlilik ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan alt boyutlardan almış oldukları puanların karşılaştırılması Tablo 13.'de verilmiştir.

Tablo 13. incelendiğinde, araştırmaya katılan müdür pozisyonunda görevli yöneticilerin yönetim açısından öz yeterliliklerinin müdür yardımcısı pozisyonunda görev yapan yöneticilerden, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Müdür ve müdür yardımcılarının öğretimsel liderlik ve etik liderlik açısından öz yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin, unvanlarına göre öz yeterlilik ölçeği genelinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Müdürlerin öz yeterlilik puanları, müdür yardımcılara göre yüksek olsa da, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

4.2. Eğitim Yöneticilerinin Mesleki İş Doyumu İle İlgili Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde eğitim yöneticilerinin mesleki iş doyumu ile ilgili elde edilen bulgular ve bu bulgular cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumuna göre analiz edilerek açıklanmıştır.

Tablo 14: Yöneticilerin mesleki iş doyumu ölçeği ve ölçekte yer alan alt boyutlardan almış oldukları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler

Alt Boyutlar	n	Ort.	Std. Sap.	Min.	Maks.
Niteliklere Uygunluk	103	4,42	0,51	2,75	5,00
Gelişme İsteği	103	4,19	0,58	2,75	5,00
Meslek İş Doyumu Ölçeği Geneli	103	4,33	0,49	3,15	5,00

Tablo 14.'de araştırma kapsamına alınan yöneticilerin mesleki iş doyumu ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan niteliklere uygunluk ve gelişme isteği alt boyutlarından almış oldukları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Yöneticiler mesleki iş doyumu ölçeğinde bulunan niteliklere uygunluk alt boyutundan ortalama $4,42 \pm 0,51$ puan almıştır. Yöneticilerin, niteliklere uygunluk alt boyutunda yer alan ifadelerine genel olarak "her zaman" yanıtını verdikleri ve olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticiler, gelişme isteği boyutundan ortalama $4,19 \pm 0,58$ puan almıştır. Yöneticiler, bu alt boyuttan minimum 2,75 puan, maksimum 5,00 puan almıştır. Yöneticiler bu alt boyuttaki ifadelerine genel olarak "Sık sık" yanıtını vermiş olup, gelişme isteği açısından mesleki iş doyumları yüksek bulunmuştur.

Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin mesleki iş doyumu ölçeği genelinden almış oldukları ortalama puan $4,33 \pm 0,49$ 'dur. Ölçek genelinde alınan en düşük puan ortalaması 3,15 ve en yüksek puan ortalaması 5,00'dir. Yöneticiler mesleki iş doyumu ölçeğinde yer alan ifadelerine genel olarak olumlu görüş bildirmiş ve ifadelerine "Sık sık" yanıtını vermiştir. Bu durum yöneticilerin mesleki iş doyumlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 15: Yöneticilerin cinsiyetlerine göre mesleki iş doyumu ölçeğine görüşlerinin karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Niteliklere	Kadın	44	51,22	2253,50	1263,50	0,82
Uygunluk	Erkek	59	52,58	3102,50		
Gelişme	Kadın	44	50,26	2211,50	1221,50	0,61
İsteği	Erkek	59	53,30	3144,50		
Meslek İş Doyumu	Kadın	44	50,59	2226,00	1236,00	0,68
Ölçeği Geneli	Erkek	59	53,05	3130,00		

Tablo 15.'de araştırma kapsamına alınan yöneticilerin cinsiyetlerine göre mesleki iş doyumu ölçeğinden ve ölçekte yer alan alt boyutlardan aldıkları puanların karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 15. incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyetlerine göre niteliklere uygunluk ve gelişme isteği boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Erkek yöneticilerin mesleki iş doyumu ölçeğinde ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar kadın öğretmenlere göre daha yüksek olsa da, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 16: Yöneticilerin yaş gruplarına göre meslek iş doyumlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yas Grubu	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Niteliklere	40-45 yaş arası	27	71,30	17,09	0,00
	46-51 yaş arası	34	40,25		
	52-57 yaş arası	42	49,11		
Uygunluk	40-45 yaş arası	27	73,04	18,50	0,00
	46-51 yaş arası	34	42,81		
	52-57 yaş arası	42	45,92		
Gelişme	40-45 yaş arası	27	72,89	19,08	0,00
	46-51 yaş arası	34	40,57		
	52-57 yaş arası	42	47,82		
İsteği	40-45 yaş arası	27	72,89	19,08	0,00
	46-51 yaş arası	34	40,57		
	52-57 yaş arası	42	47,82		
Meslek İş Doyumu	40-45 yaş arası	27	72,89	19,08	0,00
	46-51 yaş arası	34	40,57		
	52-57 yaş arası	42	47,82		
Ölçeği Geneli	40-45 yaş arası	27	72,89	19,08	0,00
	46-51 yaş arası	34	40,57		
	52-57 yaş arası	42	47,82		

Tablo 16.'te araştırma kapsamına alınan yöneticilerin ya gruplarına göre göre mesleki iş doyumu ölçeğinden ve ölçekte yer alan niteliklere uygunluk ve gelişme isteği alt boyutlardan aldıkları puanların karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 16. incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin yaş gruplarına göre niteliklere uygunluk, gelişme isteği boyutlarından ve ölçek genelinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır. ($p<0,05$). Bu fark 40-45 yaş arası yaş grubunda yer alan yöneticilerden kaynaklanmaktadır. 40-45 yaş arası yaş grubunda yer alan yöneticilerin niteliklere uygunluk, gelişme isteği alt boyutlarından ve ölçek genelinde almış oldukları puanlar diğer yaş gruplarında yer alan yöneticilere göre daha yüksektir. Başka bir ifade ile niteliklere uygunluk ve gelişme isteği açısından 40-45 yaş grubunda yer alan yöneticilerin mesleki iş doyumları diğer yaş gruplarında yer alan yöneticilere göre daha yüksektir.

Tablo 17: Yöneticilerin medeni durumlarına göre meslek iş doyumlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Niteliklere	Evli	87	49,73	4326,50	498,50	0,07
Uygunluk	Bekar/Boşanmış	16	64,34	1029,50		
Gelişme	Evli	87	50,18	4365,50	537,50	0,15
İsteği	Bekar/Boşanmış	16	61,91	990,50		
Meslek İş Doyumu	Evli	87	49,76	4329,00	501,00	0,08
Ölçeği Geneli	Bekar/Boşanmış	16	64,19	1027,00		

Tablo 17.'te araştırma kapsamına alınan yöneticilerin medeni durumlarına göre mesleki iş doyumu ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan alt boyutlardan almış oldukları puanların karşılaştırılması verilmiştir.

Araştırmaya katılan evli ve bekar yöneticilerin mesleki iş doyumu ölçeği geneli ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Medeni durumlarına bakılmaksızın, yöneticilerin niteliklere uygunluk ve gelişme isteği açısından mesleki iş doyumları benzer düzeydedir.

Tablo 18: Yöneticilerin eğitim durumlarına göre meslek iş doyumlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Niteliklere	Lisans	69	47,85	3301,50	886,50	0,04
Uygunluk	Lisansüstü	34	60,43	2054,50		
Gelişme	Lisans	69	48,30	3332,50	917,50	0,07
İsteği	Lisansüstü	34	59,51	2023,50		
Meslek İş Doyumu	Lisans	69	47,64	3287,00	872,00	0,03
Ölçeği Geneli	Lisansüstü	34	60,85	2069,00		

Araştırmaya alınan yöneticilerin eğitim durumlarına göre mesleki iş doyumunu ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan niteliklere uygunluk ve gelişme isteği alt boyutlardan almış oldukları puanların karşılaştırılması Tablo 15.'te verilmiştir.

Tablo 17.'de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre, araştırma kapsamına alınan yöneticilerin niteliklere uygunluk alt boyutunda almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Lisansüstü mezunu yöneticilerin niteliklere uygunluk açısından mesleki iş doyumları lisans mezunu yöneticilere göre daha yüksektir.

Yöneticilerin gelişme isteği alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Lisansüstü ve lisans mezunu yöneticilerin ölçek genelinden almış oldukları toplam puanlar karşılaştırıldığında; lisansüstü mezunu yöneticilerin mesleki iş doyumları lisans mezunu yöneticilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 19: Yöneticilerin unvanlarına yaptıkları kademelere göre meslek iş doyumlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Kademe	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Niteliklere	Ortaokul	42	53,12	2231,00	1234,00	0,75
Uygunluk	Lise	61	51,23	3125,00		
Gelişme	Ortaokul	42	50,83	2135,00	1232,00	0,74
İsteği	Lise	61	52,80	3221,00		
Meslek İş Doyumu	Ortaokul	42	52,60	2209,00	1256,00	0,87
Ölçeği Geneli	Lise	61	51,59	3147,00		

Tablo 18.'de araştırma kapsamına alınan yöneticilerin görev yaptıkları kademelere göre mesleki iş doyumunu ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan alt boyutlardan almış oldukları puanların karşılaştırılması verilmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin görev yaptıkları kademelere göre mesleki iş doyumunu ölçeği geneli ve ölçekten yer alan niteliklere uygunluk ve gelişme isteği alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin niteliklere uygunluk ve gelişme isteği açısından mesleki iş doyumları benzer düzeydedir.

Tablo 20: Yöneticilerin unvanlarına yaptıkları kademelere göre meslek iş doyumlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Kademe	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Niteliklere	Müdür	17	46,88	797,00	644,00	0,44
Uygunluk	Müdür Yrd.	86	53,01	4559,00		
Gelişme	Müdür	17	53,24	905,00	710,00	0,85
İsteği	Müdür Yrd.	86	51,76	4451,00		
Meslek İş Doyumu	Müdür	17	49,50	841,50	688,50	0,71
Ölçeği Geneli	Müdür Yrd.	86	52,49	4514,50		

Tablo 19.'da verilen araştırma kapsamına alınan yöneticilerin unvanlarına göre mesleki iş doyumu ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan alt boyutlardan almış oldukları puanların karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, müdür ve müdür yardımcılarının mesleki iş doyumu ölçeği geneli ve ölçekten yer alan niteliklere uygunluk ve gelişme isteği alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcısı pozisyonunda görev yapan yöneticilerin niteliklere uygunluk ve gelişim isteği açısından mesleki iş doyumları benzer düzeydedir.

4.3. Eğitim Yöneticilerinin öz yeterlilik Algıları ve Mesleki İş Doyumları arasındaki Korelasyonla İlgili Bulgular

Eğitim yöneticilerinin öz yeterlilik ve mesleki iş doyumları arasındaki korelasyonları incelenmiştir.

Tablo 21: Yöneticilerin öz yeterlilik ölçeği ve mesleki iş doyumunu ölçeğinden almış oldukları puanlar arasındaki korelasyonlar

Alt Boyutlar		Yönetim	Öğretimsel liderlik	Etik Liderlik	Öz yeterlilik Ölçeği Geneli	Niteliklere Uygunluk	Gelişme İsteği	Meslek İş Doyumu Ölçeği Geneli
	R	1,00						
Yönetim	p							
	N	103						
Öğretimsel	r	0,66	1,00					
Liderlik	p	0,00						
	N	103	103					
Etik	R	0,58	0,66	1,00				
Liderlik	P	0,00	0,00					
	N	103	103	103				
Özyeterlilik	R	0,89	0,86	0,83	1,00			
Ölçeği Geneli	P	0,00	0,00	0,00				
	N	103	103	103	103			
Niteliklere	R	0,24	0,13	0,18	0,22	1,00		
Uygunluk	P	0,01	0,19	0,07	0,03			
	N	103	103	103	103	103		
Gelişme	R	0,20	0,08	0,15	0,18	0,70	1,00	
İsteği	P	0,04	0,41	0,13	0,07	0,00		
	N	103	103	103	103	103	103	
Meslek İş Doyumu	R	0,25	0,13	0,20	0,24	0,93	0,90	1,00
Ölçeği Geneli	P	0,01	0,18	0,04	0,01	0,00	0,00	
	N	103	103	103	103	103	103	103

Tablo 19.'da yöneticilerin öz yeterlilik ölçeği ve mesleki iş doyumu ölçeğinden almış oldukları puanlar arasındaki korelasyonlar verilmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin öz yeterlilik ölçeğinde yer alan yönetim alt boyutundan almış oldukları puanlar ile yine öz yeterlilik ölçeğinde yer alan öğretimsel liderlik ve etik liderlik alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Yöneticilerin yönetim açısından öz yeterlilik düzeyleri arttıkça öğretimsel liderlik ve etik liderlik açısından da öz yeterlilikleri artmaktadır. Ayrıca yöneticilerin öz yeterlilik ölçeğinde yer alan yönetim alt boyutundan almış oldukları puanlar ile mesleki iş doyumunda yer alan niteliklere uygunluk ve gelişme isteği alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında da istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ancak zayıf bir korelasyon bulunmaktadır ($p<0,05$). Bu durumda, yöneticilerin yönetim açısından öz yeterlilik düzeyleri arttıkça, niteliklere uygunluk ve gelişim isteği açısından mesleki iş doyumları da artmaktadır.

Yöneticilerin öğretimsel liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri ile etik liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($p<0,05$). Bu korelasyon pozitif yönlü olup, orta kuvvetlidir.

Yöneticilerin öğretimsel liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri arttıkça, etik liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri de artmaktadır. Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin öğretimsel liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri ile niteliklere uygunluk ve gelişim isteği açısından iş doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan yöneticilerin etik liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri ile niteliklere uygunluk ve gelişim isteği açısından iş doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Yöneticilerin niteliklere uygunluk açısından mesleki iş doyumları ile gelişme isteği açısından mesleki iş doyumları arasındaki korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Yöneticilerin mesleki iş doyumları ile gelişme isteği açısından mesleki iş doyumları arasındaki korelasyon pozitif yönlü ve kuvvetli

bir korelasyondur. Böylece yöneticilerin niteliklere uygunluk açısından iş doyumları arttıkça, gelişme isteği açısından iş doyumları da artmaktadır.

4.4. Tartışma

Bu araştırmada KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Ortaöğretim dairesine bağlı devlet okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının öz yeterlilik inançları ve mesleki doyumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Müdürlerin genel öz yeterlik inançları yüksek bulunmuştur. Bu sonuç benzer araştırmaları desteklemektedir. Aydın (2010) tarafından Gümüşhane’de okul müdürlerine yönelik yapılan bir araştırmada genel öz yeterlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada da eğitim yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yöneticilik kıdemlerine göre öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumu açıklamak için, müdürlerin öz yeterliklerinin, yaşadıkları deneyimlerin olumlu veya olumsuz olmasından etkilendiği ileri sürülebilir. Ekici (2006) göre Ankara’da meslek lisesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını cinsiyet, statü ve branş gibi farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada öz yeterlik inançlarının “statü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Saracaloğlu ve Yenice (2009) tarafından yapılan araştırmada Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenlerinin, kıdem ve aldıkları hizmet içi eğitimlere göre öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında eğitim yöneticilerinin özyeterlilik algısı yüksek olan yöneticilerin yöneticilik becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür (Kuyumcu, 2011). Özyeterlilik inancı yüksek olan yöneticilerin okullarında, öğrenci merkezli bir yaklaşım oluşturmaya özen gösterdikleri görülmektedir. Yöneticilerin özyeterlilik inançlarının okul yönetimi becerileri, öğrenciler için seçilen öğretme-yöntem tekniklerinin tercihleri ve öğrencilerin başarılı olmaları için harcanan çaba düzeyleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010). Bu sonuçlar araştırmamız ile tutarlılık göstermektedir.

Öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre değişmediği bulgusu birçok araştırma (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Azar, 2010; Çetin, 2007; Ekici, 2008; Endler, Speer, Johnson & Flett, 2001; Milner ve Woolfolk-Hoy, 2003; Oğuz ve Topkaya, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010; Şensoy ve Aydoğdu, 2008; Yenice, 2012; Yıldırım ve İlhan, 2010) bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Bu bulgu yöneticilerin ve öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarının özyeterlikleri üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir, bunun anlamı erkek ve kadın öğretmen adaylarının kendilerini aynı yeterlikte görmeleridir. Anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen erkeklerin genel öz-yeterlik inancı kadınlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte genel özyeterlik ve özyeterlik inancının cinsiyet göre farklılaştığını bulgulayan araştırmalar (Aypay, 2010; Brink, Alsen, Herlitz, Kjellgren ve Cliffordson 2012; Britner ve Pajares, 2006; Durdukoca-Fırat, 2010; Ekici, 2006; Scholz, Gutierrez- Dona, Sud, & Schwarzer, 2002) da mevcuttur. Bong (1999) çalışmasında erkek öğrencilerin akademik alanda özyeterlik algılarının kadınlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmada erkeklerin özyeterlilik düzeyleri daha yüksek çıkmasına rağmen aralarında anlamlı istatistiksel bir fark yoktur. Cinsiyete göre öz yeterlilik algıları benzer düzeydedir.

Araştırma bulguları yönetici ve öğretmenlerin öz yeterliklerinin yaşa bağlı olarak değişmediğini göstermiştir. Yıldırım ve İlhan (2010), Brink ve diğerleri. (2012)' da araştırmasında genel öz-yeterliğin yaştan bağımsız olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca bu araştırmanın aksine Aypay (2010); Scholz ve diğerleri (2002) genel öz yeterliğin yaşa bağımlı bir yapı olduğunu belirtmiştir. Farklı kültürler ya da farklı ölçekler bu tür bir bulguyu ortaya çıkarmış olabilir. Bu çalışmada ise öz yeterliliğin alt boyutları olan öğretimsel ve etik alt boyutları arasında 52-57 yaş grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur fakat genel olarak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve elde edilen sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

KKTC devlet okullarındaki eğitim yöneticilerinin ve yardımcılarının öz yeterlilikleri ile mesleki doyumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, eğitim durumu, ünvan) açısından incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara göre;

Yöneticilerin öz yeterlilik ölçeğinde bulunan yönetim alt boyutunda yer alan ifadelerle genel olarak 'oldukça' yanıtını verdikleri ve olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin öz yeterlilik ölçeğinde bulunan öğretimsel liderlik alt boyutunda yer alan ifadelerle genel olarak 'oldukça' yanıtını vermiş olup, olumlu görüş bildirmişlerdir.

Yöneticiler genel olarak 'etik liderlik' alt boyutuna ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

Yöneticiler öz yeterlilik ölçeğinde yer alan ifadelerle genel olarak olumlu görüş bildirmiş ve ifadelerle 'oldukça' yanıtını vermiştir. Bu durumda yöneticilerin öz yeterlilikleri yüksektir.

Araştırmanın alt problemlerini incelediğimizde yöneticilerin cinsiyetlerine göre yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Erkek yöneticilerin öz yeterlilik ölçeğinden ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar kadın öğretmenlere göre daha yüksek olsa da, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı

değildir. Başka bir ifade ile kadın ve erkek yöneticilerin yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik açısından öz yeterlilik açısından öz yeterlilikleri benzer düzeydedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin yaş gruplarına göre yönetim alt boyutunda almış oldukları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Yöneticilerin yaş gruplarına göre öğretimsel liderlik alt boyutunda aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. 52-57 yaş grubunda yer alan yöneticilerin alt boyuttan almış oldukları puanlar diğer yaş gruplarında yer alan yöneticilere göre daha yüksektir. Yani 52-57 yaş grubunda yer alan yöneticilerin öğretimsel liderlik açısından öz yeterlilikleri daha fazladır.

Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin yaş gruplarına göre etik liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu fark 52-57 yaş grubunda yer alan öğretmenlerden kaynaklanıyor olup, bu yaş grubunda yer alan öğretmenlerin etik liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri diğer yaş gruplarında yer alan yöneticilere göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin yaş gruplarına göre öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları puanlar karşılaştırıldığında; yöneticilerin yaş gruplarına göre puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. 52-57 yaş arasında bulunan yöneticilerin öz yeterlilik düzeyleri diğer yaş gruplarında yer alan yöneticilerden yüksek bulunsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Başka bir ifade ile yaş gruplarına bakılmaksızın yöneticilerin öz yeterlilikleri benzer düzeydedir.

Evli ve bekar yöneticilerin öz yeterlilik ölçeği geneli ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Medeni durumlarına bakılmaksızın, yöneticilerin yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik alt boyutlarından ve öz yeterlilik ölçeği genelinden almış oldukları ortalama puanlar benzerdir. Başka bir ifade ile evli ve bekar yöneticilerin yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik açısından öz yeterlilikleri benzer düzeydedir.

Araştırma sonuçlarına göre, araştırma kapsamına alınan yöneticilerin yönetim, öğretimsel liderlik, etik liderlik alt boyutlarından ve ölçek genelinden almış

oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Lisansüstü mezunu yöneticilerin yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri lisans mezunu yöneticilerden yüksek olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark değildir.

Araştırmada yer alan sonuçlar incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan yöneticilerin görev yaptıkları kademelere göre yönetim, öğretimsel liderlik ve etik liderlik alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Ortaokullarda görev yapan yöneticiler öz yeterlilik ölçeği genelinden almış oldukları puanlar ile liselerde görevli yöneticilerin aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın görev durumu incelendiğinde, araştırmaya katılan müdür pozisyonunda görevli yöneticilerin yönetim açısından öz yeterliliklerinin müdür yardımcısı pozisyonunda görev yapan yöneticilerden, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

Müdür ve müdür yardımcılarının öğretimsel liderlik ve etik liderlik açısından öz yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin, unvanlarına göre öz yeterlilik ölçeği genelinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Müdürlerin öz yeterlilik puanları, müdür yardımcılarına göre yüksek olsa da, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Mesleki iş doyumu ölçeğinde bulunan Yöneticilerin, niteliklere uygunluk alt boyutunda yer alan ifadelerle genel olarak “her zaman” yanıtını verdikleri ve olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticiler bu alt boyuttaki ifadelerle genel olarak “Sık sık” yanıtını vermiş olup, gelişme isteği açısından mesleki iş doyumları yüksek bulunmuştur.

Yöneticiler mesleki iş doyumu ölçeğinde yer alan ifadelerle genel olarak olumlu görüş bildirmiş ve ifadelerle “Sık sık” yanıtını vermiştir. Bu durum yöneticilerin mesleki iş doyumlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin mesleki doyum ölçeğinin sonuçları incelendiğinde cinsiyetlerine göre niteliklere uygunluk ve gelişme isteği boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Erkek yöneticilerin mesleki iş doyumunu ölçeğinde ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar kadın öğretmenlere göre daha yüksek olsa da, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Araştırma incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin yaş gruplarına göre niteliklere uygunluk, gelişme isteği boyutlarından ve ölçek genelinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır. Bu fark 40-45 yaş arası yaş grubunda yer alan yöneticilerden kaynaklanmaktadır. 40-45 yaş arası yaş grubunda yer alan yöneticilerin niteliklere uygunluk, gelişme isteği alt boyutlarından ve ölçek genelinde almış oldukları puanlar diğer yaş gruplarında yer alan yöneticilere göre daha yüksektir. Başka bir ifade ile niteliklere uygunluk ve gelişme isteği açısından 40-45 yaş grubunda yer alan yöneticilerin mesleki iş doyumları diğer yaş gruplarında yer alan yöneticilere göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan evli ve bekar yöneticilerin mesleki iş doyumunu ölçeği geneli ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Medeni durumlarına bakılmaksızın, yöneticilerin niteliklere uygunluk ve gelişme isteği açısından mesleki iş doyumları benzer düzeydedir.

Araştırmada yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre, araştırma kapsamına alınan yöneticilerin niteliklere uygunluk alt boyutunda almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Lisansüstü mezunu yöneticilerin niteliklere uygunluk açısından mesleki iş doyumları lisans mezunu yöneticilere göre daha yüksektir.

Yöneticilerin gelişme isteği alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Lisansüstü ve lisans mezunu yöneticilerin ölçek genelinden almış oldukları toplam puanlar karşılaştırıldığında; lisansüstü mezunu yöneticilerin mesleki iş

doyumları lisans mezunu yöneticilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan yöneticilerin görev yaptıkları kademelere göre mesleki iş doyumunu ölçeği geneli ve ölçekten yer alan niteliklere uygunluk ve gelişme isteği alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin niteliklere uygunluk ve gelişme isteği açısından mesleki iş doyumları benzer düzeydedir.

Araştırmada verilen araştırma kapsamına alınan yöneticilerin ünvanlarına göre mesleki iş doyumunu ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan alt boyutlardan almış oldukları puanların karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, müdür ve müdür yardımcılarının mesleki iş doyumunu ölçeği geneli ve ölçekten yer alan niteliklere uygunluk ve gelişme isteği alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Başka bir ifadeyle araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcısı pozisyonunda görev yapan yöneticilerin niteliklere uygunluk ve gelişim isteği açısından mesleki iş doyumları benzer düzeydedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin öz yeterlilik ölçeğinde yer alan yönetim alt boyutundan almış oldukları puanlar ile yine öz yeterlilik ölçeğinde yer alan öğretimsel liderlik ve etik liderlik alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır.

Yöneticilerin yönetim açısından öz yeterlilik düzeyleri arttıkça öğretimsel liderlik ve etik liderlik açısından da öz yeterlilikleri artmaktadır. Ayrıca yöneticilerin öz yeterlilik ölçeğinde yer alan yönetim alt boyutundan almış oldukları puanlar ile mesleki iş doyumunda yer alan niteliklere uygunluk ve gelişme isteği alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında da istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ancak zayıf bir korelasyon bulunmaktadır. Bu durumda, yöneticilerin yönetim açısından öz yeterlilik düzeyleri arttıkça, niteliklere uygunluk ve gelişim isteği açısından mesleki iş doyumları da artmaktadır.

Yöneticilerin öğretimsel liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri ile etik liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır. Bu korelasyon pozitif yönlü olup, orta kuvvetlidir.

Yöneticilerin öğretimsel liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri arttıkça, etik liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri de artmaktadır. Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin öğretimsel liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri ile niteliklere uygunluk ve gelişim isteği arasında iş doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olmadığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin etik liderlik açısından öz yeterlilik düzeyleri ile niteliklere uygunluk ve gelişim isteği arasında iş doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulunmamaktadır.

Yöneticilerin niteliklere uygunluk açısından mesleki iş doyumları ile gelişme isteği açısından mesleki iş doyumları arasındaki korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Yöneticilerin mesleki iş doyumları ile gelişme isteği açısından mesleki iş doyumları arasındaki korelasyon pozitif yönlü ve kuvvetli bir korelasyondur. Böylece yöneticilerin niteliklere uygunluk açısından iş doyumları arttıkça, gelişme isteği açısından iş doyumları da artmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayanılarak geliştirilen öneriler yöneticilere ve bu alanda araştırma yapacak araştırmacılara yönelik öneriler başlıkları altında belirtilmiştir.

1. Müdür yardımcılarının öz yeterliliklerinin geliştirilmesi için bakanlıkça hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi.
2. Uzun yıllardır görev yapan yöneticilerin iş doyumlarının yükseltilmesi adına çalışmalar yapılması.
3. Lisansüstü mezunu yöneticilerin iş doyumlarının daha yüksek olmasından hareketle lisans mezunu olan yöneticilerin lisansüstü eğitime teşvik edilmesi.
4. Çalışmanın genişletilerek KKTC genelinde yer alan tüm kademelerdeki yöneticilere kapsayacak şekilde yapılması.
5. Benzer çalışmaların öğretmenler üzerinde yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, G., ve Kaya, M. (2012). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 95-102.
- Açıkalın, A. (1996). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara Pegem Yayınları, 10.
- Adams, J.F. (1995). *Ergenliği Anlamak*. Çeviren: Bekir Onur. Ankara: İmge Kitabevi.
- Akçay, A. (2003). Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor Mu?. *Milli Eğitimdergisi*, Sayı 157, Wwww.Meb.Gov.Tr (20.12.2005).
- Akdağ, M., ve Güneş, H. (2002). Kopya Çekme Davranışları Ve Kopya Çekmeye İlişkin Tutumlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(3), 330-343.
- Akdoğan, H. (2005). Çocuğun Cinsel İstismarı Ve Türkiye’de Çocuk Cinsel İstismarını Önlemeye Yönelik Çalışmalar. *Polis Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-15.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için" bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29).
- Akkuş, O. (2010). Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Görevli Rehber Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Akkuş, Y., Kaplan, F., ve Kaçar, N. (2010). Kars Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri Ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(15), 103-112.
- Aksoy, V., ve Diken, I. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3).
- Aktay, Y. (2002). *Eğitimde Küresel İmkanlar-Küreselleşen Dünyada Eğitimde Fırsat Eşitliği Ve Özgürleşim Fırsatları Üzerine*. İstanbul Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2.

- Alkın, M.C. (2006). Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., ve Koray, O. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitimdergisi*, 13(1), 93-102.
- Arslantaş, C. C., & Dursun, M. (2008). Etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan güven ve psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisinde etkileşim adaletinin dolaylı rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 111-128.
- Aşan, Ö., ve Aydın, M. (2006). *Örgütsel davranış*. Arıkan Yayıncılık. Ankara.
- Aşık, N. A. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Aydın, L. (2002). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aydın, O. (2010) . Çalışanların Öz Yeterlik Algılarının Yaşam Doyumları Üzerine Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi*. Trabzon
- Aydin, G. (1988). The remediation of children's helpless explanatory style and related unpopularity. *Cognitive Therapy and Research*, 12(2), 155-165.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (Göyö) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri Ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. *Zkü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Balay, R. (2000). *Örgütsel Bağlılık*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Balyer, A. (2012). Transformational leadership behaviors of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581-591.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia Of Human Behavior*, Cilt 4, Vs Ramachaudran (Ed), New York. Academic Press, S. 71-81.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175.
- Bandura, A., Adams, N. E., ve Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of personality and social psychology*, 35(3), 125.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement İn The Perpetration Of İnhumaniteis, Personality And Social Pyschology Review (Special Issue On Evil And Violence 3, 193-209).
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayınları.
- Bass, B.M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and applications (3rd ed.)*. New York: Free Press
- Başaran, A. (2009). Pregnancy-induced hyperlipoproteinemia: review of the literature. *Reproductive sciences*.
- Başaran, İ.E (2008). *Örgütsel davranış, insanın üretim gücü*. BRC Basım, Ankara
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Feryal Matbaası.
- Bıkmaz, F.H. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 172-180.
- Bogler, R. (2002). Two Profiles Of Schoolteachers: A Discriminant Analysis Of Job Satisfaction. *Teaching And Teacher Education*, 18, 665– 673.
- Brink, E., Alsen, P., Herlitz, J., Kjellgren, K. ve Cliffordson, C. (2012). General Self-Efficacy And Health-Related Quality Of Life After Myocardial Infarction. *Psychology, Health & Medicine*, 17(3), 346-355.
- Brown, M. E., ve Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, 17(6), 595-616.

- Brown, M. E., Treviño, L. K., ve Harrison, D. A. (2005). Ethical Leadership: A Social Learning Perspective For Construct Development And Testing. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 97, 117- 134.
- Bursalioğlu, Z. (1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış (11. Bs.)*. Ankara: Pegem.
- Bursalioğlu, Z. (1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış (11. Bs.)*. Ankara: Pegem.
- Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cakiroglu, E. (2008). The teaching efficacy beliefs of pre-service teachers in the USA and Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 34(1), 33-44.
- Can, H. ve Diğerleri. (2004). *Genel Öğretmenlik Bilgileri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cemaloğlu, N., ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Güven Ve Yıldırma Arasındaki İlişki* *The Relationship Between School Principals' Ethical Leadership Behaviors And Teachers' Perceived Organizational Trust And Education*, 37(165).
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Chapman, C.S. (1997). Reflections on a contingent view of accounting. *Accounting, organizations and society*, 22(2), 189-205.
- Chen, A.S., Marsh, D.J., Trumbauer, M.E., Frazier, E. G., Guan, X. M., Yu, H., ... ve Van der Ploeg, L.H. (2000). Inactivation of the mouse melanocortin-3 receptor results in increased fat mass and reduced lean body mass. *Nature genetics*, 26(1), 97-102.
- Ciulla, J.B. (2004). Ethics and leadership effectiveness. *The nature of leadership*, 302-327.
- Coskun, A. (2010). The Effect of Metacognitive Strategy Training on the Listening Performance of Beginner Students. *Online Submission*, 4(1), 35-50.

- Çakmak, Z. (2011). Kara H. Yöneticilerde Benlik Algılamalarının Belirlenmesi: Sanayi Örgütlerinde Bir Araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 301-310.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelebi, C. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdürlerin Okulda Gösterdikleri Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2012.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları
- Çelikten, M. (2001). Okul Müdürlerinin Değişim Yönetimi Becerileri, *Eğitim Ve Bilim*, 26(19).
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çetin, B. (2007). Sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilgisi öğretimi öz-yeterliklerinin incelenmesi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 27-29.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyum*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, K. (2003). *Örgütlerde iletişim yönetimi*. Editörler: Cevat Elma, Kamile Demir.
- Demir, M. (2000), İlköğretim Müfettişlerinin Görev Boyutundaki Yeterliliklerine İlişkin Olarak İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Algı Düzeyleri (İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Dinham, S., & Scott, C. (1996). Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Phase One of the Teacher 2000 Project.
- Doğan, E. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Academyplus*.
- Dökmen, Z. (2003). Çalışma durumları farklı üç grup kadında ruh sağlığı, kontrol odağı inancı ve cinsiyet rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 111-124.

- Eden, D., & Kinnar, J. (1991). Modeling Galatea: Boosting self-efficacy to increase volunteering. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 770.
- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 6(24), 87-96.
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Elçi, M., ve Alpkan, L. (2006). The influences of ethical climate on organizational citizenship behaviors. *Hacettepe University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 24(1), 141-170.
- Endler, N. S., Speer, R. L., Johnson, R. M., & Flett, G. L. (2001). General Self-Efficacy And Control İn Relation To Anxiety And Cognitive Performance. *Social Spring*, 20(1), 36-52.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Erdoğan, Y. (2008). Exploring the relationships among Internet usage, Internet attitudes and loneliness of Turkish adolescents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2), 11-20.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım, İstanbul.
- Erkoç, Z. (2000). Orta Öğretimde Öğretim Lideri Profili Ve Yönetimde Kalite. *Human Resources*, 4(2).
- Eroğlu, G. (1999). Gazi üniversitesine bağlı eğitim fakültelerinden mezun öğretmenlerin öğretmenlik davranışları ile ilgili yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Unpublished master's thesis. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara*.
- Ertan Kantos, Z., Oğuz Çuhadaroğlu, E., ve Taşdan, M. (2009). İlköğretim okulları yöneticilerinin yönetim biçimlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri (nitel bir araştırma). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 393-403.
- Ertürk, M. (2009). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım.
- Good, H.F. (1969). *A History Of Western Education*. London: The Macmillan Company.

- Gökyer, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 113-129.
- Gül, H., ve Aykanat, Z. (2012). Karizmatik Liderlik Ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 17-36.
- Güllü, A., Sur, Y. F., ve Kaplanoğlu, E. (2009). Ac Servo Motor Eğitim Seti Tasarımı Ve Konum Kontrolü. *Sdu International Technologic Science*, 1(2), 74-81.
- Güney, S. (2007). Yönetim ve Organizasyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, S., ve Nurmakhmatuly, A. (2007). Kültürün Girişimciliğe Etkisi: Kazakistan Ve Türkiye Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Kültürlerarası Araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(18), 62-86.
- Gürol, A., Altunbaş S., ve Karaaslan N. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları Ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *E-Journal Of New World Sciencesacademy*, 5(3), 1395-1404.
- Gürüz, D. ve Emet, G. (2006). Yönetim ve organizasyon. İzmir: Nobel Yayıncılık
- Gürüz, D. ve Gürel, E. (2006). *Yönetim ve Organizasyon*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Girgin, G. (1995). İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir*.
- Harrison, Y., ve Horne, J. A. (1996). "High sleepability without sleepiness". The ability to fall asleep rapidly without other signs of sleepiness. *Neurophysiologie Clinique/Clinical Neurophysiology*, 26(1), 15-20.
- Hass, D. D. (2000). Directed vapor deposition of thermal barrier coatings. *Charlottesville, Ph. D. Dissertation*.
- Hoşgörür, V., ve Taşbilek Yoncalık, M. (2004). *Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Özel Okullar Birliği, İstanbul.

- Hughes, J. R. (2008). Smoking and suicide: a brief overview. *Drug and alcohol dependence*, 98(3), 169-178.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. Beta Basım Yayın.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., ve Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, 127(3), 376.
- Kaner, E. (2010). NICE work if you can get it: development of national guidance incorporating screening and brief intervention to prevent hazardous and harmful drinking in England. *Drug and alcohol review*, 29(6), 589-595.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi Kuram Ve Türkiye’deki Uygulama*, Bilim Yayıncılık, Ankara.
- Kirel, Ç. (1998). *Örgütlerde güç kullanımı: çalışanların algıladıkları güç ve tepkileri üzerinde bir uygulama*. AÜ.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği; Yönetim Ve Organizasyonlarda Davranış-Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar*. Beta Yayınları, 333-337.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*, Arıkan Basım Yayın, İstanbul.
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*. Arıkan Yayıncılık, İstanbul.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, 2, 249-260.
- Korkut, N. (2009). *Kinds of Parody from the Medieval to the Postmodern (Vol. 449)*. Peter Lang.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal Characteristics and Job Satisfaction of Greek Teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-538
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C., ve Soran, H. (2007). Bilgisayar Kursunun Bilgisayara Yönelik Başarı, Tutum Ve Özyeterlik İnançları Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).

- Kubilay, S. (2013). Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin İş Doyumu Ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, 2013.*
- Kuruüzüm, A., ve Çelik, N. (2005). İkinci Mertebeden Faktör Modeli İle Öğretmen İş Doyumunu Belirleyen Faktörlerin Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29).*
- Kuzgun, Y., Sevim, A. S., ve Hamamcı, Z. (2005). Mesleki Doyum Ölçeği. *Pdr'de Kullanılan.*
- Kuzgun, Y., Sevim. A.S., ve Hamamcı, Z. (2005). Mesleki Doyum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Rehberlik Ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları Dizisi, 1, 81-87.*
- Küçükkaraduman, E. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership. In *Intelligent leadership* (pp. 41-66). Springer Netherlands.
- Leithwood, K., ve Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly.*
- MEB (2005). TC. Milli Eğitim Bakanlığı, <http://www.meb.gov.tr>, 25 Mart 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Memduhoğlu, H., B., ve Yılmaz, K. (2012). Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Mestçioğlu, Ö. (2011). Tükenmişlik sendromu. <http://www.psikonet.com/konu.asp?kid=203> adresinden 25 Mart 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Milner, H. R., ve Woolfolk-Hoy A. (2003). Teacher Self Efficacy Retaining Talented Teachers: A Case Study Of An African American Teacher. *Teaching And Teacher Education, 19, 203-276.*
- Morgil, I., Cingör, N., Arda, S., Yavuz, S., ve Özyalçın Özkay, Ö. (2004). Bilgisayar Destekli Kimya eğitiminde Portfolyo Çalışmaları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET, 3(2).105-109.*

- Oğuz, A., ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenliğe İlişkin Tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 14.
- Organ, D. W., ve Hamner, W. C. (1982). *Organizational behavior: An applied psychological approach*. Dallas: Business Publications.
- Oshagbemi, T. (2003). Personal Correlates Of Job Satisfaction: Emprical Evidence Form Uk Universities, *International Journal Of Social Economics*, 30(12), 1210-1226.
- Özdemir, S. (2008). The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism: Three case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1689-1696.
- Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki.
- Özkalp, E., ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış*, 4. bs. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Özşahin, M., ve Zehir, C. (2011). Yüksek Performanslı İşletmelerde Liderlik, Girişim Odaklılık Ve Örgütsel Performans İlişkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2).
- Pate, J. L., James, L., ve Leech, D. (2005). Teacher Leaders: A Catalyst For Instructional Leadership, [Http://Files.Eric.Ed.Gov/Fulltext/Ed491493.pdf](http://Files.Eric.Ed.Gov/Fulltext/Ed491493.pdf) 23 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Pickett, L. (1998). Competencies and managerial effectiveness: Putting competencies to work. *Public Personnel Management*, 27(1), 103.
- Reyes, P., ve Shin, H. S. (1995). Teacher Commitment and Job Satisfaction: A Causal Analysis. *Journal of school leadership*, 5(1), 22-39.
- Robbins, S. P., Judge, T., ve Erdem, İ. (2012). *Örgütsel davranış*. Nobel Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz M. (1996). *Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Ezgi Yayıncılık.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N., ve Evin Gencil, D. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 9(33), 265-283.

- Saracaloğlu, A.S., ve Yenice, N. (2009). Fen Bilgisi Ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama. Journal of Theory And Practice İn Education*, 5(2), 244-260.
- Sarason, S, B. (1971). *The Culture Of School And The Problem Change Boston: Allyn And Bacon*.
- Sarpkaya, R. (2010). Factors Affecting Individual Education Demand at the Entrance to University: Adnan Menderes University Sample. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 475-488.
- Savran, A., ve Çakıroğlu, J. (2001). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğretimine İlişkin Özyeterlilik İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Saygi, H., Tolon, T., & Tekogul, H. (2011). Job satisfaction among academic staff in fisheries faculties at Turkish universities. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(10), 1395-1402.
- Scherbaum CA, Cohen-Charash Y, Kern MJ ve ark. (2006) Measuring General Self-Efficacy: A Comparison of Three Measures Using Item Response Theory. *Educ Psychol Meas*, 66(6), 1047-1063.
- Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S., ve Schwarzer, R. (2002). Is General Self Efficacy A Universal Construct? *European Journal Of Psychological Assessment*, 18 (3), 242-251.
- Sezgül, İ. (2010). Liderlik Ve Etik: Geleneksel, Modern Ve Postmodern Liderlik Tanımları Bağlamında Bir Değerlendirme. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 4(7), 239-252.
- Siu, T. K. (2005). Fair valuation of participating policies with surrender options and regime switching. *Insurance: Mathematics and Economics*, 37(3), 533-552.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership İn Schools: Reflection And Empirical Evidence. *School Leadership And Management*, 22, 73-91.

- Söğüt, G. (2003). Özel ve resmi ilköğretim kurumlarının etkili okulun veliler boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeyleri (Bursa ili örneği). *Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa*, 13-14.
- Sönmez, V. (2008). Eğitim felsefesi alt grubu çalışma raporu (s. 193-197). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1-3.
- Stoner, J. (1978). *Management*. New Jersey:Prentice-Hall, Inc. Englewoodcliffs.
- Şahin, H., ve Dursun, A. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerin İş Doyumları: Burdur Örneği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18),160-174.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1).
- Şimşek, Ş., Akgemci T., ve Çelik, A. (2011). *Davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara.
- Taymaz, H. (2000). *İlköğretim ve Ortaöğretim Müdürleri İçin Okul Yönetimi (5. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H., (2003). İlköğretim Ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi.
- Tellioğlu, A. (2004). İstanbul İli Beyoğlu İlçesi'nde Çalışan İlköğretim Okulu Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F., ve Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri İle Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin İncelenmesi (İzmir İl Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- Toor, S. U. R., ve Ofori, G. (2009). Positive psychological capital as a source of sustainable competitive advantage for organizations. *Journal of Construction Engineering and Management*, 136(3), 341-352.

- Toprakçı, E. (2012). Editorial/Editörden. *E-international journal of educational research*, 3(3).
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: It's Meaning And Measure. *Review Of Education Research*, 68(2), 202-248.
- Tuncer, M. (2011). Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- Turner, J. R., ve Müller, R. (2005, June). The project manager's leadership style as a success factor on projects: A literature review. Project Management Institute.
- Tutsak, S., ve Batur, Z. (2011). Cumhuriyetten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Ders Kitabı: İki Örneğin Karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 6(3).
- Uğurlu, C.T. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışına ilişkin algıları. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 203-213.
- Uğurlu, C. T., ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik Ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41).
- Ulusoy, G. (2003). An assessment of supply chain and innovation management practices in the manufacturing industries in Turkey. *International Journal of Production Economics*, 86(3), 251-270.
- Uysal, İ., ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2).
- Ünal, A. (2000). Electronic commerce and multi-enterprise supply/value/business chains. *Information Sciences*, 127(1), 63-68.
- Ünal, S.S. (1991). *Hububat teknolojisi*. Ege Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Yayın, (29).
- Werner, K. (1993). Strings, pomerons and the VENUS model of hadronic interactions at ultrarelativistic energies. *Physics Reports*, 232(2), 87-299.
- Yavuz, M. H. (2009). *Secularism and Muslim democracy in Turkey (Vol. 28)*. Cambridge University Press.

- Yenice, N. (2012).Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 11(39),036-058.
- Yıldırım, F., ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yılmaz, E., ve Izgar, H. (2009). İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumlarının Okullardaki Örgütsel Yaratıcılık Açısından İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(3), 943-951.
- Yılmaz, I. (2004). Effects of rye bran addition on fatty acid composition and quality characteristics of low-fat meatballs. *Meat Science*, 67(2), 245-249.
- Yılmaz, Y. (2006). Novel uses of catechins in foods. *Trends in Food Science & Technology*, 17(2), 64-71.
- Yörük, S., ve Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1).
- Zengin, U. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri. *DEÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir*.

Ekler

Sayın Yönetici,

Bu araştırmanın amacı KKTC’de yöneticilerin öz yeterliliklerini ve mesleki iş doyumlarını saptamaktır. Her soruya cevap verilmesi araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Verdiğiniz kişisel cevapların gizliliği sağlanacaktır. Anket formunda isim belirtmenize gerek yoktur. Soruları yanıtlarken göstereceğiniz samimiyet ve ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Bilge ÖZGÜR

Yakın Doğu Üniversitesi

I. TANITICI ÖZELLİKLER

1. Cinsiyetiniz : ()1. Kadın ()2. Erkek
2. Yaşınız : ()1. Kadın ()2. Erkek
3. Medeni Durum : ()1. Evli ()2. Bekar ()3. Boşanmış
4. Eğitim Durumu: ()1. Lisans ()2. Lisansüstü
5. Eğitim Kademeniz: ()1. Ortaokul ()2. Lise
6. Unvan (Statü): ()1. Müdür ()2. Müdür Yardımcısı

II. ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda 14 adet önerme yer almaktadır. Lütfen ifadelerin her birini dikkatle okuyarak size en uygun gelen seçeneğe (x) işareti koyunuz.

	Hiç	Az	Biraz	Oldukça	Çok
1. Personeli, velileri ve öğrencileri ortak bir okul vizyonu oluşturmaya teşvik edebilme	()	()	()	()	()
2. Görevlerinizi yerine getirirken zamanı iyi yönetebilme	()	()	()	()	()
3. Okulunuzdaki öğrencilerin genelinde bir okul ruhu oluşturabilme	()	()	()	()	()
4. Okulunuzda pozitif bir öğrenme ortamı oluşturma	()	()	()	()	()
5. Bakanlık ve Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yapılan merkezi sınavlarda (Örn. OKS, SBS) öğrencilerin başarısını arttırabilme	()	()	()	()	()
6. Öğretmenlerinizi motive edebilme	()	()	()	()	()
7. Okulunuzda, toplumda kabul gören değerleri yansıtabilme	()	()	()	()	()
8. Günlük iş programınızı zamanında yetiştirebilme	()	()	()	()	()
9. Okulunuzu yönetmek için gerekli olan işlevsel ilke ve prosedürleri belirleyebilme	()	()	()	()	()
10. Öğrencilerinizin olumlu davranışlar sergilemesini sağlayabilme	()	()	()	()	()
11. Müdürlüğün gerektiği kırtasiyecilik işleri (örn. resmi yazışmalar) ile baş edebilme	()	()	()	()	()
12. Okul personelinin etik davranışlar sergilemesini sağlayabilme	()	()	()	()	()
13. Okul müdürü olmanın stresi ile baş edebilme	()	()	()	()	()
14. Göreviniz gereği yapmanız gereken işler arasından önceliklerinizi doğru belirleyebilme	()	()	()	()	()

Lütfen, arka sayfaya geçiniz.

II. MESLEKİ İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ

Aşağıda 20 adet soru yer almaktadır. Lütfen ifadelerin her birini dikkatle okuyarak size en uygun gelen seçeneğe (×) işareti koyunuz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1. Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
2. Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
3. Mesleğinizi başkalarına önerir misiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
4. Keşke başka bir iş yapan insan olsam dedğiniz olur mu?	☐	☐	☐	☐	☐
5. Mesleğinizin gelişmenize olanak verdiğini düşünüyor musunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
6. İşyerinize hevesle gelir misiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
7. İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
8. İşyerinizde, aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
9. İşgünü sonunda kendiniz mutsuz ve bıkkın hisseder misiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
10. Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?	☐	☐	☐	☐	☐
11. Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?	☐	☐	☐	☐	☐
12. Meslektaşlarınızla karşılaştığınızda onların işlerini nasıl yaptıklarını sorar mısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
13. Mesleki bilginizi artırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
14. İşyerinde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?	☐	☐	☐	☐	☐
15. İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
16. Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
17. Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
18. İşinizin ilgilerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
19. Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?	☐	☐	☐	☐	☐
20. Meslek bilginizi artırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?	☐	☐	☐	☐	☐

Teşekkürler

Blige Özgür <bligeortya@gmail.com>

19.11.2014

Alien y_kuzgun

Hocam merhabalar nasilsiniz ? Hocam yakindogu universitesinde yuksek lisans yapıyorum. Tez konum Eğitim yöneticilerinin öz yeterlik ve mesleki
dayumlarının incelenmesi
Hocam sizin izniniz olursa mesleki dayum olgusuzl tezimde kullanmak istiyorum saygilar hocam

Yildiz Kuzgun <y_kuzgun@yahoo.com>

19.11.2014

Alien bina

Sayın Blige Özgür

Mesleki Dayum Olgusuzl tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim

19 Kasım 2014 14:57 Çarşamba tarihinde blige özgür <bligeortya@gmail.com> şöyle yazdı:

Gönderen: **Niyazi Ozer** <niyazi.ozar@inonu.edu.tr>
Tarih: 28 Ekim 2014 14:06
Konu: Re: mrb
Alıcı: bilge özgür <bilgeerba@gmail.com>

Sayın Bilge Özgür,

Öncelikle çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim. Müdürler için Özyeterlik Ölçeğini alıntı yapmak koşuluyla çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar ve başarı dilekleriyle.

28 Ekim 2014 13:26 tarihinde bilge özgür <bilgeerba@gmail.com> yazdı:

Sayın Niyazi ÖZER;

Ben Yakın Doğu Üniversitesi'nden Bilge Özgür, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım şuan tez aşamasında Eğitim Yöneticilerinin Mesleki Doyum ve Öz Yeterlilik Algılarının Değerlendirilmesi ile ilgili bir tez çalışması yürütüyorum. Tez çalışmanızda bulunan Müdürler İçin Öz Yeterlilik Ölçeğinizi izin verirsiniz tezimde kullanabilir miyim?

Saygılarımla
Bilge Özgür
Yakın Doğu Üniversitesi
Lefkoşa-Kıbrıs

