

**T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARI, ÖZ
YETERLİLİK ALGILARI VE MESLEKİ
PROFESYONELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Nilüfer KÖSE

**Danışman
Doç. Dr. Sezen TOFUR**

MANİSA-2024

**NİLÜFER
KÖSE**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARI, MESLEKİ
PROFESYONELLİKLERİ VE ÖZ YETERLİLİK ALGILARI**

2024

TAAHHÜTNAME

Bu tezin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığını, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, tezin yazımında akademik ve etik kurallara aykırı herhangi bir yapay zekâ ve program kullanmadığımı beyan ederim.



İmza
Nilüfer KÖSE

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Nilüfer Köse
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Sezen TOFUR

Okul yöneticisinin sahip olduğu özellikler okulun genel performansını ve öğrencilerin akademik başarısını etkilemektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin okuma motivasyonları eğitim alanındaki yeni araştırmaları ve uygulamaları, meslekleriyle ilgili güncel gelişmeleri takip etmeleri açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bir yöneticinin öz yeterlilik algısı, kendi yeteneklerine olan güvenini ifade eder. Dolayısıyla yüksek okuma motivasyonu ve öz yeterlilik algısı okul yöneticisinin sürekli öğrenme ve gelişme yolunda kendine inanarak daha etkili liderlik sağlamasına yardımcı olabilir. Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda “Okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desende tasarlanmıştır. Çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Manisa ilinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki resmi devlet okullarında ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yoluyla seçilen 177 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgiler Formu, Schutte ve Malouff (2007) tarafından geliştirilen, Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği; Yazıcı ve Akyol (2021) tarafından geliştirilen Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen, Baltacı (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Okul Müdürü Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler aracılığıyla toplanan veriler Jamovi programı kullanılarak analiz edilmiştir. İkili bağımsız gruplar için t-testi, üç veya daha

fazla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Ayrıca yöneticilerin okuma motivasyonları kontrol altına alındığında öz yeterlilik algılarının mesleki profesyonelliklerini nasıl yordadığını saptamak için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının mesleki profesyonellik algıları ve okuma motivasyonlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve mesleki profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu da okul yöneticilerinin öz yeterlilik algısı puanlarının okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeyi puanlarını yordayıcı etkisi istatistiksel olarak anlamlı olması ve bağımlı değişkendeki varyansın %42.2'sini açıklamasıdır. Okuma motivasyonu analize dahil edildiğinde ise okuma motivasyonu değişkeninin okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeyleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı olup tek başına bağımlı değişkendeki değişimin %1.4'ünü açıkladığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin okul yöneticilerinin mesleki profesyonellikleri üzerindeki göreceli önem sırasında öz yeterlik algıları daha ön planda iken okuma motivasyonları çok daha arka planda yer almıştır. Okul yöneticilerinin eğitimle ilgili güncel çalışmaları takip etmenin ve okumaları pratik uygulamalara dönüştürmenin mesleki profesyonellik düzeyine katkısını fark etmeleri için okuduğu makale ya da kitaptan edindiği bilgiyi uygulayarak fark yaratmış okul yöneticileri varsa bunları paylaşmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yönetimi, Okul Yöneticileri, Okuma Motivasyonu, Öz Yeterlilik, Mesleki Profesyonellik.

2024, XVIII+113 sayfa

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

Nilüfer KÖSE

**Manisa Celal Bayar University
Graduate School of Education
Department of Educational Sciences**

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sezen TOFUR

The characteristics of a school administrator affect the overall performance of the school and the academic success of the students. In this context, the reading motivation of school administrators is important for keeping up with new research and practices in the field of education, as well as for following current developments related to their profession. Additionally, a school administrator's self-efficacy perception reflects their confidence in their abilities. Therefore, high reading motivation and self-efficacy perception can help a school administrator provide more effective leadership by believing in their ability to continuously learn and develop. The aim of this study is to examine the relationship between school administrators' reading motivation, self-efficacy perceptions, and professional professionalism. In line with this aim, the question "What is the relationship between school administrators' reading motivations, self-efficacy perceptions, and levels of professional professionalism?" was sought to be answered.

This study was designed using the correlational design, one of the quantitative research methods. The population of the study consists of school administrators working in official public schools at the primary, secondary and high schools under the Ministry of National Education in Manisa province during the 2022-2023 academic year. The sample of the study comprises 177 school administrators selected through convenience sampling. For data collection, the Personal Information Form, the Adult Reading Motivation Scale developed by Schutte and Malouff (2007) and adapted to Turkish culture by Yıldız, Yıldırım, Ateş, and Çetinkaya (2013), the Professional Professionalism Scale for School Principals developed by Yazıcı and Akyol (2021), and

the School Principal Self-Efficacy Perception Scale developed by Tschannen-Moran and Gareis (2004) and adapted to Turkish culture by Baltacı (2020) were used. The data collected through these scales were analyzed using the Jamovi program. An independent t-test was applied for binary independent groups, and one-way analysis of variance (ANOVA) was applied for three or more independent groups. Pearson correlation test was used to determine the relationship between school administrators' reading motivation, self-efficacy perceptions, and professional professionalism. Additionally, hierarchical regression analysis was conducted to determine how self-efficacy perceptions predict professional professionalism when reading motivation is controlled.

Based on the findings of the study, it was concluded that school administrators' self-efficacy perceptions were higher compared to their professional professionalism perceptions and reading motivations. Furthermore, a significant, positive, and low-level relationship was found between school administrators' reading motivations, self-efficacy perceptions, and levels of professional professionalism. Another significant result of the study is that the predictive effect of school administrators' self-efficacy perception scores on their professional professionalism level scores is statistically significant and explains 42.2% of the variance in the dependent variable. When reading motivation is included in the analysis, it is seen that the effect of the reading motivation variable on school administrators' professional professionalism levels is statistically positive and significant, explaining 1.4% of the variance in the dependent variable on its own. Among the predictor variables, while self-efficacy perceptions are more prominent in the relative importance ranking concerning the professional professionalism of school administrators, reading motivations are much less significant. It is recommended that school administrators share examples of those who have made a difference by applying the knowledge gained from reading articles or books to practice. This can help them realize the contribution of following current educational studies and transforming readings into practical applications to their level of professional professionalism.

Keywords: School Administration, School Administrators, Reading Motivation, Self-Efficacy, Professionalism.

2024, XVIII+113 pages

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Araştırmanın amacı Manisa ilinde görev yapan okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktır. Araştırmada öncelikle kuramsal çerçeve ile ilgili araştırmalar sunulmuştur. Araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile analizinde kullanılan yöntemler açıklandıktan sonra elde edilen bulgular ve bu bulguların analiz sonuçlarına ilişkin yorumlar sunulmuştur. Araştırmanın son bölümünde elde edilen sonuçlar detaylı bir şekilde açıklanmış, konu ile ilgili yapılan diğer çalışmaların benzer ve farklı yönleri ortaya konularak tartışılmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmamın her aşamasında beni yönlendiren, destekleyip motive eden, eşsiz bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, her ihtiyaç duyduğumda değerli zamanını sunan, araştırmam sırasında karşılaştığım zorluklara karşı beni cesaretlendirip kendime inanmamı sağlayan, bu çalışmayı birlikte yürüttüğümüz için kendimi ayrıcalıklı hissettiğim saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Sezen TOFUR'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Hayatımın her alanında, aldığım her kararda beni destekleyen ve hep yanımda olan sevgili eşim Cem Arslan KÖSE'ye sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca tez sürecimde bana sağladığı destek için arkadaşım Volkan SEVGİ'ye teşekkür ederim.

Nilüfer KÖSE
Manisa, 2024

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

ANOVA	: Varyans Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
F	: F değeri
KO	: Kareler Ortalaması
KT	: Kareler Toplamı
N	: Örneklem Sayısı
OECD	: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
OMMPÖ	: Okul Müdürleri Mesleki Profesyonellik Ölçeği
OMÖYA	: Okul Müdürleri Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği
p	: Anlamlılık Düzeyi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
r	: Korelasyon Katsayısı
R²	: Etki Değeri
S_d	: Serbestlik Derecesi
S_s	: Standart Sapma
t	: t Değeri
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
YOMÖ	: Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Okul Yöneticilerine Yönelik Kişisel Bilgiler	38
Tablo 2. Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	43
Tablo 3. Değişkenlere Yönelik Betimsel İstatistikler	46
Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları.....	47
Tablo 5. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları	48
Tablo 6. Yönetmel Düzey Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları	49
Tablo 7. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları	51
Tablo 8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	52
Tablo 9. Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	54
Tablo 10. Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	55
Tablo 11. Bir Yıl İçinde Okuduğu Kitap Sayısı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	56
Tablo 12. Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 13. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları	59
Tablo 14. Yönetmel Düzey Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları	60
Tablo 15. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları.....	61

Tablo 16. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	62
Tablo 17. Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	63
Tablo 18. Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	64
Tablo 19. Bir Yıl İçerisinde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	65
Tablo 20. Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları	66
Tablo 21. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları..	67
Tablo 22. Yönetmel Düzey Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları..	68
Tablo 23. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları	69
Tablo 24. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	70
Tablo 25. Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	71
Tablo 26. Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	72
Tablo 27. Bir Yıl İçerisinde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	74

Tablo 28. Okul Yöneticilerinin Algıladıkları Okuma Motivasyonları, Öz yeterlilik Algıları ve Mesleki Profesyonellik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları(N=177)	75
Tablo 29. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonları ve Öz Yeterlilik Algılarının Mesleki Profesyonellik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	78



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	viii
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Tanımlar	6
BİRİNCİ BÖLÜM	
KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
1.1. Okuma Motivasyonu ile İlgili Kuramsal Çerçeve.....	8
1.1.1. Okuma.....	8
1.1.2. Motivasyon.....	10
1.1.2.1. Motivasyon Türleri.....	12
1.1.2.1.1. İçsel Motivasyon.....	12
1.1.2.1.2. Dışsal Motivasyon	13
1.1.3. Okuma Motivasyonu	14
1.1.3.1. Yetişkinlerde Okuma Motivasyonu	15
1.1.3.1.1. Yetişkinlerde Okuma Motivasyonunu Etkileyen ve Okuma Motivasyonundan Etkilenen Faktörler.....	15
1.1.3.2. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonları	17
1.2. Öz Yeterlilik ile İlgili Kuramsal Çerçeve.....	18
1.2.1. Öz Yeterlilik Kavramı	18

1.2.2. Öz Yeterliliği Etkinleştiren Süreçler	19
1.2.3. Öz Yeterlilik Algısı Düşük ve Yüksek Bireylerin Özellikleri	20
1.2.4. Öz Yeterlilik Algısı Düşük ve Yüksek Okul Yöneticilerinin Özellikleri	21
1.2.5. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algı Boyutları	22
1.3. Mesleki Profesyonellik ile İlgili Kuramsal Çerçeve	23
1.3.1. Meslek	23
1.3.2. Profesyonellik	24
1.3.3. Mesleki Profesyonellik.....	25
1.3.4. Meslek Olarak Okul Yöneticiliği.....	26
1.3.5. Okul Yöneticiliğinde Mesleki Profesyonellik	27
1.4. İlgili Çalışmalar.....	28
1.4.1. Okuma Motivasyonu ile İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmalar.....	28
1.4.2. Okuma Motivasyonu ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar.....	29
1.4.3. Öz Yeterlilik ile İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmalar.....	31
1.4.4. Öz Yeterlilikle ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	32
1.4.5. Mesleki Profesyonellik ile İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmalar	33
1.4.6. Mesleki Profesyonellikle İlgili Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar	34

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	36
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	36
2.3. Veri Toplama Araçları	37
2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	37
2.3.2. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği	38
2.3.3. Okul Müdürlerinin Öz Yeterlik Alguları Ölçeği.....	40
2.3.4. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği.....	41
2.4. Verilerin Toplanması.....	42
2.5. Verilerin Analizi	42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

3.1. Okuma Motivasyonu, Öz Yeterlilik Algısı ve Mesleki Profesyonellik Düzeylerine İlişkin Bulgular	46
3.2. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonunun Çeşitli Demografik ve Mesleki Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	47
3.2.1. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	47
3.2.2. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	48
3.2.3. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Yönetmel Düzey Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	49
3.2.4. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	50
3.2.5. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Mesleki Kıdem	

Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	52
3.2.6. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular.....	53
3.2.7. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Okul Kademesi Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	55
3.2.8. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Bir Yıl İçinde Okuduğu Kitap Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular ...	56
3.3. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algularının Çeşitli Demografik ve Mesleki Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	57
3.3.1. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algularının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular.....	58
3.3.2. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algularının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	59
3.3.3. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algularının Yönetsel Düzey Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	59
3.3.4. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algularının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	60
3.3.5. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algularının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	61
3.3.6. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algularının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular.....	63
3.3.7. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algularının Okul Kademesi Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	64
3.3.8. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algularının Bir Yıl İçerisinde Okuduğu Kitap Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular ...	65
3.4. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algularının Çeşitli Demografik ve Mesleki Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	66
3.4.1. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algularının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular.....	66

3.4.2. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	67
3.4.3. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Yönetsel Düzey Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	68
3.4.4. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Açısından İncelenmesine Ait Bulgular.	69
3.4.5. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	70
3.4.6. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	71
3.4.7. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Okul Kademesi Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular.....	72
3.4.8. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Bir Yıl İçerisinde Okuduğu Kitap Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	73
3.5. Okul Yöneticilerinin Algıladıkları Okuma Motivasyonları, Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Profesyonellik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	75
3.6. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonları ve Öz Yeterlilik Algılarının Mesleki Profesyonellik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular	77

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonu, Öz Yeterlilik Algısı ve Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Ortalamalarına Yönelik Sonuç ve Tartışma	79
4.2. Okul Yöneticilerinin Algıladıkları Okuma Motivasyonları, Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Demografik ve Mesleki Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	80
4.3. Okul Yöneticilerinin Algıladıkları Okuma Motivasyonları, Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Profesyonellik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç	

ve Tartışma 85

4.4. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonları ve Öz Yeterlilik Algılarının
Mesleki Profesyonellik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma ... 86

4.5. Öneriler 87

BEŞİNCİ BÖLÜM

KAYNAKÇA 89

ALTINCI BÖLÜM

EKLER..... 103

EK 1: Kişisel Bilgiler Formu..... 103

EK 2: Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği 104

EK 3: Okul Müdürlerinin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği 106

EK 4: Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği..... 108

EK 5: Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği İzni..... 110

EK 6: Okul Müdürlerinin Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği İzni 111

EK 7: Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği İzni 112

EK 8: Etik Kurul İzin Formu 112

EK 9: Anket Uygulama İzin Formu 113

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmek, güncel bilgilere sahip olmak, yeni öğretim metotlarını, pedagojik yaklaşımları ve eğitim teknolojilerini öğrenip uygulamak için okuma gerekliliği yadsınamaz bir eylemdir. Aynı zamanda, okuma karar alma süreçlerini destekleyerek bilgiye dayalı kararlar alınmasına yardımcı olurken, iyi iletişim kurma, empati geliştirme, kendini ifade etme ve toplumsal ilişkileri güçlendirme yeteneklerini artırabilir. Okul yöneticilerinin okuma motivasyonları yüksekse, bu davranış öğrencilere ilham kaynağı olabilir ve öğrenciler, yöneticilerin okumaya ve öğrenmeye olan tutkusundan etkilenip kendi okuma alışkanlıklarını geliştirebilirler. Sonuç olarak okuma motivasyonu, okul yöneticileri için kişisel ve profesyonel gelişimlerini destekleyen bir anahtar faktördür. Bu olgu, öğrencilere, öğretmenlere ve okulun genel başarısına katkıda bulunmaktadır.

Okuma, bireylerin bilgiye ulaşması, öğrenmesi, eğitim yaşamı ve kişisel gelişimi için önemli bir eylemdir. Günümüzde bilgiye erişim ve bilgiyi işleyebilme yeteneği büyük bir değer taşımaktadır. Bilgi çağında bilgi her yerdedir. Ancak bu bilgilere ulaşmak ve bilgileri anlamak okuma becerisi gerektirir. Kitaplar, makaleler, web sayfaları, bloglar, e-kitaplar ve daha birçok kaynağa okuma yoluyla erişilebilir. Okuma, bireyin dil kullanım becerilerini artırır, daha derin düşünmesini teşvik eder ve bu sayede daha doğru kararlar almasına yardımcı olur. Okuma kişisel bir etkinliktir, ancak aynı zamanda toplumsal bir rolü vardır; toplumun olayları daha rasyonel bir şekilde yönetmesine katkı sağlar. Okuma sürekli öğrenmeyi teşvik eder ve zaman içinde ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamada önemli bir rol oynar (H. Odabaş, Z.Y. Odabaş ve Polat, 2008). Okuma, insanların zihinsel ve duygusal süreçlerini geliştirirken kimliklerini oluşturmalarına ve toplumsal yaşama daha fazla katkıda bulunmalarına yardımcı olan güçlü bir etki sağlar. Bu güçlü etki, okumanın anlama yeteneğini geliştirme konusundaki temel rolünden kaynaklanır (Yıldız,

2010). Bu bağlamda, okuma sadece bireysel bir eylem olmanın ötesine geçerek, bireylerin kültürel ve sosyal sermayesini artıran bir araç haline gelir. Bireylerin hem kişisel gelişimlerini hem de toplumsal bilinçlerini güçlendirir, böylece daha donanımlı ve bilinçli bireyler topluluğunun oluşmasına zemin hazırlar.

Günümüz iletişim teknolojisi genellikle gördüğümüz ve izlediğimiz içerikleri anlama becerisine dayanmaktadır. Benzer şekilde, okuma da görsel sembolleri anlama faaliyetini ifade ettiğinden zihinsel ve fiziksel öğelerin birleştiği karmaşık bir dil kabiliyetidir (Özbay, 2009). Bir yazıyı okurken metnin düşünsel yapısını, ne kadar geçerli veya geçersiz olduğunu ve metnin yaşantımızla nasıl ilişkilendiğini anlamaya odaklanılır. Bu durum anlama gücünün gelişmesine katkı sağlar (Sever, 2019). Okuma, bireyin eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmeye yardımcı olur. Okurken metinleri analiz etmek, farklı kaynakları karşılaştırmak ve bilgiyi sorgulamak, insanların daha iyi bir eleştirel düşünce yapısına sahip olmalarına katkıda bulunur. Dil aracılığıyla gerçekleşen okuma, sıklıkla toplumların ekonomik ve kültürel gelişmişlik düzeyini değerlendirmenin bir göstergesi olarak kabul edilir (Bircan, 2019). Okuma faaliyeti, bireysel-toplumsal varoluşun şartlarından birisi olarak hem kişisel hem toplumsal düzeyde değişimi yakalamak ve ilerlemeyi sağlamak için büyük önem taşır (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009). Kişisel, sosyal, siyasal ve akademik özellikleri bir bütün olarak ele alındığında, okumanın insan hayatı için vazgeçilmez bir değeri olduğu anlaşılmaktadır. Ancak insanların okumanın değerinden yararlanabilmesi için öncelikle okumaya yönelmeleri gerekmektedir. Bu durum, insanların bir faaliyete katılmaya ve kendilerini vermeye iten en temel etken olan motivasyonu, okuma bağlamında düşünüldüğünde ise okuma motivasyonunu ön plana çıkarmaktadır (Yıldız, 2010).

Okuma motivasyonu, bir kişinin kitap, makale, dergi veya diğer yazılı materyallere yönelik ilgi ve isteğini ifade eder. Bu motivasyon, kişinin okuma alışkanlığı geliştirmesi, daha fazla okuma yapması ve bu yolla daha fazla bilgi edinmesi ve kendini geliştirmesi için önemlidir. Okuma motivasyonu, kişilerin okumaya ilgi göstermelerini ve bu ilgiyi devam ettirmelerini etkileyen önemli bir faktördür. Bireylerin okumaya olan ilgisi, okuma hedefleri, okuma alışkanlıkları ve okumaya ayırdıkları zaman gibi faktörler okuma motivasyonu ile doğrudan ilişkilidir (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Bir kişinin yazılı bir metni görmesi, anlaması ve yorumlaması okuma eyleminin tamamlanması için yeterli değildir.

Okuma eylemi, duygusal boyutlar, tutumlar, öz yeterlilik algısı ve değerler gibi faktörlerle tamamlanır. Özçelebi ve Cebecioğlu (1990), bir kişinin öncelikle okumanın önemini anlaması ve bu farkındalığı ilgiye dönüştürmesi gerektiğini belirtmektedir. Ardından, bu ilgiyi artırmalı ve okumaya yönelik bir tutum geliştirmelidir. Son olarak, bu eylemi benimsemeli, isteyerek ve sürekli olarak tekrarlamalıdır. Okuma eyleminin alışkanlık haline getirilmesi ve eğitiminin tamamlanması ancak bu şekilde mümkündür (Cin Şeker ve Çetin, 2022). Bu süreçte bireyin okuma motivasyonunu artırmak da büyük önem taşır.

Motivasyon, genellikle bireyin amacına yönelik davranışlarla ilişkilendirilen bir süreçtir; yani bir bireyin bir hedefe doğru hareket etmeye başlaması veya bir eylemi gerçekleştirilmesi anlamına gelir. Her bireyin karşılamaya çalıştığı bazı temel ihtiyaçlar vardır. Bu ihtiyaçlar belirdiğinde motivasyon süreci baş gösterir. Birey, bu ihtiyaçları karşılamak amacıyla belirli bir davranış sergiler. Bu davranış, belirli bir hedefe ulaşma isteği ve niyetiyle gerçekleşir (Şahin, 2004). Bireylerin okumayla ilgili motivasyona sahip olabilmeleri için öncelikle bunu ihtiyaç olarak görmeleri gerekmektedir. Gündelik yaşamda basit ihtiyaçlar için gerçekleştirilen okuma eyleminin dışında, mesleki anlamda profesyonelliğe erişmek isteyen bireyin çok daha fazla okuma motivasyonuna sahip olması gerçeği inkâr edilemez. Bu durumdan yola çıkarak, mesleklerin tanımı ve bu tanımın getirdiği gereklilikler önemli bir rol oynamaktadır.

Kuzgun (2006) mesleği, insanların topluma fayda sağlamak ve bu hizmetler karşılığında gelir elde etmek için belli bir eğitimle edinilen düzenli bilgi ve becerilere dayanan, toplum tarafından tayin edilen kurallara ve etik değerlere uyan bir dizi etkinlik olarak tanımlamaktadır. Her meslek, belirli bir uzmanlık alanını kapsar ve bu uzmanlık alanının gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyime sahip olmayı gerektirir. Bu durumda, mesleki profesyonellik de önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır.

Profesyonellik, görevleri yerine getirirken yüksek düzeyde akademik eğitim almayı, bu eğitimin sonucunda bilgi ve deneyim kazanarak üstün bir performans sergilemeyi ve bireysel değerlere dayalı deneyimleri etkili eylemlere dönüştürmeyi içeren bir kavramdır (Raelin, 1999). Profesyonellik, aynı zamanda edinilen bilginin ihtiyaç sahiplerine fayda sağlamak için kullanılması, uygulamada bilgidan faydalanma odaklı yaklaşımı benimseme ve meslektaşlarla birlikte belirlenen standartlara uymayı sorumluluk olarak kabul etme prensiplerini içerir (Yazıcı, 2020).

Mesleki profesyonellik ise bireysel profesyonelliğin örgütsel profesyonelliğe evrilmesini ifade eder. Aynı zamanda, mesleki profesyonellik, mesleki normların tanımlanması ve hizmet niteliğinin artırılmasında önemli bir faktör olarak kabul edilir (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Özkan, 2011).

Bir kişinin bir işte profesyonel olması genellikle öz yeterlilik inancı ile başlar. Öz yeterlilik, literatürde “kendini yetkin görme” olarak da bilinen kavram, Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kuramın ana ilkelerinden birini oluşturur. Bu kurama göre, bireylerin yapmış oldukları eylemlerle ilgili en mühim güdüsel unsur öz yeterlilik inançlarıdır. Öz yeterlilik inançları, kişinin kendi yeteneklerine olan inancıyla ilgilidir. Bu inançlar arttıkça kişinin motivasyonu ve kararlılığı da artar. Bu da daha yüksek düzeyde performansın oluşmasına katkıda bulunur (Arseven, 2016). Ayrıca, kişiler bir işi yaparken kendilerini yeterli hissetmedikleri durumda bu işten kaçınma eğilimindedirler. İşte bu noktada bireylerin istedikleri sonuca ulaşabileceklerine olan inançları, harekete geçme isteği üzerinde büyük bir etki yapar. Bu nedenle bireyler, bir işi yaparken sergileyecekleri çaba düzeyini, o işin sonucunu tahmin ettikleri inançlara göre ayarlarlar. Sonuç olarak, öz yeterlilik inançları, bireylerin seçimlerini, harekete geçme isteklerini ve çaba düzeylerini belirlemede önemli bir etkidir (Kurbanoğlu, 2004).

Bugünün hızla değişen sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik dönüşümleri, okul yöneticiliğini daha önceki yıllara göre daha karmaşık bir görev haline getirmiştir. Bu noktada, birçok uzman arasında güçlü bir görüş birliği bulunmaktadır. Günümüz okul müdürlerinin artık çok yönlü liderlik becerileri kazanmaları gerekliliği vurgulanmaktadır. Çünkü yöneticiler, hızla değişen dünyanın gereksinimlerini karşılayabilmek için daha fazla bilgi ve eylem gerektiren bir konumda bulunmaktadır (Gümüşeli, 2001).

Okul yöneticilerinin liderlikleri, okulun kalitesini ve başarısını büyük ölçüde etkiler ve bu nedenle bu rolün etkili bir şekilde yerine getirilmesi, eğitim kurumlarının başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Bir okul yöneticisinin görevini etkili bir şekilde yapabilmesi için yöntemsel, kavramsal ve insani birtakım yeterlilikleri taşıması gerekmektedir. Yöneticinin, teknik olarak uzmanlık bilgisine bağlı, insancıl olarak insan ilişkilerine yönelik ve kavramsal olarak okulun kültürel, ekonomik ve sosyal çevresini takip edip gelişmelere ve değişimlere uyum

sağlayabilmeyi barındıran yeterliliklerine sahip olması, eğitim kurumlarının başarısının artmasında etkili olmaktadır (Ayık, Savaş ve Yücel, 2015).

Yapılan literatür taraması sonucunda, Türkiye’de okuma motivasyonu ile ilgili çalışmaların daha çok öğretmenler ya da öğretmen adayları ile ilgili yapıldığı, okul yöneticileri ile ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür. Gerçekleştirilecek olan bu çalışmayla birlikte eğitim kurumlarının etkililiğinde önemli rol oynayan okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve mesleki profesyonellik düzeyi algıları arasındaki ilişki incelenecek olup yöneticilerin okuma motivasyonlarının ve öz yeterlilik algılarının mesleki profesyonellikleri açısından katkısının belirlenmesinin eğitim yönetimi ve denetiminden sorumlu okul yöneticilerine kişisel gelişimleri konusunda rehberlik edeceği ve bu bağlamda eğitimin kalitesinin artırılmasında yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Manisa ilinde görev yapan okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktır. Amaca yönelik alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

•Okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve mesleki profesyonellikleri ne düzeydedir?

•Okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve mesleki profesyonellik düzeyleri demografik ve mesleki değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

•Okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve mesleki profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

•Okul yöneticilerinin okuma motivasyonları kontrol altına alındığında öz yeterlilik algıları mesleki profesyonellik düzeylerini nasıl yordamaktadır?

Araştırmanın Önemi

Okuma motivasyonu üzerine yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde örneklem grubu olarak çoğunlukla öğrencilerin ya da öğrenen adaylarının seçildiği görülmektedir. Okulun genel etkinliği ve başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahip olan, okulun vizyonunu belirleme, öğrenci ve personel performansını yönetme, eğitim standartlarını yükseltme ve okulda olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda önemli bir görev üstlenen okul yöneticilerinin okuma motivasyonları ve öz yeterlilik algılarının mesleki profesyonellikleri ile ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda, bu araştırmanın literatürdeki bir boşluğu dolduracağı ve eğitim alanında yapılan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve mesleki profesyonellik düzeyleri ilişkisinin açıklığa kavuşmasının, okul yöneticilerinin kişisel gelişimlerinin sağlanmasında okuma performanslarının ve kendilerine olan inançlarının ne derece önemli olduğunu ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma için ulaşılan okul yöneticilerinin çoğunluğunun araştırmaya katılma konusunda istekli olmayışı ve araştırmanın gönüllülük içermesi nedeniyle araştırma 177 okul yöneticisinin katılımıyla sınırlı kalmıştır.

Tanımlar

Okuma: Fiziksel ve bilişsel duyu organlarının iş birliğini gerektiren, görme, algılama, dikkat, odaklanma, hatırlama, ilişki kurma, kavrama ve değerlendirme gibi farklı bileşenlerin aynı anda etkileşimde bulunduğu karmaşık bir süreçtir (Karataş, 2018).

Motivasyon: Davranışa yön ve amaç veren, davranışın düzenliliğini ve sürekliliğini sağlayan iç ve dış etkenlerin etkisiyle oluşan itici güçtür (Aydın, 2016).

İçsel Motivasyon: Bireyin ilgi, merak gibi içsel ihtiyaçlarını gidermek amacıyla hareket etme isteğidir (Akbaba, 2006).

Dışsal Motivasyon: Bireyin davranışı dışarıdan gelen pekiştireçler için gerçekleştirdiği motivasyon çeşididir. (Akbaba, 2006).

Okuma Motivasyonu: Okuma süreçleri, konuları ve sonuçları üzerinde etkili olan kişisel değerler, amaçlar ve inançları ifade etmektedir. (Wigfield ve Guthrie, 2000).

Okul Yöneticisi: Eğitim kurumlarında idari ve akademik süreçlerin planlanması, uygulanması ve denetlenmesi gibi görevlerden sorumlu müdür ve müdür yardımcısıdır.

Meslek: Sistemli bilgi ve becerilere dayanan, toplum tarafından belirlenen kurallar ve ahlaki değerler doğrultusunda para kazanmak amacıyla yapılan, insanlara yararlı mal ve hizmetler üretme etkinliğidir (Kuzgun, 2006).

Profesyonellik: Yüksek nitelikli eğitim alarak görevlerin etkili bir şekilde yerine getirilmesini sağlama, bu süreçte bilgi ve deneyim kazanma, ardından bu bilgi ve deneyimleri bireysel ilkelerle birleştirerek etkili eylemlere dönüştürme yeteneğine sahip olmaktır (Raelin, 1999).

Mesleki Profesyonellik: Kişilerin işlerini gerçekleştirirken yüksek standartlara ulaşma ve hizmet niteliğini artırma amacıyla sergiledikleri profesyonel nitelikler, tutumlar, etkileşimler ve davranışlarla ilgili içselleştirdikleri inançları ifade eder (Yılmaz ve Altınkurt, 2015).

Öz Yeterlilik: Bireyin niyetlendiği işleri gerçekleştirebileceğine olan inancıdır (Bandura, 1977).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Okuma Motivasyonu ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde öncelikle okuma, motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon ve okuma motivasyonu kavramları üzerinde durulmuştur. Ardından yetişkinlerde okuma motivasyonu, yetişkinlerin okuma motivasyonunu etkileyen ve okuma motivasyonlarından etkilenen faktörler ele alınmıştır. Son olarak çalışmanın temel değişkeni olan okul yöneticilerinin okuma motivasyonları üzerine yoğunlaşmıştır.

1.1.1. Okuma

Akyol (2020), okumayı “düzenli bir ortamda belli bir amaç doğrultusunda uygun bir yöntemle okuyucunun ön bilgilerini de kullanarak gerçekleştirdiği bir anlam kurma süreci”, Güneş (2021) ise, “kişinin ön bilgilerini okuduğu metin ile bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç” olarak tanımlar. Demirel (2021) de, okumanın en önemli özelliğinin anlam çıkarmak olduğunu belirterek, hiçbir anlam çıkarmadan sadece sözcüklerin seslendirilmesinin okuma olarak değerlendirilemeyeceğini ifade etmektedir. Balcı (2016), dil ve kişilik gelişiminde okumanın en önemli faktörlerden biri olduğunu belirtir. Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı (2021), okumanın sadece fizyolojik değil psikolojik ve toplumsal yönlerinin de olduğunu vurgulayarak kişinin okuma alışkanlığına çevrenin, zekâ yaşının, sağlık durumunun ve kişisel yaşantılarının etki ettiğini ifade eder.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, okumanın sıradan bir seslendirme eylemi olmadığı daha üst düzey bir beceri olan anlam çıkarma kısacası anlayabilme yeteneği olduğu görülmektedir. Aynı zamanda kişinin ön bilgilerinin okuma eyleminin gerçekleştirilmesinde etkili olduğu ön plana çıkmaktadır. Bireyin kişisel yaşantıları ve toplumsal çevresi aracılığıyla kazandığı ön bilgiler onun okuma sürecinde anlam çıkarma becerisine etki etmektedir. Anlam kurma süreci, okurun geçmişte okudukları ve izledikleri, deneyimledikleri, kültürel birikimi, inançları ve değer yargıları gibi

faktörlerin etkileşimi sonucu oluşur (Coşkun, 2002). Günümüzde okuma öğrendiği halde bu beceriyi okuduklarını anlayıp uygulayacak düzeyde geliştirememiş bireyler bulunmaktadır. Bu bireylerin durumu, okuma bilmeyenlerden farksızdır (Sever, 2019).

Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), 15 yaş grubundaki öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri sınav benzeri bir uygulama ile değerlendirerek ülkelerin eğitim durumları ve diğer ülkeler arasındaki yerini belirlemektedir. PISA araştırmasında ölçülüp değerlendirilen alanlardan bir de “okuma becerileri”dir. PISA, öğrencilerin okuma becerilerini ölçerken günlük hayatla ilişkili konularda problem çözme ve analiz yapabilme yeteneklerini esas alır (Aşıcı, Baysal, Şahenk, Apak ve Aydemir, 2019). PISA’nın dünyada okul çocuklarının başarısını test etmek amacıyla yaptığı sınavın okuma-anlama alanında ülkemiz, 81 ülke içerisinde 36.sırada yer almaktadır (PISA, 2022). Bu durum, ülkemizde okuma eğitimi sırasında okumanın asıl işlevi olan anlam çıkarma boyutunun yeteri kadar üzerinde durulmadığını göstermektedir. Oysa okumak çağdaş olmanın ölçütlerinden biridir ve üretken, yaratıcı, eleştirebilen, özgür düşünebilen bir toplum yaratabilmek için bireylere okuma farkındalığı kazandırılması gerekmektedir (Bircan, 2019).

Birey, günlük yaşamın her anında bir metinle karşı karşıya kalmaktadır. Bunlar bazen sıradan günlük aktivitelerle ilgiliyken bazen de hayati önem taşıyabilmektedir (Yıldız, 2010). Okumanın, bireyin kişisel gelişimi açısından da oldukça önemli olduğuna değinen Akyol (2020), iyi bir okumanın kişinin kavramlar oluşturmaya, genellemeler yapabilmesine, düşünceler arasında ilişki kurmasına ve sonuçlar çıkarmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Gelişen teknoloji sonucu yaşanan dijitalleşmenin okumanın önemini azalttığı, yazılı olmayan içeriklerin ön plana çıktığını savunan düşünceler olsa da okumanın bireyin bilişsel gelişimi üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Gelişen teknoloji ile değişen dünyada okuma araçları elektronik ortama taşınmış fakat okuma eylemi öneminden hiçbir şey kaybetmemiştir (Akyol,2020).

Okuma ile ilgili yapılan yanlış değerlendirmelerden biri de okumanın bir boş zaman aktivitesi olarak görülerek hikâye, roman ya da şiir gibi edebi türleri içeren kitapları okumaktan ibaret olarak algılanmasıdır. Hâlbuki bireylerin iş ve eğitim

hayatlarına katkı sağlayabilecek bilimsel araştırmalar sonucu yazılan yüzlerce tez ya da makale mevcuttur. Ancak bu alanda okuma oranlarının keyif için okuma oranlarına göre oldukça düşük olduğu görölmektedir. 2019 yılında Türkiye’de Okuyay Platformu tarafından, 15 yaş üstü popölyasyonun okuma alışkanlıklarını, kitap seçimlerini, okuma ve satın alma davranışlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Türkiye Okuma Kültürü Araştırması’nın sonuçlarına göre roman, öykü, şiir kitaplarının okunma oranı %42 iken akademik yayınların okunma oranı %9 olarak belirlenmiştir. Bir ülkenin bireylerinin okuma kültürünün o ülkenin gelişmişlik düzeyi ile olan ilgisi göz önünde bulundurulduğunda, hangi alanda daha çok okuma yapıldığının da önem taşıdığı söylenebilir.

Okunan alanlardaki çeşitliliğin yanında nitelikli ve etkin okur kimliğine sahip okur kitlesinin oranının yüksek olması da önemlidir. Aksi takdirde okuma eylemi, popüler kültür edebiyatı kitaplarının okunması ile sınırlı kalacaktır (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006). Bireyde okuma kültürünün oluşması küçük yaşlardan başlar ve bireyin yaşantıları ile bağlantılı olarak gelişme gösterir. Bireyin yaşadığı toplum içerisinde okuma kültürünün yoğun olması, kitaplara kolaylıkla erişilebilmesi, okuma eylemi ile bir ayrıcalık elde ettiğini ve beğeni topladığını görmesi, okuma alışkanlığı geliştirmesinde etkilidir (Bayat ve Çetinkaya, 2018). Ancak nitelikli bir okuma alışkanlığının kazanılmasının temelinde bireyin kendisinin okuma güdüsüne sahip olması çok daha etkilidir (Wigfield & Guthrie, 1997). Bireyin okumaya karşı güdülenmesinin arkasında yatan güç ise motivasyondur. Nitelikli okuma alışkanlığının kazanılmasında motivasyona sahip olmanın önemi büyüktür. Akyol (2020) ve İleri (2011), okumaya karşı geliştirilen olumlu motivasyonun okuma ve anlama başarısını arttırdığını belirtmişlerdir.

1.1.2. Motivasyon

Motivasyon, etimolojik olarak İngilizce “motive” ve Latince “movere” kelimelerinden gelir ve her iki kelime de hareket etme ve eylem yapmayı ifade eder. Bu nedenle motivasyon, bir organizmayı belirli bir davranışa yönlendiren çeşitli iç ve dış etkenler arasındaki karmaşık etkileşim olarak tanımlanabilir (Aydın, 2016).

Motivasyonla ilgili insan davranışlarını basit bir nedene indirgeyerek açıklamak mümkün değildir. İnsanlar oldukça karmaşık varlıklardır ve motivasyonları birçok etkenin sonucunda şekillenir. Bu yüzden motivasyonla ilgili bir dizi teori ve yaklaşım geliştirilmiştir (Ada, Akan, Ayık ve Yıldırım, 2013).

Davranışçı yaklaşımda, özellikle Skinner'ın görüşüne göre, pekiştireçler ve bunların uygulanma ilkeleri vurgulanarak dıştan gelen etkenler sonucu oluşan dışsal motivasyon önemliken; bilişsel yaklaşımda ise, özellikle J.Bruner'ın bakış açısında, insan doğasındaki temel ihtiyaçları ve içsel yönelimleri harekete geçirmek ve öğrenen bireyin merkeze alındığı içsel motivasyon kritik bir öneme sahiptir. Hümanist yaklaşımda ise özellikle A.Maslow'un vurguladığı gibi, insanın temel ihtiyaçlarını tatmin etmek ve bu yolla motive etmek büyük bir önem taşır (Yapıcı ve Yapıcı, 2017).

Motivasyon, genellikle belirli bir amaca yönelik davranışlarla ilişkilendirilen bir süreçtir; yani bireyin amacına ulaşması için harekete geçirilmesi söz konusudur. Her bireyin devamlı olarak karşılamaya çalıştığı belli başlı ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçların belirmesi sonucu motivasyon süreci başlar. Birey, bu ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla belirli bir eylemde bulunma eğilimindedir (Şahin, 2004). Motivasyon sürecinde, bir kişiyi belirli bir davranışa istekli kılmak birinci faktördür. Motivasyon, bireyin içsel güdülerini ve bu güdülerini tetikleyen çevresel etmenleri bir araya getirerek farklı şekillerde davranmasını teşvik eder. İkinci faktör, motivasyonun bir hedefe yönelmeyle ilişkilendirilmesiyle ilgilidir. Üçüncü faktör ise, bu ilk iki faktörün etkisi altında bireyin davranışlarını sürdürme veya sonlandırması ile ilgilidir (Tutar, 2018).

Motivasyon, bireye enerji sağlayarak davranışa yönelmesinde istek uyandırdığı için öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliği artıran önemli faktörlerden biri olarak öne çıkar (Akbaba, 2006). Herkesin aynı anda ve aynı şekilde motive olması mümkün değildir. Çünkü motivasyon kişisel bir durumdur ve tek yönlü bir kavram olmaktan öte çok yönlüdür ve farklı etkenlere göre değişebilir (Doğan, 2020).

1.1.2.1. Motivasyon Türleri

Bu bölümde, motivasyon türlerinden içsel ve dışsal motivasyona değinilmiştir. İçsel ve dışsal motivasyonun bireyin davranışları üzerindeki etkileri kuramsal açıdan anlatılmaya çalışılmıştır.

1.1.2.1.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, bir bireyin belirli bir eylemi, işi ya da aktiviteyi ilgi çekici bulması, bu faaliyetten haz alması ve tatmin duyması durumunu ifade eder. İçsel motivasyona sahip bir birey için dışsal ödüller veya baskılar yerine bir faaliyetin ilgi çekici ve eğlenceli olması daha belirgin bir etkidir. İnsanlar doğuştan gelen bir merak ve keşfetme arzusu taşırlar. Bu nedenle dışsal teşviklere ihtiyaç duymadan davranışlar sergileyebilirler. Bu doğal motivasyonel eğilim, insanın zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimi için son derece önemli bir rol oynar (Aslan ve Doğan, 2020).

İçsel motivasyon, bireylerin uzun vadede bir işi ya da aktiviteyi sürdürmesine yardımcı olur. Bireyler, faaliyetlerinden gerçek tatmin aldıklarında bunları daha uzun süre boyunca devam ettirmeye daha istekli olurlar. İçsel motivasyonla çalışanlar, işlerinde daha yüksek performans sergileme eğilimindedirler. Çünkü kişisel tatmin daha iyi sonuçlar elde etmek için bir itici güç olabilir. Ayrıca, içsel motivasyon insanları öğrenmeye daha istekli hale getirebilir. Bireylerin ilgi duydukları konularla daha fazla meşgul olmaya istekli olmaları sürekli gelişme ve öğrenme fırsatlarına yol açabilir (Deci & Ryan, 1985).

İçsel motivasyon, işin doğasından kaynaklanan ve yapılan işin içeriği ile doğrudan ilişkili olan faktörlerden beslenir. Bu faktörler arasında işin cazip ve zorlayıcı olması, işte bağımsız olma hissi, işin çalışan için önemi, işe aktif katılım, sorumluluk duygusu, işteki çeşitlilik, yaratıcılık, kişinin yeteneklerini ve becerilerini kullanma imkânları ve kişinin performansı ile alakalı memnuniyet verici geri bildirimler yer almaktadır (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007).

İçsel motivasyon, bir bireyin ilgi ve merak duyduğu konularla meşgul olma isteği, sahip olduğu potansiyeli kullanma arzusu ve bu süreçlerle başa çıkabileceğine

inanma eğiliminden doğan bir içsel yönelimdir. Bu tür motivasyonun belirgin özelliği, içsel dürtülerden kaynaklanarak kendiliğinden ortaya çıkmasıdır (Hoşgörür, 2021). İçsel motivasyon, bireyin kişisel ilgi ve içsel memnuniyetini temel alan bir motivasyon türüdür. Bu tür motivasyon, bir bireyi belirli bir eylemi gerçekleştirmeye yönlendirir, ancak bunu dışsal bir zorunluluktan ziyade içsel bir istekle yapar. İçsel motivasyona sahip bir birey, kendini kanıtlama ve öğrenme arzusuyla hareket eder. Maddi ödül veya dışsal teşvikler göz önüne alınmaksızın kişi işini yerine getirir. Bu davranış, görevin tamamlanmasının getirdiği kişisel tatmin ve haz tarafından ödüllendirilir. Bu bağlamda, içsel motivasyon insanın özünde yer alan öğrenme ve yaratma isteğinden beslenir.

İçsel motivasyon, yeni bilgiler edinme ve yaratıcılık arzusundan güç alır ve öğrenme sürecinde doğal bir eğilimi temsil eder (Abdurrezzak ve Üstüner, 2020). Bir faaliyet için içsel olarak motive olan bireylerin, o faaliyeti ilginç buldukları için yaptıkları eğer faaliyetin kendisi ilgi çekici ise insanların bir takviye veya ödüle ihtiyaç duymadığı içsel motivasyon tartışmalarında yaygın olarak ileri sürülen fikirlere dayanır. Bu motivasyon türü, temel psikolojik ihtiyaçlar olan yetkinlik, özerklik ve ilişkisellik tarafından tetiklenir. İlgi çekici bir etkinliği, dışsal ödüllere veya koşullu sonuçlara dayanmadan kendi içsel tatmini için yürüten bir yaklaşımı temsil eder. Bu, bireylerin en uygun şekilde kendilerini zorlayıcı bir faaliyetin içinde bulmalarına imkân tanır (Deci, 2017).

1.1.2.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, hedeflere ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen eylemlerin altında yatan sebepleri ifade eder. Dışsal motivasyonla yapılan faaliyetler bir ödül kazanma, bir hedefe ulaşma, bir ceza veya olumsuz sonuçtan kaçınma amacı güdülerek gerçekleştirilir. Bireyler dışsal olarak motive edildiklerinde faaliyetleri yalnız kişisel keyif için değil o faaliyet sonucunda elde edecekleri şey için yaparlar (Levesque, Copeland, Pattie & Deci, 2010).

Dışsal motivasyonda birey, faaliyeti sonucunda ne kazanacağına odaklanır (Akbaba, 2006). Dışsal motivasyon, kişinin kendi içsel istekleri ve ilgileri yerine dışsal ödül veya ceza gibi faktörlerle harekete geçirildiği zaman ortaya çıkar. Bu nedenle,

dışsal motivasyon, bir eylemin sadece bu eylemin kendisinden zevk almak için gerçekleştirildiği içsel motivasyonla karşıtlık oluşturur. Dışsal olarak motive edilen davranışlar, doğaları gereği ilgi çekici olmadığından ve bu nedenle başlangıçta dışsal teşviklere ihtiyaç duyduğundan insanları bu davranışları yapmaya iten neden, aile, akran grubu veya toplum gibi kendilerini bağlı hissettikleri ya da hissetmek istedikleri diğer insanlar tarafından bu davranışların önemli olduğunu görmeleridir. İkinci bir önemli konu ise algılanan yeterlilikle ilgilidir (Ryan & Deci, 2000).

Dışsal motivasyon genellikle ödül ve ceza gibi dışsal teşviklere dayandığı için, bireylerin bu teşvikler olmadan kendiliğinden harekete geçememesi riskini taşır. Ayrıca, dışsal teşviklerin sona ermesi motivasyon düşüklüğüne neden olabilmektedir. Bir eylemin sadece ödül veya ceza için yapılması eylemin kendisinden kaynaklanan içsel tatminin duyulmasını engelleyebilmektedir.

1.1.3. Okuma Motivasyonu

Okuma motivasyonu, kişinin okuma eylemine karşı duyduğu isteği ifade eder. Kişinin okuma materyaline ilgi duymasını, okumayı sürdürmesini ve okuma alışkanlığı geliştirmesini tetikler. Okuma motivasyonu, çeşitli yönleri içerecek şekilde kavramsallaştırılmıştır. Bunlar, içsel motivasyonun bir parçası olarak merak, katılım ve sorgulama gibi faktörleri içerir. Aynı zamanda okuma performansının amacı ve dışsal motivasyonun bilinme ve rekabet gibi yönleri de okuma motivasyonunun bir parçası olarak ele alınır (Guthrie & Wigfield, 2000).

Okuma motivasyonu, spesifik bir bilgi, metin türü veya belli bir tür motivasyonla sınırlandırılmıştır. Tam tersine, okuma motivasyonu, okuyan kişinin kendi hedefleri ile içsel ve dışsal motivasyonunun bir bileşimi olarak tanımlanır. Ayrıca, okuyucunun öz yeterliliği de motivasyonun bir parçası olarak kabul edilir. Bu şekilde, okuma motivasyonu, kişiyi okuma eylemine yönlendiren çeşitli faktörlere dayanan karmaşık bir süreci yansıtır (Guthrie, Metsala & Cox, 1999). Yapılan çalışmalar, okuma motivasyonunun bireylerin yaşlarına bağlı olarak önemli ölçüde değişebildiğini göstermektedir (Wigfield & Guthrie, 1997).

Bireylerin zamanla öğrenmeye ve okumaya yönelik içsel motivasyonlarını kaybetme eğiliminde oldukları, onun yerine dışsal faktörlere daha fazla bağımlı hale geldikleri ve bu sürecin genel bir azalmaya işaret ettiği görülmektedir. Fakat bu sürecin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bazı kişilerin okuma motivasyonlarında azalma olurken, bazılarında artış olabileceği unutulmamalıdır (Yıldız, 2010). Okuma motivasyonu sürekli değişim ve dönüşüm içinde olan ilgi, ihtiyaç ve çabanın birleşiminden etkilenmektedir. Bu nedenle, bireyi okumaya yönlendirecek ve okuma faaliyetine katılımını artıracak olan gücün belirlenmesi büyük önem taşır (Güneş, 2007).

1.1.3.1. Yetişkinlerde Okuma Motivasyonu

Yetişkinlerde okuma motivasyonu, bireyleri okuma eylemine yönlendiren istek, ilgi, merak gibi temel unsurları içerir. Bu bölümde, yetişkinlerin okuma motivasyonunu etkileyen ve yetişkinlerin okuma motivasyonundan etkilenen faktörler üzerinde durulmuştur.

1.1.3.1.1. Yetişkinlerde Okuma Motivasyonunu Etkileyen ve Okuma Motivasyonundan Etkilenen Faktörler

Yetişkinler, bir dizi farklı sebep ve amaçla okuma eylemini gerçekleştirebilmektedirler. Fakat motivasyon, yürütülen faaliyet esnasında bireyin, eğitim seviyesine, cinsiyetine, olgunluğuna, ekonomik durumuna ve faaliyetin çeşidine bağlı olarak değişebilir. Bu sebeple, bireyin o anki ilgi ve ihtiyaçlarının göz önüne alınması, başarı elde etmek için önem taşımaktadır (Ürün Karahan, 2015). Motivasyon, bireyler için itici bir güçtür ve farklı duyguların, örneğin ilgi, ihtiyaç ve başarı arzusu gibi çeşitli hislerle ortaya çıkarak tetiklenir (Akbabaoğlu ve Duban, 2020).

Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından belirtildiği üzere, okumaya adanmışlık okuduğunu anlama aşamasında bilişsel stratejiler ve motivasyonun birleştirilmesini içerir. Bu perspektiften bakıldığında, yüksek okumaya adanmışlık gösteren bireyler içsel olarak motive olmalarının yanında okuma sürecinde daha fazla strateji kullanma

eğilimindedirler. Diğer yandan düşük okumaya adanmışlık gösteren bireylerin motivasyonları daha düşüktür ve metni anlamak için daha az strateji kullanma eğilimindedirler.

Günümüzde bireylerin okuma motivasyonlarını etkileyen ana unsurların inançlar, değerler ve amaçlar olduğu göz önünde bulundurulursa, motivasyonun bireyin dışından ziyade kendi içinde üretildiği söylenebilir (Yıldız ve diğerleri, 2013). Bu bağlamda, bireylerin içsel motivasyonlarını artırmak için onların ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun okuma materyalleri sunmak önemlidir. Okuma faaliyetinin bireyselleştirilmesi, bireyin kendi öğrenme sürecine daha fazla katılım sağlamasına ve dolayısıyla daha yüksek motivasyonla okuma sürecine devam etmesine yardımcı olabilir. Bu şekilde, okuma alışkanlıkları daha kalıcı ve etkili hale gelir.

Dünya genelinde hızla artan bilimsel ve teknolojik çalışmalar, bireylerin bilgi birikimlerini güncellemelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bilginin artış hızının yanı sıra, bu bilginin yayılma hızı da dikkat çekici bir biçimde artmıştır. Bu durum yeniliklere ayak uyduramayan toplumların “bilgi toplumları” ile yarışında kaçınılmaz bir şekilde yenilgiye uğramalarına neden olmaktadır (Coşkun, 2002). Bilgi edinme sürecinde okuma eylemi önemli rol oynamaktadır. Okuma motivasyonuna sahip bireyler, kitaplar, makaleler, dergiler ya da yazılı diğer materyaller aracılığıyla farklı konularda derinlemesine bilgi sahibi olma fırsatı bulurlar. Aynı zamanda okuma, bireylerin bilgileri daha bilinçli ve eleştirel biçimde değerlendirmesine ve doğru şekilde anlamlandırma becerisini kazanmasına katkı sağlar.

Okuma, bireyin kişisel gelişimi açısından da büyük değer taşımaktadır. Çünkü okuma, bireyin duygusal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olur. Okuyan insan hem kültürel hem de akademik anlamda donanımlıdır. Kavramlar oluşturma, genellemeler yapabilme, sonuçlar çıkarma ve düşünceler arasında ilişkiler kurma yeteneklerinin gelişmesinde okuma motivasyonu yüksek olup okuma alışkanlığı edinmiş bireylerin, okumayanlardan farklılaştığı görülmektedir (Akyol, 2020). Bu durum, kişinin evrensel gelişmişliğini etkiler.

Okuma motivasyonu ve alışkanlığı bireylerin sadece bilgi birikimlerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda onların vizyon sahibi olmalarını da sağlar. Dolayısıyla

vizyon sahibi olmanın, liderlik ve yöneticilik becerileri üzerindeki etkisi de büyüktür Katz (1995) etkili yöneticilerin sahip olması gereken becerileri konu aldığı çalışmasında, kavramsal/düşünsel beceriyi bir yöneticinin sahip olması gereken beceriler arasında gösterilmektedir (Tofur, 2017). Kavramsal beceri, yöneticilerin stratejik düşünme, problemlere yaratıcı çözümler getirme ve uzun vadeli planlar yapabilme yeteneklerini içerir. Okuma alışkanlığı ve yüksek okuma motivasyonu olan bireyler, bu becerileri geliştirme konusunda avantaj sahibidirler. Bu da onların sadece kişisel ve profesyonel gelişimlerine değil, aynı zamanda toplumun genel gelişimine de katkıda bulunur.

1.1.3.2. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonları

Yaratıcı düşünme becerisine sahip, üretken, özgür, eleştirel ve yapılandırıcı düşünebilen bireylerden oluşan bir toplum, ancak bireylerin okuma alışkanlığına sahip olmalarıyla mümkündür. Bu bağlamda, okuma alışkanlığının kazandırılmasında önemli rol oynayan kurumlardan biri de okullardır. Okullarda en üst mevkide yer alan okul yöneticilerinin okulun tüm insan kaynağından ve onların niteliğinden sorumlu olduğu düşünüldüğünde öğrenen liderlik rolünü başarıyla gerçekleştirmesi bir gerekliliktir (Konan, 2013). Yöneticinin okuldaki insan kaynağının niteliğini arttırması, öncelikle kendi kişisel gelişimini sağlamasıyla mümkün olacaktır.

Okul yöneticilerinin devamlı öğrenme gayreti içinde olması, eğitim alanındaki güncel gelişmeleri takip etmesi, farklı liderlik yaklaşımları, problem çözme stratejileri ve iletişim teknikleri hakkında bilgi sahibi olması ve okulun diğer personelinin profesyonel gelişimini destekleme konusunda rehberlik etmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin okuma alışkanlığına sahip olması, tüm bu süreçlerde temel bir araç görevi görür. Öğrenen bir lider olmak için okul yöneticilerinin okuma motivasyonu sahip olmalarının önemi yadsınamaz.

Okul yöneticilerinin okuma alışkanlıkları, eğitim sisteminin kilit unsurlarından biri olan okulların liderleri olarak sahip oldukları önemli bir perspektifi yansıtmaktadır. Bu liderlerin okuma alışkanlıkları, eğitim camiasının iç dinamiklerine ve öğrenci başarısına doğrudan etki edebilir. Bu çerçevede, okul yöneticilerinin okuma motivasyonları ve okuma alışkanlıkları eğitim alanında kritik bir konuyu ele almaktadır

(Ayana, Akyol, Solmaz ve Aytekin, 2023). Bu noktada, okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının ve alışkanlıklarının hem kendi profesyonel gelişimlerini hem de okullarının genel performansını iyileştirme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmalıdır.

1.2. Öz Yeterlilik ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, öz yeterlilik kavramı açıklanmıştır. Öz yeterliliği etkinleştiren süreçler üzerinde durulmuş, öz yeterlilik algısı düşük ve yüksek bireylerin özellikleri incelenmiştir. Daha sonra öz yeterlilik algısı düşük ve yüksek okul yöneticilerinin sahip olduğu özelliklere değinilerek, okul yöneticilerin öz yeterlilik algı boyutları açıklanmaya çalışılmıştır.

1.2.1. Öz Yeterlilik Kavramı

Günümüzde bireylerin kendi bilgi ve becerilerini geliştirmelerini hedefleyen eğitim programları, yapılandırmacılık anlayışına göre tasarlanmaktadır. Bu programlar, yalnızca bilişsel alanda değil, aynı zamanda fiziksel ve ahlaki gelişim alanları ile duygusal ve sosyal alanlarda da etkili olmayı amaçlar. Eğitim sisteminde öğrenen özellikleri önemli hale gelmiştir. Çünkü bireyin başarılı bir performans sergilemesi, kendine dair inancına dayanmaktadır (Arseven, 2016). Öz yeterlilik, bir bireyin belirli bir görev veya faaliyeti başarma konusundaki kendi yeteneğine olan inancını ifade etmektedir.

Albert Bandura'nın geliştirdiği öz yeterlilik kavramı, bireylerin bilgi birikimlerini ve becerileri etkili şekilde kullanabilmeleri için ilk öncelikle o alanda bireysel yeteneklerine güvenmelerinin önemini savunan sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır (Özerkan, 2007). Geliştiricisi tarafından "bireyin hedeflerini gerçekleştirme sürecinde gereken eylemleri planlama ve uygulama yeteneğine dair kişisel inancı" olarak tanımlanan öz yeterlilik kavramı, başka bir deyişle bireyin kendi yeteneklerine ve potansiyeline olan inancını ifade etmektedir (Sakız, 2013).

Öz Yeterlilik Kuramı'nın ana prensibi, bireylerin kendilerini yeterli hissettikleri durumlarda eylemleri gerçekleştirme olasılıklarının yüksek olduğu, yetersiz hissettikleri

durumlarda ise eylemleri gerçekleştirme olasılıklarının düşük olduğu yönündedir (Arseven, 2016). Öz yeterlilik inancı, gerçekleştirilen başarılar, dolaylı olarak kazanılan deneyimler, sözel ikna kabiliyeti ve duygusal durum olarak ifade edilen dört kaynağa dayanmaktadır. Bunlardan en etkili olanı gerçekleştirilen başarılardır. Bireyin bir alanda gösterdiği başarı ödül etkisi yaratarak gelecekte yapacağı diğer işler için onu güdülemektedir (Korkut ve Babaoğlu, 2012).

Bir eylemin başarıyla gerçekleştirilmesinde bireyin sahip olduğu öz yeterlilik inancı, o eylemin yapılması konusunda etkili olmaktadır. Bu bağlamda, bireyin zor görevleri başarabilme konusunda yeterliliklerine inanması öz yeterlilik algısı olarak değerlendirilmektedir. Bu inanç, bireyin var olan yetenekleri ile neleri başarabileceğine dair bir kavrayışı temsil eder (Çetin ve Basım, 2010). Bilişsel süreçlerle de ilişkili olan öz yeterlilik inancı, özellikle motivasyon konusunda önemli rol oynar. Birçok konuda motivasyon sağlayan öz yeterlilik inancı, kişinin kendine hedef koymasına ve hedefe giderken karşısına çıkan güçlüklerle mücadele etmesine katkı sağlamaktadır (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

1.2.2. Öz Yeterliliği Etkinleştiren Süreçler

Bir bireyin öz yeterlilik inancı, belirli bir görevin gereksinimlerini karşılamak için sahip olduğu yetenekleri değerlendirme ve kendi yetkinlikleri hakkında yargı oluşturma sürecidir. Birey, bulunduğu ortamın taleplerine uyum sağlama kapasitesini, kişilik özelliklerini, bilgi birikimini, deneyim düzeyini ve motivasyonunu göz önünde bulundurarak kendi yetkinliklerini değerlendirir. Eğer birey, belirli bir görev, faaliyet veya durum için yeterli yetkinliğe sahip olduğuna inanıyorsa, bu inançla harekete geçer (Işık, 2002).

Bandura (1977), sosyal öğrenme teorisinde, inançların bireyin davranışlarıyla sıkı bir ilişkisi olduğuna vurgu yapmıştır. Ona göre, bir kişinin sergileyeceği davranışlar, sahip olduğu yeteneklere dair inancıyla doğru orantılı olarak öngörülebilir. Bandura'ya göre, bir bireyin davranışlarını anlamak için, o kişinin kendi becerileri hakkındaki inancını dikkate almak önemlidir (aktaran Say, 2005). Bandura'nın (1977) teorisine göre, öz-yeterlilik inançları, bireyin tam ve doğru deneyimlerle, sosyal etkileşimlerle elde ettiği

dolaylı deneyimlerle, sözel ikna yoluyla ve bireyin fiziksel-duygusal durumu aracılığıyla dört temel kaynaktan beslenir. Bu kaynakların içinde öz yeterlilik inançları üzerinde en etkili olanın bireyin doğrudan yaşadığı deneyimler olduğuna inanılmaktadır (aktaran Aksu, 2008).

Başarı deneyimleri, hedefe yönelik performansın elde edilmesi sonucunda ortaya çıkabilir. Bireyler, davranışlarını değerlendirip yorumlayabildikleri sürece, öz yeterlilik inançlarını olumlu bir düzeye taşıyabilirler. Bu bağlamda, “Başarı öz yeterliliği artırır, başarısızlık ise azaltır.” prensibi geçerlidir. Dolaylı deneyimler, ikinci bir önemli kaynaktır ve genellikle diğer insanlarla kurulan ilişkilerden doğar. Bu deneyimler, bireyin yetenekleri hakkında bilgi edinmesine yardımcı olabilir. Sosyal karşılaştırma da dolaylı deneyimlerin bir parçasıdır ve bireyin kendisini diğerleriyle karşılaştırması, öz yeterlilik inancını etkileyebilir (Say,2005). Bunların yanı sıra, bireyin çevresindekileri gözlemleyerek kendine benzettiği modellerin başarılı olduklarını görmesi, çevresindeki insanlar tarafından edilen olumlu sözler, bireyin fiziksel sağlığı ve genel duygusal durumu öz yeterlilik inancını artırmada etkili olabilmektedir (Bandura,1977).

1.2.3. Öz Yeterlilik Algısı Düşük ve Yüksek Bireylerin Özellikleri

Bireylerin performanslarını gerçekleştirirken önemli bir rol oynayan öz yeterlilik, kişinin belirli görevleri başarma konusundaki inançlarını ifade eder. Bu inançlar, bireyin çabalarını yönlendirme ve zorluklarla başa çıkma konusundaki kararlarını etkilemektedir. Bir kişi, karşılaştığı zorluklar karşısında ne kadar dirençli olacağını ve çaba harcayacağını öz yeterlilik düzeyine bağlı olarak belirler. Sorunlar ortaya çıktığında, öz yeterlilik seviyesi düşük olan bireyler, mevcut yeteneklerini sorgular ve isteksizlikle karşılaşabilir. Ancak yüksek öz yeterlilik inancına sahip bireyler, karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkma eğilimindedir.

Öz yeterlilik seviyesi düşük olan bireyler, mevcut durumu aşamayacaklarına dair şüpheler yaşarken, öz yeterlilik seviyesi yüksek olan bireyler hedeflerine odaklanabilmekte ve mevcut durumu etkili bir şekilde yönetebilmektedirler (Yıldız, 2022). Yüksek öz yeterlilik inancına sahip bireyler, kendilerine daha üst düzey hedefler koyma eğilimindedir ve bu durum, bilişsel süreçlerini ve motivasyonlarını artırarak

onların karar alma süreçlerinde tutarlılık sağlamaktadır. Bu bireyler, kendilerine olan güvenlerini yitirme riskini azaltırken, daha büyük çabalar sarf etme ve zorlukları aşma konusunda daha istekli olabilmektedirler. Öz yeterlilik inancının yüksek olması, bireylerin kararlarını daha sağlam temellere dayandırmasını sağlayarak, başarıya ulaşma olasılıklarını artırabilir ve bu da genel performanslarını olumlu bir şekilde etkileyebilir (Azar, 2010).

Bir birey, karşılaştığı zor durumda kendi yetenekleri konusunda endişeler taşıyorsa, yani öz yeterlilik inancı düşükse, yapılması gerekenleri erteleme veya daha yavaş bir şekilde gerçekleştirme eğiliminde olabilmektedir. Ayrıca, bu endişeler, bireyin göstermesi gereken çabada azalmaya ve hatta görevi tamamen yerine getirmekten vazgeçmeye yol açabilmektedir. Bu durum, bireyin zorluklarla başa çıkma konusundaki inanç eksikliği nedeniyle görevle ilgili motivasyonunu kaybetmesine ve etkili bir çaba sarf etmekten kaçınmasına neden olabilir (Yıldız, 2022).

1.2.4. Öz Yeterlilik Algısı Düşük ve Yüksek Okul Yöneticilerinin Özellikleri

Okul yöneticisi, bir eğitim kurumunun genel performansından başlayarak öğrenci başarısına kadar birçok şeyden sorumlu idari lideri konumundadır. Bir okul yöneticisinin öz yeterlilik inancı, liderlik becerilerini, karar alma süreçlerini yönetme yeteneğini ve okulun genel etkinliğini etkileyebilmektedir.

Öz yeterliliğin okul yönetimi bağlamında kritik bir rolü vardır. Okulun belirlediği hedeflere ulaşma amacıyla planlanan süreçlerin etkili bir şekilde yürütülmesinde, okul yöneticisinin davranışsal ve bilişsel yönden kendisiyle ilgili algısı önemli bir araç olarak işlev görmektedir. Okul yöneticisinin öz yeterlilik inancı, planlama, organizasyon ve yönetim süreçlerinde kendine olan güveni ve karar alma yeteneği üzerinde etkili olabilmektedir. Bu, okulun genel başarısını ve amaçlarına ulaşma sürecindeki etkinliğini şekillendirebilecek kritik bir liderlik özelliğidir (M. Özdemir, N. Özdemir, Gören, Ökten, Ernas ve Yalçın, 2019). Algılanan yeterlik düzeyi, sahip olunan yeterliklerden daha yüksekse, yani yüksek öz yeterlilik farkındalığı varsa, bu durum kişinin daha çok gayret sarf etmesine ve zorlukları aşmasına yardımcı olabilmektedir. Geçmiş deneyimler ve başarılarla bilinçlenen okul yöneticileri, yeni girişimlerde benzer başarıları elde

etmek için gereken adımları bilirler. Sadece geçmiş başarıları tekrarlamakla kalmayıp, aynı zamanda daha yüksek bir başarı için ekstra çaba harcamanın gerekliliğinin de farkındadırlar. Bu bağlamda, bir bireyin öz yeterlilik algısı, kişisel verimliliğini etkileyebilmekte ve bireysel verimlilikteki artış, örgütsel verimliliği ve nihayetinde eğitim kalitesini artırabilmektedir (Baltacı, 2017).

Öz yeterlilik düzeyi ile ilgili araştırmalarda, yüksek öz yeterliliğe sahip okul yöneticilerinin mesleki tutumlarının etkilendiği görülmüştür. Bu bağlamda, öz yeterliliği yüksek olan okul yöneticilerinin, mesleklerine daha fazla itina gösterdikleri ve okulun diğer çalışanları ile sağlıklı sosyal ilişkiler yürütmeye çaba gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, bu yöneticilerin okul içinde olumsuz çatışmaları önlemek için önlemler aldıkları, öğretmenlerin kişisel gelişimine destek sağladıkları ve okulu geliştirebilmek için çeşitli imkânları değerlendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Baltacı, 2017).

Düşük öz yeterliğe sahip okul yöneticileri ise, genellikle okul içindeki disiplini sağlama konusunda zorlanmakta ve geleneksel yönetim anlayışını benimseme eğiliminde olmaktadır. Bu düşük öz yeterlilik düzeyi, düşük öz güveni de beraberinde getirmektedir. Düşük öz yeterliğe sahip okul müdürlerinin, sert kurallarla öğretmenleri sürekli baskı ve denetim altında tutma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda düşük öz yeterlilik inancının, meslekleriyle ilgili olumsuz duygular içinde olmalarına ve mesleğe karşı kötümser bir tutum sergilemelerine neden olduğu belirlenmiştir. Bu müdürler, genellikle iş doyumları düşük kişilerdir ve okul çalışanlarının motivasyonu için genellikle dışsal ödül ve cezaları kullanma eğiliminde olmaktadır (Baltacı, 2017).

1.2.5. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algı Boyutları

Okul yöneticisinin başarılı olması, temelde mesleki deneyimleriyle bağlantılı ise de bu, başarıya inanmaları, kendi yeteneklerinin farkında olmaları ve özgüven duymaları gibi etkenlere de bağlıdır. Başka bir deyişle, müdürün mesleki deneyimi yanında, başarıya olan inancı, kendi yeteneklerini bilme ve özgüven gibi unsurlar da önemli rol oynar (Baltacı, 2020). Okul yöneticisi için öz yeterlilik algısı, liderlik potansiyelini fark etme ve okulu hedeflerine uygun bir şekilde yönlendirme için gereksinim duyulan bilgi, beceri, tutum ve davranışları anlama durumunu ifade eder (Tschannen-Moran & Hoy,

2001). Baltacı (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Müdürü Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nde, okul yöneticilerinin öz yeterlilik algıları üç yönde ele alınmaktadır. Bunlar “yönetimsel öz yeterlilik”, “öğretimsel öz yeterlilik” ve “etik/ahlaki öz yeterlilik” boyutlarıdır. Okul müdürünün öz yeterlilik algısı, okulun belirlediği hedeflere ulaşma yetkinliği, öğrencilerin akademik başarı düzeyi, disiplin anlayışı, sosyal gruplar arasındaki ilişkiler, okul atmosferi, öğretmen ve diğer personelin motivasyon seviyeleri gibi unsurlar arasında önemli bir bağlantı bulunmaktadır. Müdürün liderlik vasıfları, okulun genel performansını etkileyerek öğrenci başarısını, disiplini ve çalışanların motivasyonunu şekillendirebilmektedir. Aynı zamanda, okul içindeki sosyal dinamikler ve öğrenme ortamı, öğrencilerin eğitim sürecine olan katılımını ve memnuniyetini de etkileyebilmektedir (Baltacı, 2017)

1.3. Mesleki Profesyonellik ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, meslek, profesyonellik ve mesleki profesyonellik kavramları açıklanmaya çalışılmıştır. Ardından okul yöneticiliğinde mesleki profesyonellik kavramının yansımaları incelenmiştir.

1.3.1. Meslek

Meslek, bireylerin belli bir eğitim süreci sonunda edindikleri sistemli bilgi ve becerilere dayanarak topluma faydalı ürün ve hizmetler sunmak ve karşılığında gelir elde etmek amacıyla yapılan, kuralları toplum tarafından belirlenmiş ve etik değerleri içine alan faaliyetler bütünüdür (Kuzgun, 2000). Aydın (2021) bir uğraşın meslek olarak sayılabilmesi için sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Bir meslek dalı, toplumun kaçınılmaz ihtiyaçlarından birini karşılamak için faaliyet gösterir.
- Meslek, bireyin kendi doyumunu dışında başkalarına fayda sağlamak amacıyla yaptığı bir iştir.
- Meslek, sistemli bir eğitim sonucunda kazanılan özel bilgi ve becerilere dayanır.

- Meslek dalları zaman içinde kendine özgü teknikler geliştirir.
- Tüm meslek dalları kendine has değer ve etik ilkelerine sahiptirler.

Meslekler, sosyal yapı içinde evrimleşerek bireylerin toplumla etkileşimini artırmakla kalmayıp aynı zamanda ekonomik bağımsızlıklarını sağlamalarına aracılık etmiştir. Bu durum, farklı meslek alanlarının ortaya çıkmasını ve gelişmesini tetiklerken, bireyin sahip olduğu mesleki statüyü ve toplumsal tanınırlığı doğrudan etkilemektedir (Arslan, Çağlar ve Gürbıyık, 2017). Meslek edinme sürecinin temel amacı sadece fizyolojik ihtiyaçları karşılamak için para kazanmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda sosyal ve psikolojik ihtiyaçların doyumunu da sağlamaktır. Bireyin fizyolojik, psikolojik ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamada kritik bir rol oynayan meslek, yaşama anlam kazandıran ve yaşam doyumunu etkileyen temel bir değişkendir (Yeşilyaprak, 2020).

1.3.2. Profesyonellik

Profesyonellik, bireyin iş yaşamında gösterdiği tutum, davranış ve becerilerle şekillenen önemli bir özelliktir. Profesyonel, bir alanı meslek olarak seçerek bu alanda uzmanlaşan, bilgi ve tecrübesiyle geçimini sağlayan kişiyi tanımlar. Fakat bu tanımlamanın da ötesinde profesyonellik bir dizi yetkinliği kapsayan bir tutumu, bakış açısını ve davranış biçimini kapsamaktadır. Çeşitli yetkinlik listelerinde sıkça yer alan özellikler, temelde profesyonellelikle organik bir bağa sahiptir (Baltaş, 2003). Profesyonellik sadece teknik bilgi ve becerilere dayanmakla kalmaz, aynı zamanda etik değerlere, iletişim becerilerine, problem çözme yeteneğine ve takım çalışmasına odaklanan kapsamlı bir yaklaşımı içerir. Bu çerçevede, bireyin bir alanda sadece uzmanlaşmakla kalmayıp aynı zamanda bu uzmanlıkta etik, etkili ve iş birliğine dayalı bir şekilde etkileşimde bulunmasını gerektiren bir kimliği şekillendirir.

Profesyonellik, bir görevi en etkin, en dikkatli ve en az hata yaparak başarıyla yerine getirme yeteneğini ifade eder. Bu bağlamda, profesyonellik terimi, alanında eğitim alarak uzmanlaşmış kişiler tarafından yürütülen ve ilgili meslek örgütlerince desteklenen hizmetlerle ilişkilidir. Bununla birlikte, verilen hizmetin standartlarını yükseltmek ve üst seviyelere taşımak için gösterilen çaba, devamlı gelişim ve özgünlük

ilkesi de profesyonelliğin bir ifadesidir. Profesyonel sadece işi doğru ve dikkatli bir şekilde yerine getirmekle kalmaz, aynı zamanda sürekli olarak mükemmeliyeti hedefleyerek özgün ve gelişen bir yaklaşım sergiler (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Özkan, 2011).

Yazıcı (2020), profesyonelliği bir meslekte uzmanlaşma, sorunları doğru bir şekilde tanıma ve bu sorunlara etkili çözümler bulma becerisi olarak ifade eder. Cerit (2012), profesyonelliğin kavramsal bir bakış açısıyla ele alındığında bireyin faaliyet gösterdiği alanda daha başarılı olmaya odaklı tutum ve davranışlarını içeren çok yönlü bir yapı olarak değerlendirir. Evans (2008), profesyonelliği belirli bir mesleğin kabul görmüş tanımlarıyla uyumlu olan ve hem mesleğin hedefleri ve statüsüne dair algıları hem de mesleğin sunduğu hizmetin belirli doğası, kapsamı ve düzeyleri ile yaygın olarak tanınan uzmanlık ve temel etik kurallara katkıda bulunan bir tutum ve uygulama biçimi olarak tanımlar. Hugman'a (1996) göre profesyonellik şu unsurları kapsamaktadır:

- ◆ Teorik bilgi temelli becerilerin uygulanması
- ◆ Sınavla doğrulanmış yetkinliklerin öğretilmesi
- ◆ “Kamu yararına” odaklanan mesleki davranış kuralları
- ◆ Güçlü mesleki örgütlenme

Mesleğin gerektirdiği standartların öncelikli olarak ele alınması, meslek çalışanlarının bu standartları aşarak gelişim göstermeleri ve mesleğin sürekliliğini sağlayacak niteliklere ulaşılmasının profesyonellelikle mümkün olunacağı yaygın bir kanıdır (Demirkasımoğlu, 2010).

1.3.3. Mesleki Profesyonellik

Profesyonellik bireysel bir durum iken mesleki profesyonellik örgütsel profesyonelliğin ön plana çıkmasını ifade etmektedir (Adıgüzel vd., 2011). Mesleki profesyonellik hem örgüt hem de çalışanlar açısından büyük bir öneme sahiptir. Çalışanların mesleki profesyonelliklerini sürdürmelerini önemli kılan faktörler arasında performansın şansa bırakılmaması, işin çalışanı motive etmesi gerekliliği ve çalışanın

yaptığı işten memnuniyet sağlama isteği bulunmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Mesleki profesyonellik bireyin belirli bir meslekte veya alanda etkin bir şekilde çalışabilme yeteneği ve standartlara uygun davranma durumunu ifade etmenin yanı sıra etik kurallara riayet etme, sorumluluklarını yerine getirme ve başkalarına saygılı davranmayı kapsamaktadır. Lisans derecesi olarak bir mesleği icra etmeye hak kazanan bireyler mesleklerinin standartlarını karşılama ve etik uygulamalara uygun davranma sorumluluğunu üstlenmişlerdir. Bu üstlenilen sorumluluk bireylerin mesleklerini başarılı bir şekilde yapmaları için gerekli kapasite ve yeterliliği sağlar. Bu bağlamda profesyonellik sadece kişinin mesleki uzmanlık kazanması değil, aynı zamanda mesleğin gelişimine katkıda bulunan anlamlar ve değerler bütünü olarak ifade edilmektedir (Bozkurt, 2021).

1.3.4. Meslek Olarak Okul Yöneticiliği

Eğitim sisteminde, eğitim yönetimi alanının bir bilim dalı olduğunun kabul edilmesi ve eğitim yönetiminin önemli bir basamağı olan okul yöneticiliğinin bir meslek olarak değerlendirilmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalar, başarılı okulların etkinliğinde okul yöneticilerinin belirleyici bir rol oynadığını göstermiştir. Bu sebeple, okul geliştirme çalışmalarında özellikle okul liderliği konularına daha fazla odaklanılmıştır (Balcı, 2001). Ayrıca, eğitim yönetimiyle ilgili çağdaş tartışmalarda, değişimin odak noktası olarak okulun önemi vurgulanmakta ve okul, öğrenen bir örgüt olarak kabul edildiğinden dolayı, okul yöneticisinin rolü öğretim ve değişim lideri olması sebebiyle giderek daha fazla önem arz etmektedir (Turan ve Şişman, 2000).

Okul yöneticiliğinin eğitimdeki başarı üzerindeki etkisi ve okul yöneticilerine yüklenen sorumluluklar göz önünde bulundurulduğunda ayrı bir meslek dalı olarak görülmesi gerekliliği gündeme gelmektedir. Ancak Türk Eğitim Sistemi'nde okul yöneticiliği maalesef öğretmenlikten ayrı bir uzmanlık veya meslek olarak değil, öğretmenliğe ek ikinci bir görev olarak kabul edilmektedir (Balcı, 2021). Bunun yanında, Türkiye'de okul yöneticisi seçmeye ilişkin birtakım uygulamalar geliştirilmiştir. Örneğin, okul yöneticisi olmak isteyenlerin yönetimle alakalı başlıca

akademik bilgilere hâkim olmaları gerekliliği düşünülerek Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde eğitim yönetimi ve planlaması bölümü açılmış ancak mezunlar öğretmen olarak görevlendirilmiştir. Okul yöneticisi olarak atanmada bazı ek ölçütler de kullanılmış ve kullanılmaya devam etmektedir (Şimşek, 2004). Tüm bunlara karşı okul yöneticiliğinin tek başına bir meslek dalı olarak kabul edilmesiyle ilgili tartışmalar sürmektedir.

1.3.5. Okul Yöneticiliğinde Mesleki Profesyonellik

Okul yöneticisi, bir eğitim kurumunun idari lideridir. Öğretmenler ve okulun diğer personeli ile etkili bir iletişim kurarak olumlu bir okul kültürü yaratma, öğrenci başarısının artırılması için stratejiler geliştirerek sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturma, velilerle iletişim, okulun bütçesinin planlanması ve kaynakların etkili kullanılması, okulun genel performansının artırılması gibi birçok önemli konuda önemli roller üstlenmektedir.

Türkiye’de yönetimin uzmanlık gerektiren bir alan olduğu ve bu sebeple bir meslek alanı olarak kabul edilmesi gerektiği düşüncesi tam olarak gelişmemiştir (Çelikten, Yıldırım, Çelikten ve Ayyıldız, 2019). Ülkemizde Cumhuriyet döneminin başından itibaren okul yöneticisi yetiştirme sürecinde okul yöneticiliğinde gerekli profesyonel özelliklerin ve uzmanlık gerektiren teknik bilgi ve becerilerin edindirilmesi konusunda eksiklikler olduğu sıkça dile getirilmiştir (Balcı, 2008). Eğitim sisteminin önemli yapı taşları olan temel eğitim ve orta öğretim kurumlarının işleyişinde en üst karar verici konum olan okul yöneticiliği liderlik becerileri, iletişim yetenekleri, pedagojik bilgi ve personel yönetimi gibi konularda uzmanlığa sahip olunması gereken ve kendine özgü statüsü bulunan bir meslektir. Ayrıca içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda okul yöneticileri, eğitim ve öğretim kalitesine sahip, mesleki gelişimlerini sürdürerek kendisini daima güncelleyen, teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilen, okulun tüm alanlarında gelişim için çaba harcayan, toplum, çevre ve çalışanlarıyla güçlü ilişkiler kurabilen bireyler olmalıdır (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013). Bu nedenle, okul yöneticiliği de diğer meslekler gibi profesyonelce yerine getirilmelidir.

Bir mesleğin toplum içinde değerli kabul edilmesi ve iş tatminine ulaşılması dolaylı yoldan bile olsa meslekte profesyonel davranışlar sergileyerek meydana gelmektedir. Bütün bunlardan yola çıkarak, okul yöneticiliğinin özel uzmanlık bilgi ve becerisi gerektirmesi, belli yasalara göre düzenlenmiş ve para kazanma amaçlı yapıyor olması, okul yöneticiliğinin profesyonel mesleklerden biri olduğunu göstermektedir (Kalafat, 2022).

1.4. İlgili Çalışmalar

1.4.1. Okuma Motivasyonu ile İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmalar

Türkiye’de okuma motivasyonu ile ilgili çalışmalara bakıldığında çoğunlukla öğrencilerin çalışma grubu olarak seçildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen adayları, öğretmenler ve ailelere yönelik çalışmalarında yapıldığı görülmüş ancak okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Okuma motivasyonu ile ilgili yapılmış bazı çalışmalar şunlardır:

Bütün (2023) “Dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde dijital hikâyelerin etkileşimli olarak okunmasının okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma ilgisine etkisini incelemiştir ve çalışma grubu olarak ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Dijital hikâyeleri etkileşimli okuyanların okumaya karşı bakış açılarının değiştiği, ilgi ve meraklarının olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Yıldız (2022) “Gülmece unsurlar içeren çocuk öykülerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumuna etkisi” başlıklı doktora tezinde gülmece içerikli çocuk öykülerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumuna etkisini incelemiştir.

Okur (2017) yaptığı araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okur öz algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin okuma motivasyonu arttıkça, okur öz algılarının da arttığı belirlenmiştir.

Yıldız ve Akyol (2011) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyip etkilemediği, ayrıca okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumu olup olmadığı test edilmiştir. Çalışma sonucunda içsel ve dışsal okuma motivasyonlarının okuduğunu anlama becerisi üzerinde doğrudan etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yani, öğrencilerin okuma motivasyonu arttıkça okuduğunu anlama becerileri de artmaktadır.

Gök (2023), ailelerin sahip olduğu okuma inançlarının başlangıç düzeyindeki okuyucuların okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul öğrencileri ve aileleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda aile okuma inançlarının başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonu üzerinde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Arslan ve Yılar (2023), çalışmalarında kitaplarda bulunan metin dışı unsurların ilkokul dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerinin okuma motivasyonunu ne derece etkilediğini incelenmiş ve bu unsurların okuma motivasyonunu artırdığı sonucuna varmışlardır. Sonuç olarak etraflı okumanın öğrencilerin okuma motivasyonlarında artış sağladığını tespit etmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen Adıyaman ve Türkyılmaz (2023) sınıf düzeyi, cinsiyet, kendi odası ve cep telefonu olması, evde kitaplık bulunması, okul öncesi eğitime tabi olma gibi değişkenlerin 5, 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerinde etkisinin içsel okuma motivasyonunu etkilediği sonucuna varmışlardır.

1.4.2. Okuma Motivasyonu ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar

Yurt dışında okuma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, örneklem seçimi konusunda Türkiye ile benzerlik olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da çalışma grubu olarak çoğunlukla öğrencilerin tercih edildiği görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmaların bazıları şu şekildedir:

Van der Sande, Van Steensel, Fikrat-Wevers ve Arends (2023) “Okuma Motivasyonunu Destekleyen Müdahalelerin Etkinliği: Bir Meta-Analiz” başlıklı

çalışmada okuldaki teoriye dayalı okuma motivasyonu müdahalelerinin öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemiş ve ayrıca hangi mekanizmaların özellikle motivasyon ve anlamayı geliştirmede etkili olduğunu test etmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak teoriye dayalı okuma motivasyonu müdahalelerinin, öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama üzerinde pozitif etkiler gösterdiğini tespit etmiştir.

Vaknin-Nusbaum ve Tuckwiller (2023) “İkinci Sınıf Öğrencilerinde Okuma Motivasyonu, İyi Oluş ve Okuma Başarısı” başlıklı çalışmasında İbranice okumayı edinme sürecinde 268 ikinci sınıf öğrencisinin okuma motivasyonu, okul temelli iyilik hali ve okuryazarlık başarısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonucunda okuma motivasyonu ve okul temelli iyilik hali arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Özellikle minnettarlık, iyimserlik, coşku ve azim gibi iyilik hali faktörleriyle güçlü bağlantılar tespit edilmiştir.

Hong ve Lee (2023) “Okuma Motivasyonunu ve Anlamayı Geliştirmek için Bilgisayar Destekli Bilgi Oluşturma” başlıklı çalışmasında, temel Çince dil sanatları dersinde okuma motivasyonunu ve anlamayı ilerletmek için bilgi oluşturma pedagojisini kullanmıştır. Bir okuma ders kitabından 10 ders çalışmak için Bilgi Forumunda 18 hafta boyunca bir ders süresi (yani 40 dakika) geçiren yirmi dört üçüncü sınıf öğrencisiyle çalışmıştır.

Yurt dışında yapılan başka bir çalışmada Bagazi (2022), okuma güçlüğü çeken bir grup kız ve erkek öğrencinin okuma benlik kavramı ile motivasyon arasındaki ilişkiyi cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Kız ve erkek öğrenciler arasında, okuma benlik kavramı ve motivasyon ilişkisi açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

İçsel ve dışsal okuma motivasyonunun öğrenciler arasında farklı olup olmadığının inceleyen Indrayadi (2021) tarafından yine çalışma grubu olarak üçüncü sınıf öğrencilerinin tercih edildiği görülmektedir.

Akıcılık odaklı okuma öğretimine dayanan bir müdahalenin ilkökul birinci sınıftaki öğrencilerin okuma motivasyonuna etkilerini inceleyen Mehigan (2020) ise çalışmasında öğrencilerin yanı sıra öğretmenler ve velilerle de görüşmeler yapmış ve onlara da çeşitli anketler uygulanmıştır (Mehigan, 2020).

Mikami (2020), kapsamlı okumada hedef belirleme yoluyla motivasyonel değişim süreçlerini incelendiği çalışmasında nitel bir yaklaşım uygulayarak dört öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmada öğrencilerin hedef belirlemeyi etkili bir şekilde kullandıklarında, bir başarı duygusu hissettikleri, içsel motivasyonlarını ve öz yeterliliklerini geliştirdikleri ve yeni hedeflere doğru erdemli bir döngü oluşturdıkları görülmüştür.

1.4.3. Öz Yeterlilik ile İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmalar

Yumuşak ve Çoruh (2023) “Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlilik Algıları” başlıklı çalışmalarında okul yöneticilerinin güncel teknoloji uygulamalarını okul yönetiminde ve eğitimde etkili kullanma konusunda sahip oldukları teknolojik öz yeterlilik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna bakıldığında okul müdürlerinin teknolojik liderlik konusundaki öz yeterlilik algılarının tüm boyutlarında kendilerini önemli oranda yeterli gördüğü tespit edilmiştir.

Bayraktar (2023), okul yöneticilerinin öz yeterlilik algıları ve politik becerileri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı üzerinde durmuştur. Aynı zamanda okul yöneticilerinin öz yeterlilik ve politik beceri algılarını okul türü, kıdem yılı, cinsiyet gibi değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığının da araştırma sürecinde belirlenmesi amaçlamıştır. Sonuç olarak okul yöneticilerinin politik becerileri ile ilgili algılarının öz yeterliliklerini yordadığını tespit etmiştir.

Çelikay ve İnandı'nın (2023) “Okul Yöneticilerinin Genel Öz Yeterlilik İnançları ve Sahip Oldukları Liderlik Stillerinin Yetenek Yönetimi Becerileri ile İlişkisi” başlıklı çalışmalarının konusunu ise okul yöneticilerinin öz yeterlilik inançları ile sahip oldukları liderlik tarzlarının yetenek yönetimi becerisini yordayıp yordamadığı oluşturmaktadır. Sonuç olarak öz yeterlilik inancı yüksek olan yöneticilerin, yetenek yönetimi becerilerinde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Doğu (2022), “İlkokul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde ilkokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yetkinliklerine olan inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Dülgar (2020), çalışmasında okul yöneticilerinin teknoloji liderliği konusundaki yeterliklerine dair algılarını ve bu algıların “yaş, cinsiyet, unvan, okul türü, mesleki kıdem, öğrenim durumu, okul kademesi, yöneticilik süresi, bilişim teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu ve okullarında bilişim teknolojileri sınıfı bulunup bulunmaması” değişkenlerine göre istatistiksel bir farklılık gösterip göstermediği konusunda bir inceleme yapmıştır.

Öz yeterlilik üzerine yapılan başka bir çalışmada Akyürek (2019), okul yöneticilerinin öz yeterliliklerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucu okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim gibi demografik değişkenlere göre farklılaştığını göstermektedir.

Gün ve Çoban (2019) da yaptıkları diğer bir çalışmada okul yöneticilerinin demografik özelliklerinin teknolojik liderlik öz yeterlilik algıları ile ilişkisi olup olmadığını incelemişlerdir.

1.4.4. Öz Yeterlilikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarına yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Kentsel okul bölgelerinde görev yapan eğitim yöneticilerinin kişisel ve mesleki etkililikleri üzerine odaklanan çalışmada, Waters (2009) eğitim yöneticilerinin bilgi ve uygulama yetenekleri ile kişisel etkililik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır.

Öz yeterlilik konusunda yapılan başka bir çalışmada Oshiro'nun (2014) örneklem grubu olarak öğretmenleri seçtiği görülmektedir. Çalışmasında K-12 devlet okulu öğretmenlerinin bilgisayar öz yeterlilik düzeyi ile sınıfta teknolojiyi kabul etmeleri ve entegrasyonu arasındaki ilişkinin ne olduğunu belirlemeye çalışmıştır.

Öğretmenin sahiplenme ve güçlendirme algısının öğretmen öz yeterliliği ve motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan diğer bir çalışmada öğretmenlerin motivasyonunu ve öz yeterlilik duygusunu artırmak için yöneticileri

tarafından değer verildiğini hissetmelerinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Rouse, 2021).

Shaffer (2012), okul yöneticisi ile ğretmen arasında yapılan yansıtıcı görüşmelerin öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının gelişimini incelemiş ve çalışmasında karma yöntemli bir yaklaşım kullanılmayı tercih etmiştir. yansıtıcı görüşmelerin öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını ve mesleki performanslarını artırmada etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Pressley ve Rangel (2023), alışmalarında Covid-19 sırasında öğretmenin kendi kendine yeterliliğini araştırmıştır. Shen, Cheng ve Lee (2023) ise okul öncesi ğretmenlerinin öğretme ve öğrenme kavramları, sınıf yönetimi öz yeterlilikleri ve pedagojik içerik bilgisi öz yeterlilikleri hakkında inceleme yapılmışlardır.

1.4.5. Mesleki Profesyonellik ile İlgili Yapılan Yurt İçi alışmalar

Mesleki profesyonellikle ilgili yurt içinde yapılan çalışmalardan birinde, Kılıç (2023), devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine dair görüşlerini incelemiştir. Yapılan çalışmada, cinsiyet, mezuniyet, toplam hizmet süresi ve yöneticilikte geçen süre gibi değişkenlerin okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik davranışlarında belirgin bir ayırım olmadığı görülmektedir.

“ğretmenlerin mesleki değerleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Akar (2023), ğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleki değerleri arasında pozitif yönde ve orta bir düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Tura, Tekin, Türk, Demir, Eryiğit, Aktay, Yılmaz ve Kaya (2023) “Okul yöneticiliğinde profesyonelleşme olgusuna yönelik yönetici düşünceleri” başlıklı araştırmalarının amacı okul yöneticilerinin seçiminde aranan niteliklerin ve kariyer geçmişine ilişkin parametrelerin belirlenmesidir. Sekiz okul yöneticisinin görüşüne başvurulan çalışmada, okul yöneticiliğinde profesyonelleşmenin nasıl olacağı ve profesyonel okul yöneticisinin özelliklerinin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır.

Yazıcı (2020), Muğla il merkezinde ve ilçelerinde görev yapan okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yönelimlerinin mesleki profesyonelliklerini anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna varmıştır.

Bozkurt (2021), “Yansıtıcı düşünme ile kişisel hesap verebilirliğin mesleki profesyonellik açısından incelenmesi” başlıklı doktora tezinde öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, yansıtıcı düşünme becerileri ve kişisel hesap verebilirlik algıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Şenol (2020), mesleki profesyonellik algılarıyla mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerini tercih etmiştir.

Kılıç ve Çelikten (2023) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarını gösterme sıklığı ve mesleki profesyonellik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında Kayseri ilinin 5 merkez ilçesinde yer alan devlet okullarında çalışan okul müdürleri örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

1.4.6. Mesleki Profesyonellikle İlgili Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar

Yurt dışında mesleki profesyonellikle ilgili yapılan çalışmaların öğretmen profesyonelliği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışmaların bazıları şunlardır:

Dehghan (2022) yaptığı çalışmada, İran'daki bir grup devlet okulu öğretmenin kariyerlerinde profesyonelliği nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin profesyonellik algılarının, mesleki tatmin ve motivasyon düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Ferihin, Müslihudin, Aris ve Winarso (2022) “Öğretmen Yetkinliğini ve Profesyonelliğini Geliştirmeye Yönelik Bir Beceri Uygulama Modeli” başlıklı çalışmalarında, öğretmen yeterlilik düzeyini yükseltmek için kapsamlı bir yaklaşımla birlikte etkili bir beceri uygulama modelinin önemini açıklamayı amaçlamıştır.

Başka bir çalışmada Goodwin (2021) küreselleşme ve öğretmen profesyonelizminin kesişimini incelemiştir.

Mayer ve Mills (2021) ise “Avustralya ve İngiltere’de Profesyonellik ve Öğretmen Eğitimi” başlıklı çalışmasında Avustralya ve İngiltere’de öğretmen profesyonelizmi ile öğretmen eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Flack (2020), mesleki profesyonelliğe yönelik çalışmasında öğretmenler için öğretim rehberliği altyapılarının öğretmenlerin mesleki rolleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır.

Lilja (2014), çalışmasının konusunu ise öğretmen sendikalarının öğretmen profesyonelliği fikrine nasıl anlam ve içerik atfettiği, siyasi müzakere içinde profesyonellik kavramının kullanımı oluşturmaktadır.

Okul öncesi ve anaokulu öğretmenlerini örneklem olarak aldığı çalışmada Kim (2013), kadın öğretmenlerin erken çocukluk eğitimi ortamlarında öğretmen olarak mesleki kimliklerini nasıl yapılandırdıkları araştırmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışmanın yapıldığı evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Manisa ilinde görev yapan okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, mesleki profesyonellik düzeyleri ve öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desende tasarlanmıştır. İlişkisel desen araştırmacıların korelasyonel istatistik yöntemlerini kullanarak iki veya daha fazla değişkenin ilişki derecesini ölçtükleri nicel araştırma süreçleridir. (Creswell, 2017). Bu yöntem, okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmada da oldukça uygun bir yaklaşımdır. Bu şekilde, yöneticilerin çeşitli özellikleri arasındaki bağlantılar ve bu bağlantıların gücü hakkında daha derinlemesine bilgi elde edilebilir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışma Manisa ilindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan okul yöneticileri ile gerçekleştirilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre üç okul kademesinde il genelinde 865 resmi kurumda 1507 okul yöneticisi görev yapmakta ve araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi uygun örnekleme yoluyla seçilen 177 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Uygun örnekleme, araştırmacının kolaylıkla erişebileceği örneklem elemanlarını seçmesini içerir. Bu yöntem, örneklem tasarımı ve erişimin zor olduğu durumlarda sıklıkla tercih edilir. Özellikle, evrendeki tüm elemanları belirlemenin mümkün olmadığı durumlarda yaygın olarak kullanılır (Özen ve Gül, 2007).

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler toplanırken Kişisel Bilgiler Formu ile birlikte Schutte ve Malouff (2007) tarafından geliştirilen, Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ); Yazıcı ve Akyol (2021) tarafından geliştirilen Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği (OMMPÖ) ve Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen, Baltacı (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Okul Müdürü Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (OMÖYAÖ) kullanılmıştır. Türk kültürüne uyarlanma sürecinde ölçeklerin analiz sonuçları ile bu çalışma için ilgili araçların geçerlilik ve güvenirlik değerleri aşağıda sunulmuştur.

2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel Bilgiler Formu ile örneklemi oluşturan okul yöneticilerinin yaşı, eğitim durumu, yönetim düzeyi, mesleki kıdemi, çalıştığı okulun bulunduğu bölge, çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yeri ve bir yıl içerisinde okuduğu kitap sayısına yönelik bilgiler edinilmiştir.

Araştırmaya katılan 177 okul yöneticisine ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Yöneticilerine Yönelik Kişisel Bilgiler

Değişken		Frekans	Yüzde
Yaş	20-39	56	32
	40 ve üzeri	121	68
Eğitim Durumu	Lisans	125	71
	Lisansüstü	52	29
Yönetmel Düzey	Müdür	73	41
	Müdür Yardımcısı	104	59
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	33	19
	11-20 yıl	75	42
	21 yıl ve üzeri	69	39
Okul Kademesi	İlkokul	63	36
	Ortaokul	59	33
	Lise	55	31
Okulun Bulunduğu Bölge	Köy-Kasaba	30	17
	İlçe Merkezi	78	44
	İl Merkezi	69	39
Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	100 Bin Üzeri Nüfus	124	70
	100 Bin Altı Nüfus	53	30
Bir Yıl İçinde Okunan Kitap Sayısı	2 ve daha az	39	22
	3-5	61	34.5
	6 ve üzeri	77	43.5

Tablo 1 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların %32'sinin 20-39 yaş aralığında, %68'inin ise 40 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %71'i lisans mezunu, %29'u ise lisansüstü eğitim almıştır. Ayrıca Katılımcıların %41'i müdür, %59'u müdür yardımcısı pozisyonundadır ve %19'u 1-10 yıl, %42'si 11-20 yıl, %39'u ise 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Katılımcıların %36'sı ilkokul, %33'ü ortaokul, %31'i lise kademesinde ve %17'si köy-kasabada, %44'ü ilçe merkezinde, %39'u il merkezinde görev yapmaktadır. %70'i 100 bin üzeri nüfusa sahip yerleşim yerlerinde, %30'u 100 bin altı nüfusa sahip yerleşim yerlerinde görev yapmaktadır. %22'si 2 veya daha az kitap okurken, %34.5'i 3-5, %43.5'i ise 6 ve üzeri kitap okuduğunu belirtmiştir.

2.3.2. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği

Okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçek, 4 farklı faktör ve 19 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler şunlardır: kendinin bir parçası olarak okuma, okuma yeterliliği, tanınmak için okuma ve başka alanlarda

başarılı olmak için okuma. “Ben kavramının bir parçası olarak okuma (benlik)” boyutu, okuyucu olmanın önemine; “okuma yeterliliği (yeterlilik)” boyutu, yeterli bir okuyucu olmaya; “tanınmak için okuma (tanınma)”, okuma performansının diğerleri tarafından bilinmesine ve iyi bir okuyucu olarak kabul görmeye; “başka alanlarda başarılı olmak için okuma (diğer)” boyutu, okumayı diğer alanlarda başarılı olmak için kullanmaya yönelik eğilimleri ifade etmektedir. Kullanılan ölçekte, her bir madde için puanlama aralığı (1) Kesinlikle katılmıyorum ile (5) Kesinlikle katılıyorum arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam 19 maddesi olduğundan ölçekten alınabilecek en düşük puan 19 (her madde için 1 puan), en yüksek puan ise 95 (her madde için 5 puan) olacaktır. Alt boyutlarda alınabilecek en yüksek puanlar benlik boyutunda 30, yeterlilik boyutunda 20, tanınma boyutunda 15, diğer alanlarda başarı boyutunda ise 20’dir. Alt boyutlardan alınacak en düşük puanlar benlik boyutunda 8, yeterlilik boyutunda 4, tanınma boyutunda 3, diğer alanlarda başarı boyutunda ise 4 olacaktır.

Ölçek, Schutte ve Malouff (2007) tarafından geliştirilmiş olup Türk kültürüne Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından uyarlanmıştır Ölçek, 5’li likert tipindedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir: [$\chi^2 = 360.26$, $p = .000$, $df = 182$, $\chi^2 / df = 2.47$; RMSEA=.077, RMR=.055, GFI=.87, AGFI=.83, CFI=.86]. Araştırmacılar, ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test- tekrar test yöntemi kullanmışlardır. Buna göre şu sonuçları elde etmişlerdir: Benlik, $\alpha = .82$; Yeterlilik, $\alpha = .60$; Tanınma, $\alpha = .78$; Diğer, $\alpha = .72$; Rekabet, toplam YOMÖ, $\alpha = .86$ olarak hesaplamışlardır. Test-tekrar test yöntemi sonuçları iki uygulama arasındaki ilişkiyi göstermektedir: Benlik boyutu için $r = .79$, Yeterlilik boyutu için $r = .80$, Tanınma boyutu için $r = .74$, Diğer boyutu için $r = .68$. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda yalnızca iki maddesi çıkarılan ölçeğin diğer tüm maddelerinin Türk kültüründe de on sekiz yaşın üzerindeki bireylerin okuma motivasyonları incelenirken kullanılabilir nitelikte olduğu sonucuna varmışlardır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin bu araştırma için gerçekleştirilmiş DFA sonuçları şu şekilde elde edilmiştir: [$\chi^2 = 411$, $df = 146$, $\chi^2 / df = 2.81$, CFI=0.871, TLI=0.849, RMSEA=0.10]. Ölçeğin güvenilirlik analizleri için ise Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin Benlik boyutu için .90; Yeterlilik boyutu için .77; Tanınma boyutu için .85 ve Diğer Alanlarda Başarı için Okuma boyutu için .83;

ölçeğin tamamı için ise .93 olarak bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde okuma motivasyonu ölçeğinin veri uyumunun olduğu görülmüştür (Antalyalı ve Alparslan,2022).

2.3.3. Okul Müdürlerinin Öz Yeterlik Algıları Ölçeği

Okul müdürlerinin öz yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçek Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilmiş ve Baltacı (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek “yönetimsel öz yeterlik”, “öğretimsel öz yeterlik” ve “etik/ahlaki öz yeterlik” olmak üzere üç boyuttan ve her boyutta altı madde olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde bir derecelendirme kullanılmış olup derecelendirme (1) Oldukça yetersiz ile (5) Oldukça yeterli arasında yapılmıştır. Ölçeğin toplam 18 maddesi olduğundan ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 (her madde için 1 puan), en yüksek puan ise 90 (her madde için 5 puan) olacaktır. Her boyutta 6 madde bulunduğu için her boyuttan alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6’dır.

Uyarlama çalışmasında yapılmış olan doğrulayıcı faktör analizinin sonuçlarına göre uyum indeksleri şu şekildedir: $[X^2[244]= 387.244, p<0.01]$, $X^2/sd=1.58$, $RMSEA=0.046$, $GFI=0.95$, $IFI=0.95$, $NFI=0.96$, $NNFI=0.97$ ve $CFI=0.96$.

Ayrıca ölçeğin her boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmış ve öğretimsel öz yeterlik boyutu için 0.86, yönetimsel öz yeterlik boyutu için .87, etik/ahlaki öz yeterlik boyutu içinse 0.91 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının bileşik güvenirlik katsayı değerleri 0.90 ile 0.93 arasında hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin bu araştırma için gerçekleştirilmiş DFA sonuçları şu şekildedir: $[x^2=379, df=132, x^2/df=2.87, CFI=0.893, TLI=0.876, RMSEA=0.1]$. Ölçeğin güvenirlik analizleri için ise Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin Yönetimsel boyutu için .86; Öğretimsel boyutu için .90; ölçeğin Etik boyutu için .91 ve ölçeğin tamamı için .94 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçeğin uyumlu ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Antalyalı ve Alparslan,2022).

2.3.4. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemek için Yazıcı ve Akyol (2021) tarafından geliştirilen ölçek 22 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları şunlardır: Mesleki Etik, Mesleki Özerklik, Mesleki Gelişim ve Karara Katılım Sağlama. Ölçekteki maddelere (1) Hiçbir zaman ve (5) Her zaman aralığında puan verilmektedir. “Karara Katılımı Sağlama” boyutunda yedi, “Mesleki Etik” boyutunda altı, “Mesleki Gelişim” boyutunda dört ve “Mesleki Özerklik” boyutunda beş madde bulunmaktadır. Ölçekte olumsuz puanlanan madde (ters madde) bulunmamaktadır. Ölçeğin toplam 22 maddesi olduğundan ölçekten alınabilecek en düşük puan 22 (her madde için 1 puan), en yüksek puan ise 110 (her madde için 5 puan) olacaktır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında alınabilecek en yüksek puanlar karara katılım sağlama boyutunda 35, mesleki etik boyutunda 30, mesleki gelişim boyutunda 20, mesleki özerlik boyutunda 25 iken; en düşük puanlar katılım sağlama boyutunda 7, mesleki etik boyutunda 6, mesleki gelişim boyutunda 4, mesleki özerlik boyutunda 5’tir.

Araştırmacılar tarafından yapılan DFA sonucunda χ^2/sd oranı 1.90; uyum değerleri ise; RMSEA= .05, NNFI= .94., SRMR= .06, AGFI= .89, CFI = .95, NFI= .91, GFI=.91, RMR= .03, bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach’s Alfa katsayısı ve madde toplam korelasyonları analiz edilmiştir. Karara Katılımı Sağlama faktörünün madde-toplam puan korelasyonları .28 ile .49; Mesleki Etik boyutunun .30 ile .39; Mesleki Gelişim boyutunun .30 ile .41; Mesleki Özerklik boyutunun .29 ile .37 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Cronbach Alfa katsayıları (α) analiz sonuçlarında ise “Karara Katılımı Sağlama” boyutu için iç tutarlık katsayısı .78, “Mesleki Etik” boyutu için .77, “Mesleki Gelişim” boyutu için .80, “Mesleki Özerklik” boyutu için .64 ve boyutların tümü için .79 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin bu araştırma için gerçekleştirilen DFA sonuçları şu şekildedir: [$\chi^2=419$, $df=203$, $\chi^2/df=2.06$, CFI=0.914, TLI=0.902, RMSEA=0.0776]. Ölçeğin güvenilirlik analizleri için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları ise “Karara Katılımı Sağlama” boyutu için .92; “Mesleki Etik” boyutu için .91; “Mesleki Gelişim” boyutu için .88; “Mesleki Özerklik” boyutu için .77 ve ölçeğin tamamı için .91 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin uyumlu ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Antalyalı ve Alparslan, 2022).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı 2022-2023 eğitim oğretim senesinde Manisa’da ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticilerine ulaşmayı hedeflemiştir. Veriler toplanmaya başlamadan önce araştırmada kullanılacak lme araçlarının uygulanması ile ilgili gerekli izinler alınmış, sonrasında lme araçları Google Form aracılığıyla sisteme yüklenmiştir. Verilerin bir kısmı uygulama kolaylığı ve zaman açısından uygunluk sebebiyle çevrim içi olarak okul yöneticilerine gönderilen link aracılığıyla bir kısmı da yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. evrim içi uygulanan anketlerde gerektiği durumlarda açıklamalar yine çevrim içi olarak yapılmıştır. Araştırmaya toplam 186 okul yöneticisi katılmış, 9 tanesi hatalı anket nedeniyle ve uç değer analizleri sonucu veri analizine dâhil edilmemiş, 177 katılımcının verilerinin analizi yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için Jamovi 2.3.26 paket programı kullanılmıştır. Toplanan verilere frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu hiyerarşik regresyon analizleri uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizine geçilmeden önce eksik veri olup olmadığı ve uç değerler incelenip değerlendirilmiştir.

Çalışmadaki verilerin analizinde parametrik veya non-parametrik testlerden hangileri ile analiz yapılacağına karar vermek için verilerin normal dağılıp dağılmadığına ve değerkenlerin arpıklık basıklık kat sayılarına bakılmış, histogram grafikleri incelenmiştir. Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov değerlerine de bakılmıştır ($p > .05$). Verilerin basıklık ve arpıklık katsayılarına ait değerler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ölçek ve Boyutları	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği	-.444	.600
Benlik	-.615	.305
Yeterlilik	-.352	-.178
Tanınma	-.029	-.631
Diğer Alanlarda Başarılı Olma	-.648	.190
Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği	-.321	-.283
Karara Katılım Sağlama	-.734	.522
Mesleki Etik	-.956	.373
Mesleki Gelişim	-.210	-.386
Mesleki Özerklik	-.659	.288
Okul Müdürlerinin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği	-.490	-.132
Yönetimsel	-.445	-.288
Öğretimsel	-.391	-.358
Etik	-.863	.207

Tablo 2’de görüldüğü üzere yetişkin okuma motivasyonu, okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ve okul müdürlerinin öz yeterlilik algıları ölçekleriyle toplanan verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Katsayı değerlerinin

-1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Aynı zamanda dağılım grafikleri incelenmiş, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Antalyalı ve Alparslan,2022). Sonuç olarak, verilerin analizinde parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Yetişkin Okuma Motivasyonları, Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeyleri ve Öz Yeterlilik Algılarının belirlenmesi amacıyla ilgili değişkenlere ait ortalama ve standart sapma gibi değerlerin hesaplanması için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Yetişkin okuma motivasyonları, okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ve öz yeterlilik algılarının yaş, eğitim durumu, yönetsel düzey, okulun bulunduğu yerleşim yeri, mesleki kıdem, okulun bulunduğu bölge, okul kademesi ve bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için “t-Testi” ve “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. ANOVA testinde dağılımın homojenliğini belirlemek için Levene’s testi uygulanmıştır. Homojen dağılım olan durumlarda farkın kaynağını belirlemek için “Tukey HSD” testi yapılmış, varyansların homojenliği sağlamadığı durumlarda ise Welch testinin anlamlılık değerlerine bakılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak sınanmıştır.

Değişkenler arası ilişkiler incelenirken çoklu korelasyon (Pearson Korelasyon Katsayısı) ve yordayıcılık analizi için de hiyerarşik regresyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Korelasyon katsayıları yorumlanırken; mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Regresyon analizi öncesi (i) bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında doğrusal ilişki olması, (ii) modeli bozan etkin gözlem/uç değer olmaması, (iii) hataların/artıkların normal dağılım göstermesi, (iv) bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında korelasyonların anlamlı olması, (v) bağımsız değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık (çoklu bağlantı sorunu) sorununun olmaması, (vi) bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon (hataların/artıkların bağımsızlığı) sorunu olmaması varsayımları kontrol edilmiştir (Antalyalı ve Alparşlan, 2022). Buna göre (i) doğrusallık ve varyansların homojenliği saçılma diyagramları üzerinden incelenmiştir. Elde edilen saçılma diyagramları değişkenler arasındaki ilişkilerin normal olduğunu ve homojenlik gösterdiğini göstermiştir. (ii) modeli bozan etkin gözlem/uç değerlerin olup olmadığı Cook's Distance değeri ortalamasının (Mean=.00707) 1'e yakın ya da daha büyük olmaması ve aralığın (Range) 1'den büyük değerler içermemesi (min=6.35e-9, max=.145) gözetilerek incelenmiş ve modeli bozan etkin gözlem/uç değer olmadığı kararlaştırılmıştır. (iii) araştırmacının, veri setinin analize uygunluğuna karar vermesinde kullandığı ölçütlerden biri; her değişkenin ve değişkenlere ait tüm doğrusal kombinasyonların normal dağılması varsayımı temelinde çok değişkenli normalliktir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Regresyon analizinde verilerin normalliği için Kolmogorov Smirnov test sonuçları dağılımın normalliği varsayımını sağlamaktadır (p=.465, p>.05). Çarpıklık basıklık katsayıları incelenmiş Tablo 2'de açıklanmıştır. Buna göre de verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (iv) Tablo 28'de korelasyon matrisi tablosunda bağımlı ve bağımsız değişken alt boyutları arasında ilişkiler incelenmiş ve kimi alt boyutlar arasında anlamsız ilişkiler (p>.05) saptanmış ve koyu punto ile tabloda belirtilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin madde toplamları arasındaki ilişkilerin korelasyon analizlerinin anlamlı çıkması nedeni ile regresyon analizinin okuma motivasyonu, öz yeterlilik algısı ve mesleki profesyonellik madde toplam puanları üzerinden yapılması uygun görülmüştür. (v) Bir diğer varsayım

olarak çoklu bağlantı sorununun bulunup bulunmadığını anlamak için öncelikle bağımsız değişkenler arası ikili korelasyonlar incelenmiştir. .80 in üzerindeki korelasyon çoklu bağlantı olabileceğini gösterir. Bunun yanında analizde; tolerans değerinin (1-R²) .20'den daha küçük, varyans büyütme faktörünün (VIF) 10'dan yüksek olmaması gereklidir (Büyüköztürk, 2012). Bağımsız değişkenler okuma motivasyonu toplam puanları ve öz yeterlilik toplam puanları için VIF değeri 1.07, Tolerans değeri .931 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişkenler arası korelasyon $r=.263$ bulunmuştur. Tüm bu bulgulardan bağımsız değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık sorununun olmadığı görülmüştür. (vi) Otokorelasyon sorununun olmaması varsayımının karşılanması için Durbin-Watson test değerleri (DW statistic=1,74) kontrol edilerek değerlerin 1,5-2,5 arasında olduğu (Haktanır, 2022) modelde otokorelasyon sorunu olmadığı görülmüştür.

Varsayımların kontrolü sonrası modellemeye geçilmiştir. Hiyerarşik analizde araştırmacının önceden belirlediği sıraya göre yordayıcı değişkenler analize dâhil edilir ve bağımlı değişkene olan katkıları varyansları yönünden değerlendirilirler. Bu çalışmada iki adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin modele dâhil edilme sırası bağımlı değişkenle en yüksek korelasyonu sağlayacak, diğer ifade ile bağımlı değişkenin varyansına en büyük katkıyı yapacak bağımsız değişken seçilerek başlatılmıştır (Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2012).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına ve sonuçlarla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Okuma Motivasyonu, Öz Yeterlilik Algısı ve Mesleki Profesyonellik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin okuma motivasyonu, öz yeterlilik algılarına ve mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik betimsel istatistikleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Değişkenlere Yönelik Betimsel İstatistikler*

Ölçek ve Boyutları	N	Madde Toplam Ortalama(\bar{x})	Standart Sapma
Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği	177	66.5	14.2
Benlik Boyutu	177	29.1	6.58
Yeterlilik Boyutu	177	13.9	3.44
Tanınma Boyutu	177	8.97	3.35
Diğer Alanlarda Başarı Boyutu	177	14.6	3.51
Mesleki Profesyonellik Ölçeği	177	92.2	10.6
Karara Katılım Sağlama Boyutu	177	30.2	4.01
Mesleki Etik Boyutu	177	27.2	2.96
Mesleki Gelişim Boyutu	177	14.1	3.63
Mesleki Özerklik Boyutu	177	20.6	3.25
Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği	177	77.2	8.95
Yönetimsel Boyut	177	25.2	3.39
Öğretimsel Boyut	177	25.3	3.51
Etik Boyutu	177	26.6	3.30

Tablo 3 incelendiğinde okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının ($\bar{X}=66.5$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise en yüksek değer ölçeğin benlik boyutunda ($\bar{X}=29.1$), en düşük değer ise tanınma boyutunda ($\bar{X}=8.97$) olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik algılarının ($\bar{X}=92.2$) yüksek düzeyde olduğu, alt boyutlarda en yüksek değer karara katılım sağlama boyutunda ($\bar{X}=30.2$), en düşük değer ise mesleki gelişim boyutunda ($\bar{X}=14.1$) olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin öz yeterlilik algı düzeylerinin ise ölçek toplamında ve tüm boyutlarda benzer değerler aldığı ve yüksek olduğu görülmektedir.

3.2. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonunun Çeşitli Demografik ve Mesleki Değişkenler Açısından İncelenmesi

Okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının yaş, eğitim durumu, yönetsel düzey, mesleki kıdem, okulun bulunduğu bölge, okul kademesi, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okuduğu kitap sayısı değişkenleri açısından incelenmesine ait bulgular alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

3.2.1. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 4'te okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının genel ortalama ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss	t -Testi		
					Sd	t	p
Okuma Motivasyonu Genel	20-39	56	67.55	13.70	175	.64	.51
	40 ve üzeri	121	66.07	14.46			
Benlik	20-39	56	30.00	6.20	175	1.20	.22
	40 ve üzeri	121	28.72	6.73			
Yeterlilik	20-39	56	13.93	3.42	175	.09	.92
	40 ve üzeri	121	13.88	3.47			
Tanınma	20-39	56	8.88	3.23	175	-.24	.80
	40 ve üzeri	121	9.01	3.42			
Diğer Alanlarda Başarı	20-39	56	14.75	3.42	175	.50	.61
	40 ve üzeri	121	14.46	3.56			

Tablo 4’te yer alan bilgilere göre okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.51$ $p>.05$) ve benlik ($p=.22$ $p>.05$), yeterlilik ($p=.92$ $p>.05$), tanınma ($p=.80$ $p>.05$), diğer alanlarda başarı ($p=.61$ $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının yaş değişkeninden bağımsız olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.2.Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 5’te okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının genel ortalama ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 5. *Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları*

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	t -Testi		
					Sd	t	p
Okuma Motivasyonu Genel	Lisans	125	65.76	14.63	175	-1.12	.26
	Yüksek Lisans	52	68.40	13.05			
Benlik	Lisans	125	29.15	6.60	175	.08	.93
	Yüksek Lisans	52	29.06	6.59			
Yeterlilik	Lisans	125	13.53	3.53	175	-2.20	.02*
	Yüksek Lisans	52	14.77	3.08			
Tanınma	Lisans	125	8.69	3.44	175	-1.72	.08
	Yüksek Lisans	52	9.63	3.04			
Diğer Alanlarda Başarı	Lisans	125	14.39	3.54	175	-.95	.34
	Yüksek Lisans	52	14.94	3.43			

* $p <.05$

Tablo 5’te okul yöneticilerinin eğitim durumu değişkenine göre ölçek toplamında ($p=.26$ $p>.05$), benlik boyutunda ($p=.93$ $p>.05$), tanınma boyutunda ($p=.08$ $p>.05$) ve diğer alanlarda başarı boyutunda ($p=.34$ $p>.05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmezken yeterlilik boyutunda ($p=.02$ $p<.05$) eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın eğitim durumu dağılımına bakıldığında “Yeterlilik” boyutunda yüksek lisans mezunu olan okul yöneticilerinin lehine bir farklılaşma olduğu görülmektedir (Yüksek lisans ort.>lisans ort.).

3.2.3. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Yönetsel Düzey Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 6’da okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının genel ortalama ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 6. *Yönetsel Düzey Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları*

	Yönetsel Düzey	N	\bar{X}	Ss	t -Testi		
					Sd	t	p
Okuma Motivasyonu Genel	Müdür	73	66.44	14.22	175	-.07	.93
	Müdür Yardımcısı	104	66.61	14.25			
Benlik	Müdür	73	29.00	6.63	175	-.21	.83
	Müdür Yardımcısı	104	29.21	6.57			
Yeterlilik	Müdür	73	13.97	3.60	175	-.25	.79
	Müdür Yardımcısı	104	13.84	3.34			
Tanınma	Müdür	73	8.78	3.62	175	-.61	.53
	Müdür Yardımcısı	104	9.10	3.16			
Diğer Alanlarda Başarı	Müdür	73	14.68	3.31	175	-.41	.67
	Müdür Yardımcısı	104	14.46	3.66			

Tablo 6’da yer alan bilgilere göre okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının yönetsel düzey değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.93$ $p>.05$) ve benlik ($p=.83$ $p>.05$), yeterlilik ($p=.79$ $p>.05$), tanınma ($p=.53$ $p>.05$), diğer alanlarda başarı ($p=.67$ $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının yönetsel düzey değişkeninden bağımsız olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.4. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 7’da okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının genel ortalama ve alt boyutlarının okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 7. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Okulun Bulunduğu İlçe	N	\bar{X}	Ss	t -Testi		
					Sd	t	p
Okuma Motivasyonu Genel**	100 bin üstü nüfuslu	124	67.40	12.68	77.1	1.10	.27
	100 bin altı nüfuslu	53	64.51	17.21			
Benlik	100 bin üstü nüfuslu	124	29.28	6.19	175	.48	.62
	100 bin altı nüfuslu	53	28.75	7.45			
Yeterlilik	100 bin üstü nüfuslu	124	14.19	3.17	175	1.74	.08
	100 bin altı nüfuslu	53	13.21	3.96			
Tanınma	100 bin üstü nüfuslu	124	9.02	3.24	175	.35	.72
	100 bin altı nüfuslu	53	8.83	3.61			
Diğer Alanlarda Başarı	100 bin üstü nüfuslu	124	14.91	3.17	175	2.09	.03*
	100 bin altı nüfuslu	53	13.72	4.11			

*p<.05

**Okuma motivasyonu genel boyutunun homojenlik levene's testi sonucunda homojen dağılmadığı (p<.05) görülmüş ve welch testi yapılarak sonucu yazılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının okulun bulunduğu yerleşim yeri göre sadece diğer alanlarda başarı boyutunda (p=.03 p<.05) anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ölçek toplamında (p=.27 p>.05) ve benlik (p=.62 p>.05), yeterlilik (p=.08 p>.05), tanınma (p=.72 p>.05), boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeninden diğer alanlarda başarı için okuma boyutundaki anlamlı farklılığın 100 bin üstü nüfuslu yerleşim yerlerinde çalışan okul yöneticilerinin lehine gerçekleştiği görülmektedir (100 bin üstü nüfuslu ort.>100 bin altı nüfuslu ort.).

3.2.5. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 8’de okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının genel ortalama ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmasını gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA testi) sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Okuma Motivasyonları Genel	1-10 yıl	33	62.79	13.86	G.Ar	621	2	310	1.54	.21	-
	11-20 yıl	75	66.83	15.47	G.iç	34863	174	200			
	21 yıl ve üzeri	69	68.01	12.73	T.	35484	176	510			
Benlik	1-10 yıl	33	27.91	6.50	G.Ar	61.2	2	30.6			-
	11-20 yıl	75	29.49	7.12	G.iç	7556.1	174	43.4	.70	.49	
	21 yıl ve üzeri	69	29.30	6.01	T.	7617.3	176	74			
Yeterlilik	1-10 yıl	33	12.64	3.51	G.Ar	71.6	2	35.8			2>1
	11-20 yıl	75	14.40	3.63	G.iç	2013.4	174	11.6	3.09	*.04	
	21 yıl ve üzeri	69	13.94	3.08	T.	2.085	176	47.4			
Tanınma	1-10 yıl	33	8.36	2.96	G.Ar	121	2	60.5			3>1 3>2
	11-20 yıl	75	8.28	3.68	G.iç	1853	174	10.6	5.68	*.04	
	21 yıl ve üzeri	69	10.00	2.90	T.	1974	176	71.1			
Diğer Alanlarda Başarı	1-10 yıl	33	13.88	3.23	G.Ar	18.9	2	9.47			-
	11-20 yıl	75	14.65	3.89	G.iç	2148.8	174	12.35	.76	.46	
	21 yıl ve üzeri	69	14.77	3.20	T.	2167.7	176	21.82			

*p<.05/ 1-10 yıl (1), 11-20 yıl (2), 21 yıl ve üzeri (3)

Tablo 8’de yer alan bilgiler incelendiğinde ölçeğin “Tanınma” (p=0.04 p<.05) ve “Yeterlilik” alt boyutlarında (p=.04 p>.05), mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ölçek toplamında (p=.21 p>.05), benlik (p=.49 p>.05) ve diğer alanlarda başarı (p=.46 p>.05), boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tanınma ve yeterlilik boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenlik durumuna göre Tukey testi yapılmıştır. Buna göre yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin tanınmak için okuma boyutundan 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri ($\bar{X}=10.00$) ile 1-10 yıl arasında mesleki kıdemi olan okul yöneticileri ($\bar{X}=8.36$) arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem sahibi okul yöneticileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. 1-10 yıl kıdem sahibi olanlarla ($\bar{X}=8.36$) 11-20 yıl kıdeme sahip olanlar ($\bar{X}=8.28$) arasında ise tanınmak için okuma boyutuna 1-10 yıl kıdeme sahip okul yöneticileri lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Ölçeğin yeterlilik boyutuyla ilgili sonuçlara bakıldığında ise 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri ($\bar{X}=14.40$) ile 1-10 arasında kıdeme sahip yöneticiler ($\bar{X}=12.64$) arasında 11-20 yıl arası kıdem sahibi yöneticiler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

3.2.6. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 9’da okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının genel ortalama ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 9. Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Okuma Motivasyonları Genel	Köy-Kasaba	30	65.73	14.27	G.Ar	526	2	263			-
	İlçe Merkezi	78	64.96	15.19	G.iç	34958	174	201	1.30	.27	
	İl Merkezi	69	68.67	12.88	T.	35484	176	464			
Benlik	Köy-Kasaba	30	29.43	6.62	G.Ar	122	2	60.8	1.41	.24	-
	İlçe Merkezi	78	28.22	6.73	G.iç	7496	174	43.1			
	İl Merkezi	69	30.01	6.34	T.	7618	176	103.9			
Yeterlilik	Köy-Kasaba	30	13.17	3.75	G.Ar	28.1	2	14.0			-
	İlçe Merkezi	78	13.81	3.58	G.iç	2056.9	174	11.8	1.18	.30	
	İl Merkezi	69	14.30	3.12	T.	2085	176	25.8			
Tanınma	Köy-Kasaba	30	8.83	3.17	G.Ar	4.88	2	2.44			-
	İlçe Merkezi	78	8.83	3.44	G.iç	1968.91	174	11.32	0.21	.80	
	İl Merkezi	69	9.17	3.36	T.	1973.79	176	13.76			
Diğer Alanlarda Başarı	Köy-Kasaba	30	14.30	3.14	G.Ar	44.3	2	22.2			-
	İlçe Merkezi	78	14.10	3.95	G.iç	2123.4	174	12.2	1.81	.16	
	İl Merkezi	69	15.17	3.06	T.	2167.7	176	34.4			

Tablo 9’da yer alan bilgilere göre okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının okulun bulunduğu bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.27$ $p>.05$) ve benlik ($p=.24$ $p>.05$), yeterlilik ($p=.30$ $p>.05$), tanınma ($p=.80$ $p>.05$), diğer alanlarda başarı ($p=.16$ $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının okulun bulunduğu bölge değişkeninden bağımsız olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.7. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Okul Kademesi Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 10’da okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının genel ortalama ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 10. *Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları*

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Okuma Motiv. Genel	İlkokul	63	65.59	13.00	G.Ar	542	2	271	1.34	.26	-
	Ortaokul	59	65.14	14.36	G.iç	34942	174	201			
	Lise	55	69.13	15.22	T.	35484	176	472			
Benlik	İlkokul	63	28.57	6.29	G.Ar	62.3	2	31.1	.71	.49	-
	Ortaokul	59	28.92	6.76	G.iç	7555.07	174	43.4			
	Lise	55	29.98	6.74	T.	617.3	176	74.5			
Yeterlilik	İlkokul	63	13.27	3.39	G.Ar	63.5	2	31.8	2.73	.06	-
	Ortaokul	59	13.78	3.36	G.iç	2021.5	174	11.6			
	Lise	55	14.73	3.48	T.	2085	176	43.4			
Tanınma	İlkokul	63	9.44	3.06	G.Ar	59.3	2	29.6	2.69	.07	-
	Ortaokul	59	8.15	3.41	G.iç	1914.5	174	11.0			
	Lise	55	9.29	3.49	T.	1973.8	176	40.6			
Diğer Alanlarda Başarı	İlkokul	63	14.30	3.21	G.Ar	26.3	2	13.1	1.06	.34	-
	Ortaokul	59	14.29	3.42	G.iç	2141.5	174	12.3			
	Lise	55	15.13	3.90	T.	2167.8	176	25.4			

Tablo 10’da okul yöneticilerinin çalıştığı okul kademesi değişkenine göre okuma motivasyonlarının düzeyini etkileme durumuna ilişkin veriler incelendiğinde ölçek toplamında ($p=.26$ $p>.05$) ve benlik ($p=.49$ $p>.05$), yeterlilik ($p=.06$ $p>.05$), tanınma ($p=.07$ $p>.05$), diğer alanlarda başarı ($p=.34$ $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Elde edilen veriler ışığında okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının çalıştıkları okul kademesi değişkeninden bağımsız gerçekleştiği sonucuna ulaşmak mümkündür.

3.2.8. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının Bir Yıl İçinde Okuduğu Kitap Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 11’de okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının genel ortalama ve alt boyutlarının okuduğu kitap değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 11. Bir Yıl İçinde Okuduğu Kitap Sayısı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Okuma Motiv. Genel	2 ve daha az	39	57.92	12.19	G.Ar.	4323	2	2161	12.06	*.001	2>1 3>1
	3-5	61	66.61	14.32	G.iç	31161	174	179			
	6 ve üzeri	77	70.84	13.18	T.	35484	176	2340			
Benlik	2 ve daha az	39	24.21	5.57	G.Ar	1608	2	804.2	23.28	*.001	2>1 3>1 3>2
	3-5	61	28.61	6.22	G.iç	6009	174	34.5			
	6 ve üzeri	77	32.03	5.74	T.	7617	176	838.7			
Yeterlilik	2 ve daha az	39	12.13	3.07	G.Ar	158	2	79.0	7.13	*.001	2>1 3>1
	3-5	61	14.25	3.36	G.iç	1927	174	11.1			
	6 ve üzeri	77	14.51	3.42	T.	1085	176	90.1			
Tanınma	2 ve daha az	39	8.41	3.34	G.Ar	16.3	2	8.17	.72	.48	-
	3-5	61	9.03	3.49	G.iç	1957.4	174	11.25			
	6 ve üzeri	77	9.19	3.25	T.	1973.7	176	19.42			
Diğer Alanlarda Başarı	2 ve daha az	39	13.18	3.18	G.Ar	99.8	2	49.9	4.19	*.01	3>1
	3-5	61	14.72	3.50	G.iç	2068.0	174	11.9			
	6 ve üzeri	77	15.12	3.54	T.	2167.8	176	61.8			

*p<.05/ 2 ve daha az (1), 3-5 (2), 6 ve üzeri (3)

Tablo 11’de yer alan bilgiler incelendiğinde ölçeğin toplamında (p=0.001 p<.05) ve benlik (p=.001 p<.05), yeterlilik (p=.001 p<.05) ve diğer alanlarda başarı (p=.017 p<.05) boyutlarında bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı değişkenine göre anlamlı

bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ölçeğin tanınma boyutunda ise ($p=.48$ $p>.05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenlik durumuna göre Tukey testi yapılmıştır. Buna göre ölçeğin genelinde 3-5 arası kitap okuyan okul yöneticileri ($\bar{X}=66.61$) ile 2 ve daha az kitap okuyan okul yöneticileri ($\bar{X}=57.92$) arasında 3-5 arası kitap okuyanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 6 ve üzeri kitap okuyanlar ($\bar{X}=70.84$) ile 2 ve daha az okuyan yöneticiler ($\bar{X}=57.92$) arasında ise 6 ve üzeri kitap okuyanlar lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Benlik boyutunda 6 ve üzeri kitap okuyan yöneticiler ($\bar{X}=32.03$) ile 3-5 arası ($\bar{X}=28.61$) ve 2 ve daha az ($\bar{X}=24.21$) kitap okuyan yöneticiler arasında ise 6 ve üzeri kitap okuyan okul yöneticileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 3-5 arası ve 2 ve daha az kitap okuyanlar arasında ise 3-5 arası kitap okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yeterlilik boyutunda 6 ve üzeri kitap okuyan okul yöneticileri ($\bar{X}=14.51$) ile 2 ve daha az kitap okuyanlar ($\bar{X}=12.13$) arasında 6 ve üzeri okuyanların lehine, 2 ve daha az kitap okuyan okul yöneticileri ($\bar{X}=12.13$) ile 3-5 arasında kitap okuyan okul yöneticileri ($\bar{X}=14.25$) arasında ise 3-5 arası okuyanların lehine anlamlı farklılaşma olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Diğer alanlarda başarı boyutunda 2 ve daha az kitap okuyan yöneticiler ($\bar{X}=13.18$) ile 6 ve üzeri kitap okuyanlar ($\bar{X}=15.12$) arasında 6 ve üzeri kitap okuyan yöneticiler lehine anlamlı farklılaşma görülmektedir.

3.3. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının Çeşitli Demografik ve Mesleki Değişkenler Açısından İncelenmesi

Okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının yaş, eğitim durumu, yönetsel düzey, mesleki kıdem, okulun bulunduğu bölge, okul kademesi, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okuduğu kitap sayısı değişkenleri açısından incelenmesine ait bulgular alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

3.3.1. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 12’de okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 12. Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss	t -Testi		
					Sd	t	p
Öz Yeterlilik Genel	20-39	56	76.6	8.97	175	-.64	.52
	40 ve üzeri	121	77.5	8.97			
Yönetimsel	20-39	56	25.1	3.54	175	-.31	.75
	40 ve üzeri	121	25.3	3.33			
Öğretimsel	20-39	56	25.2	3.76	175	-.36	.71
	40 ve üzeri	121	25.4	3.40			
Etik	20-39	56	26.3	3.27	175	-1.03	.30
	40 ve üzeri	121	26.8	3.31			

Tablo 12’de yer alan bilgilere göre okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.52$ $p>.05$) ve yönetimsel ($p=.75$ $p>.05$), öğretimsel ($p=.71$ $p>.05$), etik ($p=.30$ $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının yaş değişkeninden bağımsız olarak geliştiği sonucuna ulaşılmaktadır.

3.3.2. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 13'te okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 13. *Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları*

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	t -Testi		
					Sd	t	p
Öz Yeterlilik Genel	Lisans	125	76.8	8.59	175	-.94	.34
	Yüksek Lisans	52	78.2	9.80			
Yönetimsel	Lisans	125	25.1	3.39	175	-.73	.46
	Yüksek Lisans	52	25.5	3.39			
Öğretimsel	Lisans	125	25.1	3.33	175	-1.48	.14
	Yüksek Lisans	52	25.9	3.88			
Etik	Lisans	125	26.6	3.15	175	-.22	.82
	Yüksek Lisans	52	26.7	3.65			

Tablo 13 incelendiğinde okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.34$ $p>.05$) ve yönetimsel ($p=.46$ $p>.05$), öğretimsel ($p=.14$ $p>.05$), etik ($p=.82$ $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının eğitim durumu değişkeninden bağımsız olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşılmaktadır.

3.3.3. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının Yönetimsel Düzey Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 14'te okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının yönetimsel düzey değişkenine göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 14. *Yönetmel Düzey Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları*

	Yönetmel Düzey	N	\bar{X}	Ss	t -Testi		
					Sd	t	p
Öz Yeterlilik Genel	Müdür	73	78.1	8.45	175	1.16	.24
	Müdür Yardımcısı	104	76.5	9.28			
Yönetimsel	Müdür	73	25.4	3.25	175	.66	.50
	Müdür Yardımcısı	104	25.1	3.49			
Öğretimsel	Müdür	73	25.7	3.25	175	1.27	.20
	Müdür Yardımcısı	104	25.1	3.67			
Etik	Müdür	73	27.0	3.04	175	1.11	.26
	Müdür Yardımcısı	104	26.4	3.46			

Tablo 14 incelendiğinde okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.24$ $p>.05$) ve yönetimsel ($p=.50$ $p>.05$), öğretimsel ($p=.20$ $p>.05$), etik ($p=.26$ $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının mesleki düzey değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

3.3.4. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 15'te okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 15. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Okulun Bulunduğu Yerleşim Y.	N	\bar{X}	Ss	t -Testi		
					Sd	t	p
Öz Yeterlilik Genel	100 bin üstü nüfuslu	124	77.1	8.55	175	-.17	.85
	100 bin altı nüfuslu	53	74.1	9.93			
Yönetimsel	100 bin üstü nüfuslu	124	25.2	3.25	175	-.23	.81
	100 bin altı nüfuslu	53	25.3	3.72			
Öğretimsel	100 bin üstü nüfuslu	124	25.3	3.46	175	-.42	.67
	100 bin altı nüfuslu	53	25.5	3.66			
Etik	100 bin üstü nüfuslu	124	26.7	3.25	175	.20	.83
	100 bin altı nüfuslu	53	26.6	3.44			

Tablo 15 incelendiğinde okul yöneticilerine ait öz yeterlilik algılarının okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.85$ $p>.05$) ve yönetimsel ($p=.81$ $p>.05$), öğretimsel ($p=.67$ $p>.05$), etik ($p=.83$ $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeninden bağımsız olarak geliştiği sonucuna ulaşılmaktadır.

3.3.5. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 16'da okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 16. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Öz Yeterlilik Genel	1-10 yıl	33	75.0	7.35	G.Ar	200	2	100.2			-
	11-20 yıl	75	77.7	10.11	G.iç	13909	174	79.2	1.25	.28	
	21 yıl ve üzeri	69	77.7	8.24	T.	14109	176	179.4			
Yönetimsel	1-10 yıl	33	23.8	3.54	G.Ar	87.3	2	43.6			2>1
	11-20 yıl	75	25.8	3.39	G.iç	1932.0	174	11.1	3.93	*.02	
	21 yıl ve üzeri	69	25.2	3.16	T.	2019.3	176	54.7			
Öğretimsel**	1-10 yıl	33	24.8	3.00	G.Ar	-	-	-			-
	11-20 yıl	75	25.3	4.07	G.iç	-	-	-	.75	.47	
	21 yıl ve üzeri	69	25.6	3.07	T.	-	-	-			
Etik**	1-10 yıl	33	26.3	2.36	G.Ar	-	-	-			-
	11-20 yıl	75	26.6	3.77	G.iç	-	-	-	.45	.63	
	21 yıl ve üzeri	69	26.8	3.15	T.	-	-	-			

*p<.05/ 1-10 yıl (1), 11-20 yıl (2), 21 yıl ve üzeri (3)

**Ölçeğin öğretimsel ve etik alt boyutlarının Anova homojenlik levne's testi sonucunda homojen dağılmadığı (p<.05) görülmüş ve welch testi yapılarak sonucu yazılmıştır.

Tablo 16'da yer alan bilgiler incelendiğinde ölçeğin yönetimsel (p=0.02 p<.05) boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ölçek toplamında (p=.28 p>.05), öğretimsel (p=.47 p>.05) ve etik (p=.63 p>.05) boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Yönetimsel boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenlik durumuna göre Tukey testi yapılmıştır. Buna göre 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin

(\bar{X} =25.8) ile 1-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri (\bar{X} =23.8) arasında 11-20 yıl kıdem sahibi yöneticiler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

3.3.6. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 17’de okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının okulun bulunduğu bölge değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 17. Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Öz yeterlilik Genel	Köy-Kasaba	30	77.9	8.30	G.Ar	70.8	2	35.4	.43	.64	-
	İlçe Merkezi	78	76.5	9.65	G.iç	14038.7	174	80.7			
	İl Merkezi	69	77.7	8.46	T.	14109.5	176	116.1			
Yönetimsel	Köy-Kasaba	30	25.6	3.73	G.Ar	18.0	2	9.02	.78	.45	-
	İlçe Merkezi	78	24.9	3.48	G.iç	2001.2	174	11.50			
	İl Merkezi	69	25.4	3.13	T.	2019.2	176	20.7			
Öğretimsel	Köy-Kasaba	30	25.5	3.04	G.Ar	7.80	2	3.90	.31	.73	-
	İlçe Merkezi	78	25.1	3.60	G.iç	2159.86	174	12.41			
	İl Merkezi	69	25.5	3.62	T.	2167.66	176	16.31			
Etik*	Köy-Kasaba	30	26.8	2.57	G.Ar	-	-	-	.09	.91	-
	İlçe Merkezi	78	26.5	3.68	G.iç	-	-	-			
	İl Merkezi	69	26.7	3.16	T.	-	-	-			

*Ölçeğin etik alt boyutunda Anova homojenlik levene’s testi sonucunda homojen dağılım olmadığı ($p<.05$) görülmüş ve welch testi yapılarak sonucu yazılmıştır.

Tablo 17 incelendiğinde okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının okulun bulunduğu bölge değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.64$ $p>.05$) ve yönetimsel ($p=.45$ $p>.05$), öğretimsel ($p=.73$ $p>.05$), etik ($p=.91$ $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının okulun bulunduğu bölge değişkeninden bağımsız olarak geliştiği sonucuna ulaşılmaktadır.

3.3.7. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının Okul Kademesi Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 18’de okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının okul kademesi değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 18. Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Öz Yeter. Genel	İlkokul	63	77.8	7.38	G.Ar	739	2	369	3.36	*.02	3>2
	Ortaokul	59	74.7	9.69	G.iç	19175	174	110			
	Lise	55	79.2	9.31	T.	19914	176	479			
Yönetimsel	İlkokul	63	25.5	2.99	G.Ar	29.8	2	14.9	4.47	*.01	3>2
	Ortaokul	59	24.2	3.65	G.iç	2798.8	174	16.1			
	Lise	55	25.9	3.31	T.	2828.6	176	31			
Öğretimsel	İlkokul	63	27.8	3.35	G.Ar	38.4	2	19.19	1.80	.16	-
	Ortaokul	59	27.1	3.56	G.iç	1508.0	174	8.67			
	Lise	55	26.7	3.58	T.	1546.4	176	27.86			
Etik**	İlkokul	63	26.7	2.78	G.Ar	-	-	-	2.83	.06	-
	Ortaokul	59	25.8	3.75	G.iç	-	-	-			
	Lise	55	27.4	3.19	T.	-	-	-			

*p<.05/ İlkokul (1), Ortaokul (2), Lise (3)

**Ölçeğin etik alt boyutunda Anova homojenlik levne’s testi sonucunda homojen dağılım olmadığı (p<.05) görülmüş ve welch testi yapılarak sonucu yazılmıştır.

Tablo 18’de yer alan bilgiler incelendiğinde ölçeğin genelinde (p=0.02 p<.05) ve yönetimsel boyutunda (p=0.01 p<.05) okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ölçeğin öğretimsel (p=.16 p>.05) ve etik (p=.06 p>.05) boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenlik durumuna göre Tukey testi yapılmıştır. Buna göre öz yeterlilik algıları ölçeğinin genelinde ve yönetimsel boyutunda, lise kademesinde görev yapan okul yöneticileri (Genel \bar{X} =79.2 ve Yönetimsel \bar{X} =25.9) ortaokulda görev yapan okul yöneticileri (Genel \bar{X} =74.7 ve Yönetimsel \bar{X} =24.2) arasında lisede görev yapan yöneticiler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

3.3.8. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algularının Bir Yıl İçerisinde Okuduğu Kitap Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 19’da okul yöneticilerinin öz yeterlilik algularının genel ortalama ve alt boyutlarının bir yıl içerisinde okuduğu kitap sayısı değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 19. Bir Yıl İçerisinde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Algularının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Öz Yeter. Genel	2 ve daha az	39	75.8	7.07	G.Ar.	101	2	50.6	.62	.53	-
	3-5	61	77.6	9.65	G.iç	14008	174	80.5			
	6 ve üzeri	77	77.6	9.26	T.	14109	176	131.1			
Yönetimsel	2 ve daha az	39	24.5	2.78	G.Ar	28.0	2	14.0	1.22	.29	-
	3-5	61	25.5	3.72	G.iç	1991.3	174	11.4			
	6 ve üzeri	77	25.5	3.38	T.	2020.1	176	25.4			
Öğretimsel	2 ve daha az	39	24.9	3.07	G.Ar	8.48	2	4.24	.34	.71	-
	3-5	61	25.4	3.65	G.iç	2159.18	174	12.41			
	6 ve üzeri	77	25.5	3.63	T.	2167.66	176	16.65			
Etik	2 ve daha az	39	26.4	2.76	G.Ar	5.05	2	2.53	.23	.79	-
	3-5	61	26.8	3.45	G.iç	1909.52	174	10.97			
	6 ve üzeri	77	26.6	3.46	T.	1914.57	176	13.5			

Tablo 19 incelendiğinde okul yöneticilerinin öz yeterlilik algularının bir yıl içerisinde okudukları kitap değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.53$ $p>.05$) ve yönetimsel ($p=.29$ $p>.05$), öğretimsel ($p=.71$ $p>.05$), etik ($p=.79$ $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin öz yeterlilik algularının bir yıl içerisinde okuduğu kitap sayısından bağımsız olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşmak mümkündür.

3.4. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Çeşitli Demografik ve Mesleki Değişkenler Açısından İncelenmesi

Okul yöneticilerinin mesleki profesyonellikleri ile ilgili algılarının yaş, eğitim durumu, yönetsel düzey, mesleki kıdem, okulun bulunduğu bölge, okul kademesi, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okuduğu kitap sayısı değişkenleri açısından incelenmesine ait bulgular alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

3.4.1. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 20’de okul yöneticilerinin mesleki profesyonellikleri ile ilgili algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 20. Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss	t -Testi		
					Sd	t	p
Mesleki Profesyonellik Genel	20-39	56	92.9	10.66	175	.62	.53
	40 ve üzeri	121	91.8	10.65			
Karara Katılım	20-39	56	29.9	4.50	175	-.66	.50
	40 ve üzeri	121	30.4	3.77			
Mesleki Etik	20-39	56	27.2	3.17	175	-.18	.85
	40 ve üzeri	121	27.2	2.88			
Mesleki Gelişim	20-39	56	14.6	3.70	175	1.24	.21
	40 ve üzeri	121	13.9	3.59			
Mesleki Özerklik	20-39	56	21.2	2.82	175	1.65	.10
	40 ve üzeri	121	20.3	3.40			

Tablo 20’de yer alan bilgilere göre okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ölçek toplamında ($p=.53$ $p>.05$) ve karara katılım ($p=.50$ $p>.05$), mesleki etik ($p=.85$ $p>.05$), mesleki gelişim ($p=.21$ $p>.05$), mesleki özerklik ($p=.10$ $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının yaş değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

3.4.2. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 21’de okul yöneticilerinin mesleki profesyonellikleri ile ilgili algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 21. *Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları*

	Eğitim Durumu	N	X̄	Ss	t -Testi		
					Sd	t	p
Mesleki Profesyonellik Genel	Lisans	125	92.1	10.99	175	-.19	.84
	Yüksek Lisans	52	92.4	9.83			
Karara Katılım	Lisans	125	30.2	4.02	175	-.34	.73
	Yüksek Lisans	52	30.4	4.01			
Mesleki Etik	Lisans	125	27.4	2.93	175	1.42	.15
	Yüksek Lisans	52	26.7	3.01			
Mesleki Gelişim	Lisans	125	14.0	3.71	175	-.88	.37
	Yüksek Lisans	52	14.5	3.45			
Mesleki Özerklik	Lisans	125	20.5	3.38	175	-.53	.59
	Yüksek Lisans	52	20.8	2.92			

Tablo 21 incelendiğinde okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Ölçek toplamında (p=.84 p>.05) ve karara katılım (p=.73 p>.05), mesleki etik (p=.15 p>.05), mesleki gelişim (p=.37 p>.05), mesleki özerklik (p=.59 p>.05) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının eğitim durumu değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

3.4.3. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Yönetimsel Düzey Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 22’de okul yöneticilerinin mesleki profesyonellikleri ile ilgili algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 22. *Yönetimsel Düzey Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları*

	Yönetimsel Düzey	N	\bar{X}	Ss	t- Testi		
					Sd	t	p
Mesleki Profesyonellik Genel	Müdür	73	94.1	10.60	175	2.06	.04
	Müdür Yardımcısı	104	90.8	10.50			
Karara Katılım	Müdür	73	31.0	3.53	175	2.24	.02
	Müdür Yardımcısı	104	29.7	4.24			
Mesleki Etik	Müdür	73	27.6	2.89	175	1.60	.11
	Müdür Yardımcısı	104	26.9	2.99			
Mesleki Gelişim	Müdür	73	14.5	3.61	175	1.14	.25
	Müdür Yardımcısı	104	13.8	3.64			
Mesleki Özerklik	Müdür	73	20.9	3.43	175	1.23	.22
	Müdür Yardımcısı	104	20.3	3.11			

Tablo 22’de yer alan bilgilere göre okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının yönetimsel düzey değişkenine göre mesleki etik ($p=.11$ $p>.05$), mesleki gelişim ($p=.25$ $p>.05$), mesleki özerklik ($p=.22$ $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmezken ölçek toplamında ($p=.04$ $p<.05$) ve karara katılım boyutunda ($p=.02$ $p>.05$) anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Ortaya çıkan anlamlı farklılığın yönetimsel düzeye göre dağılımına bakıldığında ölçek toplamında ve karara katılım sağlama boyutunda müdür düzeyinde yöneticilerin lehine bir farklılaşma olduğu görülmektedir (Müdür \bar{X} >Müdür Yrd. \bar{X})

3.4.4. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 23'te okul yöneticilerinin mesleki profesyonellikleri ile ilgili algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının okulun yer aldığı ilçe değişkenine göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 23. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Okulun Bulunduğu İlçe	N	\bar{X}	Ss	t -Testi		
					Sd	t	p
Mesleki Profesyonellik Genel	100 bin üstü nüfuslu	124	91.6	10.26	175	-1.04	.29
	100 bin altı nüfuslu	53	93.4	11.48			
Karara Katılım	100 bin üstü nüfuslu	124	30.0	3.99	175	-1.07	.28
	100 bin altı nüfuslu	53	30.7	4.05			
Mesleki Etik*	100 bin üstü nüfuslu	124	27.4	2.74	82.1	1.35	.14
	100 bin altı nüfuslu	53	26.7	3.40			
Mesleki Gelişim	100 bin üstü nüfuslu	124	13.9	3.55	175	-1.42	.17
	100 bin altı nüfuslu	53	14.7	3.79			
Mesleki Özerklik	100 bin üstü nüfuslu	124	20.3	3.40	175	-1.88	.06
	100 bin altı nüfuslu	53	21.3	2.78			

* Ölçeğin mesleki etik alt boyutunda Anova homojenlik levne's testi sonucunda homojen dağılım olmadığı ($p < .05$) görülmüş ve welch testi yapılarak sonucu yazılmıştır.

Tablo 23'te yer alan bilgilere göre okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ölçek toplamında ($p = .29$ $p > .05$) ve karara katılım ($p = .28$ $p > .05$), mesleki etik ($p = .17$ $p > .05$), mesleki gelişim ($p = .15$ $p > .05$), mesleki özerklik ($p = .06$ $p > .05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

3.4.5. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 24'te okul yöneticilerinin mesleki profesyonellikleri ile ilgili algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine açısından farklılaşmasını gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA testi) sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 24. *Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları*

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Mesleki Profes. Genel	1-10 yıl	33	92.3	9.74	G.Ar	109	2	54.6	.47	.62	-
	11-20 yıl	75	91.3	12.01	G.iç	19804	174	113.8			
	21 yıl ve üzeri	69	93.0	9.46	T.	19913	176	168.4			
Karara Katılım	1-10 yıl	33	29.4	4.50	G.Ar	47.8	2	23.9	1.49	.22	-
	11-20 yıl	75	30.1	4.21	G.iç	2780.7	174	16.0			
	21 yıl ve üzeri	69	30.8	3.48	T.	2828.5	176	39.9			
Mesleki Etik*	1-10 yıl	33	27.4	2.59	G.Ar	-	2	-	.17	.84	-
	11-20 yıl	75	27.1	3.39	G.iç	-	174	-			
	21 yıl ve üzeri	69	27.3	2.65	T.	-	176	-			
Mesleki Gelişim	1-10 yıl	33	14.5	3.53	G.Ar	6.98	2	3.49	.26	.77	-
	11-20 yıl	75	13.9	4.00	G.iç	2315.98	174	13.31			
	21 yıl ve üzeri	69	14.1	3.28	T.	2322.96	176	16.8			
Mesleki Özerklik	1-10 yıl	33	21.0	2.86	G.Ar	24.6	2	12.3	1.16	.31	-
	11-20 yıl	75	20.2	3.71	G.iç	1832.3	174	10.05			
	21 yıl ve üzeri	69	20.8	2.85	T.	1856.9	176	22.35			

*Ölçeğin mesleki Etik boyutunun Anova homojenlik levne's testi sonucunda homojen dağılmadığı (p<.05) görülmüş ve welch testi yapılarak sonucu yazılmıştır.

Tablo 24'te yer alan okul yöneticilerinin çalıştığı mesleki kıdem değişkeninin mesleki profesyonellik algılarını etkileme durumuna ilişkin veriler incelendiğinde ölçek toplamında (p=.62 p>.05) ve karara katılım sağlama (p=.22 p>.05), mesleki etik (p=.84 p>.05), mesleki gelişim (p=.77 p>.05), mesleki özerklik (p=.31 p>.05) boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Elde edilen veriler ışığında okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin mesleki profesyonellik algıları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

3.4.6. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 25’te okul yöneticilerinin mesleki profesyonellikleri ile ilgili algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının okulun bulunduğu bölge değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 25. Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Mesleki Profes. Genel**	Köy-Kasaba	30	96.1	10.35	G.Ar	-	-	-	3.39	*.03	1>2
	İlçe Merkezi	78	90.1	12.03	G.iç	-	-	-			
	İl Merkezi	69	92.8	8.43	T.	-	-	-			
Karara Katılım	Köy-Kasaba	30	31.5	4.00	G.Ar	57.5	2	28.8	1.81	.16	
	İlçe Merkezi	78	29.9	4.11	G.iç	2771.0	174	15.9			
	İl Merkezi	69	30.0	3.84	T.	2828.5	176	44.7			
Mesleki Etik**	Köy-Kasaba	30	28.2	2.58	G.Ar	-	-	-	2.98	.05	
	İlçe Merkezi	78	26.7	3.36	G.iç	-	-	-			
	İl Merkezi	69	27.4	2.53	T.	-	-	-			
Mesleki Gelişim	Köy-Kasaba	30	14.9	4.15	G.Ar	52.0	2	26.0	1.99	.14	
	İlçe Merkezi	78	13.5	3.78	G.iç	2271.0	174	13.1			
	İl Merkezi	69	14.4	3.15	T.	2323	176	39.1			
Mesleki Özerk.**	Köy-Kasaba	30	21.5	3.09	G.Ar	-	-	-	3.0	.05	
	İlçe Merkezi	78	19.9	3.71	G.iç	-	-	-			
	İl Merkezi	69	21.0	2.57	T.	-	-	-			

*p<.05/ Köy-Kasaba (1), İlçe Merkezi (2), İl Merkezi (3)

**Ölçeğin toplamının ve mesleki etik, mesleki özerlik boyutlarının Anova homojenlik levene’s testi sonucunda homojen dağılmadığı (p<.05) görülmüş ve welch testi yapılarak sonucu yazılmıştır.

Tablo 25’te yer alan bilgiler incelendiğinde ölçeğin genel toplamında (p=.03 p<.05) okulun bulunduğu bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu

görülmektedir. Ölçeğin karara katılım sağlama ($p=.16$ $p>.05$), mesleki etik ($p=.05$ $p>.05$), mesleki gelişim ($p=.14$ $p>.05$) ve mesleki özerklik ($p=.05$ $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenlik durumuna göre Games-Howell testi yapılmıştır. Buna göre ölçeğin genelinde köy-kasabada görev yapan okul yöneticileri ($\bar{X}=96.1$) ile ilçe merkezinde çalışan okul yöneticileri ($\bar{X}=90.1$) arasında köy ve kasabada görev yapan okul yöneticileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

3.4.7. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Okul Kademesi Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 26'da okul yöneticilerinin mesleki profesyonellikleri ile ilgili algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının okul kademesi değişkeni açısından farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 26. Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Mesleki Profes. Genel	İlkokul	63	94.8	8.87	G.Ar	739	2	369	3.35	*.03	1>2
	Ortaokul	59	89.9	11.86	G.iç	19175	174	110			
	Lise	55	91.6	10.66	T.	19914	176	479			
Karara Katılım	İlkokul	63	30.7	4.06	G.Ar	29.8	2	14.9	.92	.39	
	Ortaokul	59	29.8	4.20	G.iç	2798.8	174	16.1			
	Lise	55	30.2	3.74	T.	2828.6	176	31			
Mesleki Etik	İlkokul	63	27.8	2.45	G.Ar	38.4	2	19.19	2.21	.11	
	Ortaokul	59	27.1	3.29	G.iç	1508.0	174	8.67			
	Lise	55	26.7	3.07	T.	1546.4	176	27.86			
Mesleki Gelişim	İlkokul	63	14.7	3.44	G.Ar	62.7	2	31.3	2.41	.09	
	Ortaokul	59	13.3	3.91	G.iç	2260.3	174	13.0			
	Lise	55	14.3	3.45	T.	2323	176	44.3			
Mesleki Özerk.	İlkokul	63	21.5	2.82	G.Ar	91.6	2	45.8	4.51	*.01	1>2
	Ortaokul	59	19.8	3.64	G.iç	1765.3	174	10.1			
	Lise	55	20.4	3.05	T.	1856.9	176	55.9			

* $p<.05$ / Okulöncesi-İlkokul (1), Ortaokul (2), Lise (3)

Tablo 26 incelendiğinde ölçeğin genel toplamında ($p=.03$ $p<.05$) ve mesleki özerklik alt boyutunda ($p=.01$ $p<.05$), okul kademesi değişkeni açısından anlamlı bir

farklılaşma olduğu görülmektedir. Ölçeğin karara katılım sağlama ($p=.39$ $p>.05$), mesleki etik ($p=.11$ $p>.05$) ve mesleki gelişim ($p=.09$ $p>.05$), boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için varyansların homojenlik durumuna göre Tukey testi yapılmıştır. Buna göre ölçeğin genelinde ilkokul kademesinde görev yapan okul yöneticileri ($\bar{X}=94.8$) ile ortaokulda görev yapan okul yöneticileri ($\bar{X}=89.9$) arasında ilkokulda görev yapan yöneticiler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ölçeğin mesleki özerklik boyutuyla ilgili sonuçlara bakıldığında ise ilkokul kademesinde görev yapan okul yöneticileri ($\bar{X}=21.5$) ile ortaokulda görev yapan okul yöneticileri ($\bar{X}=19.8$) arasında ilkokulda görev yapan yöneticiler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

3.4.8. Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının Bir Yıl İçerisinde Okuduğu Kitap Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 27’de okul yöneticilerinin mesleki profesyonellikleri ile ilgili algılarının genel ortalama ve alt boyutlarının bir yıl içerisinde okuduğu kitap sayısı değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 27. Bir Yıl İçerisinde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellikleri ile İlgili Algılarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Mesleki Profes. Genel	2 ve daha az	39	90.7	10.67	G.Ar.	288	2	144	1.27	.28	-
	3-5	61	91.2	11.30	G.iç	19625	174	113			
	6 ve üzeri	77	93.6	10.03	T.	19913	176	257			
Karara Katılım	2 ve daha az	39	29.7	4.38	G.Ar	37.9	2	19.0	1.18	.30	-
	3-5	61	29.9	3.95	G.iç	2790.6	174	16.0			
	6 ve üzeri	77	30.8	3.85	T.	2828.5	176	35			
Mesleki Etik	2 ve daha az	39	27.3	2.59	G.Ar	1.86	2	0.931	.10	.90	-
	3-5	61	27.1	3.08	G.iç	1544.55	174	8.877			
	6 ve üzeri	77	27.3	3.08	T.	1546.41	176	9.808			
Mesleki Gelişim	2 ve daha az	39	12.9	4.29	G.Ar	75.9	2	37.9	2.93	.05	-
	3-5	61	14.2	3.55	G.iç	2247.1	174	12.9			
	6 ve üzeri	77	14.6	3.22	T.	2323	176	50.8			
Mesleki Özerklik	2 ve daha az	39	20.8	3.53	G.Ar	27.1	2	13.6	1.29	.27	-
	3-5	61	20.0	3.51	G.iç	1829.8	174	10.5			
	6 ve üzeri	77	20.9	2.85	T.	1856.9	176	24.1			

Tablo 27’de yer alan okul yöneticilerinin bir yıl içerisinde okuduğu kitap sayısı değişkeninin mesleki profesyonellik algılarını etkileme durumuna ilişkin veriler incelendiğinde ölçek toplamında ($p=.28$ $p>.05$) ve karara katılım sağlama ($p=.30$ $p>.05$), mesleki etik ($p=.90$ $p>.05$), mesleki gelişim ($p=.05$ $p>.05$), mesleki özerklik ($p=.27$ $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Elde edilen veriler ışığında okul yöneticilerinin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısının mesleki profesyonellik algıları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

3.5. Okul Yöneticilerinin Algıladıkları Okuma Motivasyonları, Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Profesyonellik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve mesleki profesyonellik düzeylerinin genel ortalamaları ve alt boyutları arasındaki ilişki parametrik test yöntemlerinden “Pearson Korelasyon Analizi” ile incelenmiştir ve istatistiki anlamlılık $p < .05$ seviyesinde değerlendirilmiştir.

Tablo 28. Okul Yöneticilerinin Algıladıkları Okuma Motivasyonları, Öz yeterlilik Algıları ve Mesleki Profesyonellik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları(N=177)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1-Okuma Motiv.														
2-Benlik	.91*													
3-Yeterlilik	.86*	.72*												
4-Tanınma	.61*	.39*	.39*											
5-Diğer Alanlarda B.	.88*	.75*	.79*	.41*										
6-Mesleki Profesyonel.	.28*	.21*	.26*	.19*	.30*									
7-Karara Katılım	.18*	.16*	.20*	.03	.20*	.82*								
8-Mesleki Etik	.18*	.16*	.19*	.01	.24*	.74*	.66*							
9.Mesleki Gelişim	.37*	.27*	.32*	.31*	.38*	.73*	.35*	.31*						
10-Mesleki Özerklik	.11	.05	.06	.22*	.07	.76*	.46*	.34*	.53*					
11-Öz Yeterlilik	.26*	.22*	.25*	.12	.27*	.65*	.56*	.61*	.42*	.40*				
12-Yönetimsel	.26*	.22*	.24*	.17*	.24*	.64*	.59*	.52*	.43*	.42*	.84*			
13-Öğretimsel	.20*	.15*	.18*	.12	.23*	.57*	.46*	.47*	.42*	.41*	.89*	.61*		
14-Etik	.22*	.21*	.23*	.01	.26*	.48*	.44*	.61*	.23*	.21*	.89*	.61*	.73*	

* $p < .05$

Tablo 28’deki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Testi analiz sonuçları incelendiğinde okuma motivasyonunun genel toplamı ile mesleki profesyonellik ($r = .28$, $p < .05$) ve öz yeterlilik algıları ($r = .26$, $p < .05$) arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından benlik ($r = .21$, $p < .05$), yeterlilik ($r = .26$, $p < .05$) ve tanınma boyutları ($r = .19$, $p < .05$) ile mesleki profesyonellik

düzeyleri arasındaki ilişkinin istatistiki yönden anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde diğer alanlarda başarı boyutuyla ($r=.30$, $p<.05$) arasındaki ilişkinin ise pozitif, anlamlı ve orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından benlik ($r=.22$, $p<.05$), yeterlilik ($r=.25$, $p<.05$) ve diğer alanlarda başarı boyutu ($r=.27$, $p<.05$) ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki istatistiki yönden anlamlı, pozitif ve düşük düzeydedir. Ölçeğin tanınma alt boyutu ($r=.12$ $p>.05$) ile öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından benlik ($r=.16$, $p<.05$), yeterlilik ($r=.20$, $p<.05$) ve diğer alanlarda başarı boyutu ($r=.20$, $p<.05$) ile mesleki profesyonellik düzeyleri alt boyutu olan karara katılım sağlama arasındaki ilişkinin istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin tanınma alt boyutu ($r=.03$ $p>.05$) ile mesleki profesyonellik düzeyleri alt boyutu olan karara katılım sağlama arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından benlik ($r=.16$, $p<.05$), yeterlilik ($r=.19$, $p<.05$) ve diğer alanlarda başarı boyutu ($r=.24$, $p<.05$) ile mesleki profesyonellik düzeyleri alt boyutu olan mesleki etik arasındaki ilişkinin istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin tanınma alt boyutu ($r=.01$ $p>.05$) ile mesleki profesyonellik düzeyleri alt boyutu olan mesleki etik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından benlik ($r=.27$, $p<.05$) ile mesleki profesyonellik düzeyleri alt boyutu olan mesleki gelişim arasındaki ilişkinin istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde, yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin yeterlilik ($r=.32$, $p<.05$), tanınma ($r=.31$, $p<.05$) ve diğer alanlarda başarı boyutu ($r=.38$, $p<.05$) ile mesleki profesyonellik düzeyleri alt boyutu olan mesleki gelişim arasındaki ilişkinin istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde olduğu tespit edilmektedir.

Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından tanınma ($r=.22$, $p<.05$) ile mesleki profesyonellik düzeyleri alt boyutu olan mesleki özerlik arasındaki ilişki istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve düşük düzeydedir. Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından benlik ($r=.05$ $p>.05$), yeterlilik ($r=.06$ $p>.05$) ve diğer

alanlarda başarı ($r=.07$ $p>.05$) ile mesleki profesyonellik düzeyleri alt boyutu olan mesleki özerlik arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından benlik ($r=.22$, $p<.05$), yeterlilik ($r=.24$, $p<.05$), tanınma ($r=.17$, $p<.05$) ve diğer alanlarda başarı boyutu ($r=.24$, $p<.05$) ile öz yeterlilik algıları alt boyutu olan yönetimsel boyut arasındaki ilişkinin istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından benlik ($r=.15$, $p<.05$), yeterlilik ($r=.18$, $p<.05$) ve diğer alanlarda başarı boyutu ($r=.23$, $p<.05$) ile öz yeterlilik algıları alt boyutu olan öğretimsel boyut arasındaki ilişkinin istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin tanınma alt boyutu ($r=.12$ $p>.05$) ile öz yeterlilik algıları alt boyutu olan öğretimsel boyut arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından benlik ($r=.21$, $p<.05$), yeterlilik ($r=.23$, $p<.05$) ve diğer alanlarda başarı boyutu ($r=.26$, $p<.05$) ile öz yeterlilik algıları alt boyutu olan etik boyut arasındaki ilişkinin istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin tanınma alt boyutu ($r=.01$ $p>.05$) ile öz yeterlilik algıları alt boyutu olan etik boyut arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

3.6. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonları ve Öz Yeterlilik Algılarının Mesleki Profesyonellik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde okul yöneticilerinin okuma motivasyonları kontrol altına alındığında öz yeterlilik algılarının mesleki profesyonellik düzeylerini nasıl yordadığını saptamak için “Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Regresyon Analizi” kullanılmıştır. Analizi gerçekleştirmeden öncelikle regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir. İncelenen varsayımlar verilerin analizi başlığında açıklanmıştır. Yapılan varsayım testleri sonrası okul yöneticilerinin okuma motivasyonları ve öz yeterlilik algılarının mesleki profesyonellik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi için uygulanan hiyerarşik regresyon analizi bulguları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. *Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonları ve Öz Yeterlilik Algılarının Mesleki Profesyonellik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Mesleki Profesyonellik Düzeyi			
	Model 1		Model 2	
	β (Beta)	t	β (Beta)	t
Model 1				
Öz Yeterlilik Algısı	.65	11.31*	.61	10.47*
Model 2				
Okuma Motivasyonu			.12	2.07**
R2		.42		.43
R2 Fark		.42		.01
F		127.9*		67.3**

*p<.001, **p<.05

Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucuna göre, ortaya çıkan iki modelli yapının bağımlı değişken üzerindeki yordama düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bağımsız değişkenler bağımlı değişkendeki varyansın toplam %43.6'sını açıkladığı görülmüştür (F=67.3, p<.05, R2=.436).

Model 1 ve 2 tek tek incelendiğinde; hiyerarşik regresyonun birinci modelinde okul yöneticilerinin öz yeterlilik algısı puanlarının okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeyi puanlarını yordayıcı etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ve bağımlı değişkendeki varyansın %42.2'sini açıklamaktadır (F=127.9, p<.001, R2=.42).

Model 2'de okuma motivasyon analize dahil edilmiştir. Okuma motivasyonu değişkeninin okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeyleri üzerindeki etkisi istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı olup tek başına bağımlı değişkendeki değişimin %1.4'ünü açıklamaktadır ($\Delta R^2=.13$, $\beta=.12$, $t=2.07$, p<.05).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin okuma motivasyonları, öz yeterlilik algıları ve mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktır. Bu bölümde araştırma sonuçları ayrıntılı bir şekilde ele alınarak konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarla benzerlikler ve farklılıklar vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

4.1. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonu, Öz Yeterlilik Algısı ve Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Ortalamalarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın ilk araştırma sorusuna yönelik bulgulara bakıldığında okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının tanınma boyutunun benlik, yeterlilik ve diğer alanlarda başarı boyutuna oranla daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Bu durumda başkalarının ne düşündüğünün okul yöneticilerin okuma motivasyonları üzerinde daha az rol oynadığı söylenebilir.

Literatürde okuma motivasyonu üzerine yapılan diğer çalışmalara bakıldığında okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okuma motivasyonu ile yapılan çalışmalar çalışma grubu olarak çoğunlukla öğrenciler (Yıldız ve Akyol, 2011; Tosun, 2018; İleri, 2011; Wigfield & Guthrie, 1997; Retting & Schiefele, 2023) ve öğretmenler adayları (Baki, 2019; Bozgün, 2022; Ürün Karahan, 2015) üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarına yönelik bulgulara bakıldığında tüm boyutlarda yüksek düzeyde öz yeterlilik algısına sahip oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerinin yaptıkları işte yönetsel, öğretimsel ve ahlaki olarak kendilerine olan inançlarının yüksek düzeyde olduğu, bu durumun da okul başarısı için olumlu bir etki yaratacağı söylenebilir.

Çelikay ve İnandı (2023), Akyürek (2020), Yürek (2018), Ayık, Savaş ve Yücel (2015), Okutan ve Kahveci (2012) de yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin öz

yeterlilik algılarının çalışmayla benzer şekilde yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmışlardır.

Okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeylerine ilişkin bulgulara bakıldığında tüm boyutlarda algı düzeyi yüksek çıksa da mesleki gelişim boyutunun ortalamasının diğer boyutlara kıyasla daha düşük düzeyde olduğu belirlenmektedir. Bunun sonucu olarak okul yöneticileri kendilerinin karara katılım sağlama, mesleki etik ve mesleki özerklik boyutlarında yeterince profesyonel olduklarını düşünürken mesleki gelişim anlamında diğer alanlar kadar yeterli olduklarına inanmadıkları söylenebilir.

Akın (2022) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışma ile benzer olarak yöneticilerin kendilerini mesleki profesyonellik boyutunda iyi düzeyde buldukları ancak diğer profesyonellik alanlarına kıyasla kişisel gelişim boyutunda en düşük seviye de gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma ile benzer sonuç Yazıcı (2020) tarafından yapılan çalışmada da görülmektedir. Yazıcı'nın (2020) çalışmasında da okul müdürlerinin mesleki gelişim boyutundaki profesyonellik algılarının orta düzeye yakın yüksek çıktığı görülmüştür.

4.2. Okul Yöneticilerinin Algıladıkları Okuma Motivasyonları, Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Demografik ve Mesleki Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinin (yaş, eğitim durumu, yönetsel düzey, mesleki kıdem, okulun bulunduğu bölge, okul kademesi, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okuduğu kitap sayısı) okuma motivasyonlarını açıklama durumu incelendiğinde yaş, okulun bulunduğu bölge, yönetsel düzey ve okul kademesi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak eğitim durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri, mesleki kıdem ve okuduğu kitap sayısına göre alt boyutlarda anlamlı farklılıklar görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinden yaşa bakıldığında araştırmada yaş değişkenine göre okuma motivasyonunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Bunun sonucu olarak okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının yaş değişkeninden bağımsız gerçekleştiği söylenebilir. Ancak araştırmadan farklı olarak Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada

okuma motivasyonunun öğrencilerin yaşı arttıkça azaldığı sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi olarak farklı örneklem grupları ile çalışılmış olması gösterilebilir.

Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına bakıldığında ise okuma motivasyonunun yeterlilik boyutunda yüksek lisans mezunu okul yöneticileri lehine bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin yüksek lisans eğitimi sürecinde bilimsel çalışmaları okuma deneyimi yaşamış olmaları sebebiyle bilimsel yazı ve makaleleri okumada daha yüksek motivasyona sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin okuma motivasyonları ile yönetsel düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Yöneticiliğin müdür ya da müdür yardımcısı düzeyinde olmanın okuma motivasyonu üzerinde bir katkısı olmadığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yeri ile okuma motivasyonlarının diğer alanlarda başarı için okuma boyutunda 100 bin üstü nüfuslu yerleşim yerlerinde çalışan yöneticiler lehine anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum daha kalabalık yerlerde ve dolayısıyla daha kalabalık okullarda çalışan okul yöneticilerinin farklı alanlarda başarılı olma ve bunun içinde okuma ihtiyacı hissetme konusunda daha motive oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine bakıldığında okuma motivasyonunun tanınma ve yeterlilik boyutunda kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Okuma motivasyonunun tanınma boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip okul yöneticilerine göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri, yeterlilik boyutunda ise 11-20 yıl arası kıdeme sahibi okul yöneticileri lehine anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Okuma motivasyonları başkalarının düşüncelerinden en çok etkilenen okul yöneticilerinin en yüksek mesleki kıdeme sahip yöneticiler olduğu söylenebilir. 11-20 yıl arası kıdeme sahip yöneticilerin okuma motivasyonlarında yeterlilik boyutunun katkısının olması ise bu okul yöneticilerinin kendilerini daha iyi bir okuyucu olarak gördükleri ve düşündürücü kitap ve makaleleri okuma konusunda kendilerini yeterli hissettikleri şeklinde ifade edilebilir.

Okulun bulunduğu bölge ve okul kademesine göre okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken okudukları kitap sayısına göre ölçek toplamında, benlik, yeterlilik ve diğer alanlarda başarı boyutunda anlamlı

farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum daha çok kitap okuyan okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çalışmayla benzer şekilde Şahin (2019), Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya karşı motivasyonlarının bir yılda okudukları kitap sayısına göre ölçeğin tüm boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna varmıştır.

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinin (yaş, eğitim durumu, yönetsel düzey, mesleki kıdem, okulun bulunduğu bölge, okul kademesi, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okuduğu kitap sayısı) öz yeterlilik algıları üzerine etkisi incelendiğinde yaş, eğitim durumu, yönetsel düzey, okulun bulunduğu bölge ve okuduğu kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak mesleki kıdem değişkene göre yönetsel boyutta ve okul kademesine göre ölçek geneli ve yönetsel boyutta anlamlı farklılıklar görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinden yaşa bakıldığında araştırmada öz yeterlilik algısı ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Çalışmayla benzer şekilde Yürek (2018), Işık ve Gümüş (2017), Köybaşı (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da farklı yaşlardaki okul yöneticilerinin yöneticiliğe ilişkin öz yeterlilik algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Acat, Özyurt ve Karadağ (2011) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin öz yeterlilik algıları ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma saptamışlardır.

Araştırmada okul yöneticilerinin öz yeterlilik algıları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken Baltacı (2017) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin eğitim durumu değişkenine göre öz yeterlilik algılarının değiştiği sonucuna varılmıştır. Baltacı'nın (2017) araştırmasına göre lisansüstü eğitim seviyesine sahip okul yöneticilerinin lisans mezunlarından daha yüksek öz yeterlilik algısına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmalardaki örneklem grubu farklılığı bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.

Akyürek (2020) tarafından yapılan ve okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının yönetsel düzeylerine göre değiştiği ve okul müdürlerinin öz yeterlilik algılarının müdür yardımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılan çalışmanın aksine araştırmada okul yöneticilerinin yönetsel düzeylerinin öz yeterlilik algıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin öz yeterlilik alguları ile çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmezken mesleki kıdemlerine göre yönetsel boyutta 11-20 yıl mesleki kıdem sahibi olanların öz yeterlilik algularının 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sonucu olarak okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri arttıkça kendilerine olan inançlarının arttığı söylenebilir.

Baltacı (2017) tarafından yapılan araştırma bu sonucu desteklemektedir. Baltacı'nın (2017) çalışmasına göre de yöneticilik tecrübesi fazla olan yöneticilerin öz yeterlilik algularının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgusu Akyürek (2020), Çelikay (2019) ve Demirtaş ve Çağlar (2012) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu çalışmalarda okul yöneticilerinin öz yeterlilik alguları ile yöneticilik kıdemleri arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Araştırmada okulun bulunduğu bölge ve okuduğu kitap sayısına göre okul yöneticilerinin öz yeterlilik algularında anlamlı bir farklılaşma görülmezken okul kademesi değişkeninde ölçek toplamı ve yönetsel boyutta ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticileri arasında lisede görev yapanların daha yüksek öz yeterlilik algısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Akyürek (2020) tarafından yapılan araştırma sonucu benzer nitelik gösterirken Köybaşı (2016) tarafında yapılan çalışmada yöneticilerin öz yeterlilik alguları ile görev yaptığı okul kademesi arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinin (yaş, eğitim durumu, yönetsel düzey, mesleki kıdem, okulun bulunduğu bölge, okul kademesi, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okuduğu kitap sayısı) mesleki profesyonellik düzeyleri üzerine katkısı incelendiğinde yaş, eğitim durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri, mesleki kıdem ve okuduğu kitap sayısına göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin mesleki profesyonellikleri ile okulun bulunduğu bölgeye, yönetsel düzeyin toplam puanına ve karara katılım boyutuna, okul kademesinin toplam puanına ve mesleki özerklik boyutuna göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin yaşı değişkenine göre mesleki profesyonellik düzeyi algularında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmadan farklı

olarak Akın (2022) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin yaşları ilerledikçe mesleki profesyonellik algılarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeyi algıları ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Literatürde yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde Tura vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada profesyonelliği yakalamak isteyen bir yöneticinin tarafsız, adil, iletişim kabiliyetine sahip, deneyim sahibi ve gelişime açık olmasının yanında yüksek lisans eğitimini tamamlamış olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı Şekilde Gezer (2021) tarafından yapılan araştırmada da eğitim kurumu yöneticiliği ile ilgili alanlarda lisansüstü eğitim almanın profesyonel yönetici olma konusunda gerekli ölçütlerden biri olduğu sonucuna varılmıştır. Bu iki araştırmanın sonucu çalışma ile uyumamaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeyi algılarının yönetsel düzey değişkenine göre ölçek toplamında ve karara katılım sağlama boyutunda müdür düzeyinde yöneticiler lehine anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Müdür düzeyindeki yöneticilerin mesleki profesyonellik algılarının müdür yardımcılara göre daha yüksek olduğu ve müdür düzeyindeki yöneticilerin müdür yardımcılara göre okulla ilgili kararlar alırken öğretmenleri dahil etme konusunda daha profesyonel olduklarını düşündükleri ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeyi algıları ile çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yeri ve mesleki kademeleri arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Çalışmayla benzer Şekilde Yazıcı (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda da mesleki kadem değişkeninin mesleki profesyonellik üzerinde bir katkısı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Okulun bulunduğu bölge değişkeni ile okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeyi algılarına bakıldığında, köy ve kasabada çalışanlar ile ilçe merkezinde çalışanlar arasında köy ve kasabada çalışanlar lehine anlamlı farklılaşma olduğu grlmştir. Bu durumda köy ve kasabalarda çalışan okul yöneticilerinin ilçe merkezindekilere göre kendilerini mesleki anlamda daha profesyonel buldukları ifade edilebilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeyi algıları ile okul kademesi arasında ölçek toplamında ve mesleki özerklik boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu grlmştir. Ortaokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin ilkokulda

görev yapan okul yöneticilerine göre kendilerini mesleki anlamda daha profesyonel buldukları, ilkokulda çalışan okul yöneticilerinin ise ortaokulda çalışanlara göre mesleki profesyonellik algılarının mesleki özerklik boyutunda daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun sonucu olarak ilkokul yöneticilerinin ortaokul yöneticilerine göre kendilerini daha profesyonel gördükleri ve mesleklerinde ortaokul yöneticilerine göre daha özerk davranabildikleri söylenebilir.

Okul yöneticilerin mesleki profesyonellik düzeyi algıları ile bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Okuduğu kitap sayısının yöneticilerin mesleki profesyonellikleri üzerinde etkili çıkmamasının nedenlerinden biri olarak insanların Türkiye’de kitap okuma alışkanlıklarının olmaması ve bilimsel çalışmaları fazla izleyip takip etmemeleri gösterilebilir (Ortaş, 2007).

4.3. Okul Yöneticilerinin Algıladıkları Okuma Motivasyonları, Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Profesyonellik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin okuma motivasyonları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın aksine Biçer ve Alan (2017) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının örneklem grubu olarak alındığı çalışmada ise kitap okuma alışkanlığı ile öz yeterlilik arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmalardaki örneklem grubu farklılığı bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.

Çalışmada okul yöneticilerinin okuma motivasyonu ile mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Henüz belirli bir olgunluk seviyesine erişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerin genel sorunlarından biri, okuma alışkanlığının eksikliğidir (H. Odabaş, Y.Z. Odabaş ve Polat, 2008). Bir ülkede okuma alışkanlığının kazanılması bireylerin temel ihtiyaçlarının doyurulması ile ilişkilidir (Bircan, 2019). Türkiye’nin de gelişmekte olan bir ülke olduğu ve bireylerin temel ihtiyaçlarını gidermelerinin öncelikleri olduğu düşünüldüğünde okumanın öneminin yeterince kavranmadığı söylenebilir. Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı bir ülkede okumanın meslekte profesyonelleşmeye

katkısının farkında olunmamasının ve okuma motivasyonu ile mesleki profesyonellik düzeyi arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olmasının olağan olduğu ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının alt boyutlarından biri olan diğer alanlarda başarı için okuma boyutu ile mesleki profesyonellikleri arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum okul yöneticilerinin okumanın diğer alanlarda başarılı olmalarına yeterlilik, benlik ve tanınma boyutlarından daha fazla katkı sağladığını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir.

4.4. Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonları ve Öz Yeterlilik Algılarının Mesleki Profesyonellik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın okul yöneticilerinin okuma motivasyonları ve öz yeterlilik algılarının mesleki profesyonellik düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ortaya çıkan iki modelin de bağımlı değişken üzerindeki yordama düzeyinin istatiksel olarak anlamlı olduğu ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyansın toplam %43,6'sını açıkladığı görülmüştür.

Her iki model ayrı ayrı incelendiğinde birinci modelde okul yöneticilerinin öz yeterlilik algısı puanlarının okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeyi puanlarını yordayıcı etkisi istatiksel olarak anlamlı olup bağımlı değişkendeki varyansın %42,2'sini açıkladığı sonucuna ulaşılırken ikinci modelde okuma motivasyonu analize dâhil edilmiş ve okuma motivasyonu değişkeninin tek başına bağımlı değişkendeki değişimin %1,4'ünü açıkladığı görülmüştür. Buna göre yordayıcı değişkenlerin okul yöneticilerinin mesleki profesyonellikleri üzerindeki göreceli önem sırasında öz yeterlilik algıları daha ön planda iken okuma motivasyonları çok daha arka planda yer almıştır.

Alanyazında okuma motivasyonu, öz yeterlilik algısı ve mesleki profesyonellik ilişkisi ile ilgili çalışma olmamasına rağmen mesleki profesyonellikle diğer değişkenlerin incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Mesleki profesyonellikle ilgili çalışmalarda örneklem grubu olarak çoğunlukla öğretmenler (Ekici, 2020; Karnak, 2020) tercih edilmiştir. Buna neden olarak Türkiye’de okul yöneticiliğinin bir meslek olarak görülmemesi gösterilebilir. Türk eğitim sisteminin temeli asıl meslek olarak öğretmenliği görmekte yöneticilik görevi ek bir görev olarak değerlendirilmektedir

(Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Yöneticiliğin ek görev olarak değerlendirilmesi ve okul yöneticilerinin öğretmenlikten geliyor olması çalışmaların çoğunlukla profesyonel bir meslek olarak öğretmenlik mesleği üzerine yoğunlaşmasına neden olduğu söylenebilir. Ancak okul yöneticiliği ve öğretmenlik mesleğinin görev alanları göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticiliğinin öğretmenlikten farklı bir alan olduğu ve ayrı bir profesyonellik gerektirdiği göz ardı edilmemelidir.

4.5. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında araştırma sonuçlarına dayanarak uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- ◆ Okul yöneticilerinin, eğitim alanında yapılan güncel çalışmaları ve eğitimle ilgili kitapları okuma alışkanlığı kazanması amacı ile okuma grupları gibi meslektaşlar arasında bilgi paylaşımı ve tartışma ortamı yaratılabilir.
- ◆ Okul yöneticilerinin eğitimle ilgili güncel çalışmaları takip etmenin ve okumaları pratik uygulamalara dönüştürmenin mesleki profesyonellik düzeyine katkısını fark etmeleri için okuduğu makale ya da kitaptan edindiği bilgiyi uygulayarak fark yaratmış okul yöneticileri varsa bunları paylaşmaları istenebilir.
- ◆ Okul yöneticilerine mesleki ve kişisel gelişimlerini destekleyici eğitim programları ve kongreler düzenlenebilir. Öğrendiklerini uygulama imkânı sunan projeler geliştirilerek geri bildirim imkânı yaratılabilir. Böylelikle güçlü yönleri vurgulanarak kendilerine olan inançlarının artmasına katkı sağlanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- ◆ Okuma ve mesleki profesyonellikle ilgili çalışmalarda örneklem grubu olarak okul yöneticileri daha çok tercih edilebilir.
- ◆ Okul yöneticilerinin okuma motivasyonlarının mesleklerindeki hangi alana en çok katkıyı sağladığını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

◆ Okul yöneticilerinin mesleki profesyonelliklerini etkileyen faktörleri belirlemek için nitel, nicel ve karma araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S., & Üstüner, M. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 151-168.
- Acat, M. B., Özyurt, O., & Karadağ, E. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin mevzuat görevleri öz-yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 6(1), 605-620.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., & Yıldırım, İ., et al. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., & Özkan, D. S. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 235-260.
- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., & Sönmez-Özkan, D. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 237-259.
- Adıyaman, B., & Türkyılmaz, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 971-987.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159- 175.
- Akar, F. (2023). *Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Konya Örnekleme)* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akbabaoğlu, M., & Duban, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1720-1740.

- Akın, T. (2022). *Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik algıları*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyürek, M. İ. (2020). Okul yöneticilerinin öz-yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 72-83.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Antalyalı, Ö. L. & Alparslan, A. M. (Eds.) (2022). *Jamovi Uygulamalı istatistik analizleri*. Ankara: Nobel.
- araştırma yöntemleri* (33. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).
- Arslan, F., Çağlar, L. M., & Gürbıyık, C. (2017). Kültürel miras kapsamında kaybolmaya yüz tutmuş geleneksel meslekler: Turgutlu örneği. *Studies of The Ottoman Domain (Osmanlı Hakimiyet Sahası Çalışmaları)*, 7(13), 211-247.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aslan, O., & Yılar, Ö. (2023). Etraflı (peritekstual) okuma yapmanın okuma motivasyonuna etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 34-55.
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N., Şahenk Erkan, S. S., Apak Tezcan, Ö., & Aydemir, Z. (2019). *Pisa uluslararası öğrenci değerlendirme programı ve öğretmen kılavuzu okuma becerileri okuryazarlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayana, Ş., Akyol, M., Solmaz, Ş., & Aytekin, M. (2023). Okul yöneticilerinin okuma alışkanlığına ilişkin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1945-1957.

- Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi-gelişim, öğrenme, öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2021). *Yönetmelik, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayık, A., Savaş, M., & Yücel, E. (2015). İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin genel öz yeterlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 193-218.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., & Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169).
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences*, 6(12).
- Bagazi, A. (2022). Reading self-concept and motivation: A perspective from students with reading difficulties, *International Journal of Education and Practise*, v10, n4, pp. 334-349.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 15-42.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme* (Geliştirilmiş 2.Baskı). Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54 (54), 181-209.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi Kuram ve Uygulama* 4(2),62-78.
- Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin iş doyumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2(1),49-76.
- Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 35-61.
- Baltacı, A. (2020). Okul müdürü öz yeterlik algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(1): 27-40.
- Baltaş A. (2003). Başarı için pasaport: Profesyonel davranış. *Kaynak Dergisi*, 14.<http://www.kaynakbaltas.com/>. Erişim Tarihi: 11.12.2023

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2): 984-1001.
- Bayraktar, F. (2023). Okul yöneticilerinin öz yeterlikleri ile politik becerileri arasındaki ilişki. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125-143.
- Bıçer, N., & Alan Y. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının genel öz yeterlikleri üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 100-116.
- Bircan, İ. (2019). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 393-410.
- Bozgün, K. (2022). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 108-131.
- Bozkurt, D.Ü. (2021). *Yansıtıcı düşünme ile kişisel hesap verebilirliğin mesleki profesyonellik açısından incelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Doktora tezi.
- Bütün, K. (2023). *Dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı*. Ankara: Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel
- Cin Şeker, Z. & Yücel Çetin, D. (2022). Okuma eğitimi alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(3), 1193- 1209.

- Coşkun, Y. D. D. E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11).
- Çelikay, P. & İnandı, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin genel öz yeterlik inançları ve sahip oldukları liderlik stillerinin yetenek yönetimi becerileri ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Çelikay, P., & İnandı, Y. (2023). Okul yöneticilerinin genel öz yeterlik inançları ve sahip oldukları liderlik stillerinin yetenek yönetimi becerileri ile ilişkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 202-217.
- Çelikten, Y., Yıldırım, A., Çelikten, M., & Ayyıldız, K. (2019). Profesyonel okul yöneticiliği ve kadın faktörü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 123-143.
- Çetin, F., & Basım, H. (2010). İzlenim yönetimi taktiklerinde öz yeterlilik algısının rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 255-269.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmaların planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.), Edam.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem A. davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *New York: Plenum Press*.
- Deci, E. L. (2017). Intrinsic motivation and self-determination. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*.doi:10.1016/b978-0-12-809324-5.05613-3.
- Dehghan, F. (2022). Teachers' perceptions of professionalism: A top-down or a bottom-up decision-making process?, *Professional Development in Education*, v48n4 p705-714.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining teacher professionalism from different

- Demirtaş, H., & Çağlar, Ç. (2012). Okul müdürlerinin öz yeterlik inançları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3).
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (5), 27-37.
- Doğu, K. (2022). *İlkokul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile 21.yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Dülger, M. (2020). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının iş görenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105-119.
- Ekici, E. (2020) *Öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Yüksek lisans tezi Kahramanmaraş sütçü imam üniversitesi
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals, *British Journal of Educational Studies* 56(1), 20-38.
- Ferihin, Suteja, Müslihudin, Aris, Haqq, A., A., Winarso, W. (2022). A Skill Application Model to Improve Teacher Competence and Professionalism, *International Journal of Educational Methodology*, v8 n2 p331-346,2022.
- Flack, C. B. (2020). *Executing Content: Instructional Guidance Infrastructures and Conceptions of Teacher Professionalism*, Columbia university.
- Gezer, Y. (2021). Okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 60-73.
- Goodwin, A. L. (2021). Teaching Standards, Globalisation, and Conceptions of Teacher Professionalism, *European Journal of Teacher Education*,2021.
- Gök, S. (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi* (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).

- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7).
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403–422). New York: Longman.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. & Cox, K.E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-257.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Gün, F., Çoban, Ö. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 39-48.
- Güneş, F. (2007) *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 167-179.
- Haktanır, A. (2022). Çoklu regresyon analizi. A. Haktanır ve M. Otrar (Eds.) *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik, psikoloji ve diğer sosyal bilimlerde temel istatistik* (359-384) içinde. Ankara: Nobel.
- Hong, H. & Lee, Y. (2023). Computer-Supported Knowledge Building to Enhance Reading Motivation and Comprehension, *British Journal of Educational Technology*.
- Hoşgörür, T. (2021). Sınıfta motivasyon. Necati Cemaloğlu ve Kübra Yenel içinde, *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Hugman, R. (1996). Professionalization in social work: the challenge of diversity. *International Social Work*, 39(2), 131–147.
- Indrayadi, T. (2021). Indonesian EFL learner's reading motivation, *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, v5 n2 p335-346.

- Işık, A. N., & Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Kastamonu Education Journal*, 25(1).
- Işık, İ. (2002). *Öz-yeterlilik inancı: Yönetici rolleri açısından bir inceleme* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.
- Kalafat, H. (2022). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Hasırcı, S. (2021). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Kılıç, A. (2023). *Okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Erciyes üniversitesi, Eğitim bilimleri ana bilim dalı, eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi bilim dalı.
- Kılıç, A., & Çelikten, M. (2023). Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği). *Social sciences studies journal (SSSJJournal)*, 9(116), 8666-8680.
- Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 601-612.
- Kim, M. (2013). Constructing Occupational Identities: How Female Preschool Teachers Develop Professionalism, *Universal Journal of Educational Research*, v1 n4 p309-317.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 31-59.
- Korkut, K., & Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.

- Köybaşı, F. (2016). *Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi* (doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzgun, Y., (2000). *Meslek danışmanlığı, kuramlar, uygulamalar*, Ankara: Nobel.
- Levesque, C., Copeland, K. J., Pattie, M. D., & Deci, E. L. (2010). *Intrinsic and Extrinsic Motivation. International Encyclopedia of Education*, 618–623. doi:10.1016/b978-0-08-044894-7.00612-6
- Lilja, P. (2014). *Negotiating teacher professionalism: on the symbolic politics of Sweden's teacher unions*. Children Youth and Society (BUS), Malmö University.
- Mayer, D. & Mills, M. (2021). Professionalism and Teacher Education in Australia and England, *European Journal of Teacher Education*, 2021.
- Mehigan, G. (2020). Effects of fluency-oriented instruction on motivation for reading of struggling readers, *Education sciences*, v10 article 56, P. 23.
- Mikami, Y. (2020). Goal Setting and Learners' Motivation for Extensive Reading: Forming a Virtuous Cycle, *Reading in a Foreign Language*, v32 n1 p28-48.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Okutan, M., & Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Rize örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 27-42.
- Ortaş, İ. (2007). *Kitap okuru bir toplum muyuz-1?* Adana: Ekin Bülteni, Haziran–2007, S, 23, 8-10.
- Oshiro, Devin Takashi. *One Hawai'i K-12 complex public scholl teachers' level of computer self-efficacy and their acceptance of and integration of technology in*

- the classroom*.Degree: EdD, Education (Leadership), 2014, University of Southern California
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü kitap.
- Özçelebi, O. S. & Cebecioğlu, N. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Özdemir, M., Özdemir, N., Gören, S. Ç., Ötken, Ş., Ernas, S., & Yalçın, M. T. (2019). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile yönetsel öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 45(201).
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Pisa (2022). pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_261526_pisa2022.
- Pressley, T. & Rangel, R. (2023). Elementary Teacher Self-Efficacy after a Year of Teaching during COVID-19, *Psychology in the Schools*, v60 n9 p3284-3297.
- Raelin, Joseph A. (1999). Çeviren:Tuncay, Kamuran, *Kültürlerin çatışması (yönetenler-yönetilenler)*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Retting,A. & Schiefele, U. (2023). Relations between reading motivation and reading efficiency-evidence from a longitudinal eye-tracking Sstudy, *Reading Research Quarterly*, v58 n4 p685-709 Oct-Dec 2023.
- Rouse, Katrina Washington. Influential factors of school culture on teacher self-efficacy and motivation: *An Ethnographic Case Study*.Degree: Doctor of Education in Curriculum & Instruction, Educational Studies, 2021, University of South Carolina.
- Ryan, R.M, Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions , *Contemporary Educational Psychology* 25 , 54–67 (2000) doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.

- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Schutte, N.S., & Malouff, J.M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 28, 469- 489.
- Seçkin, G. Ö. K., & Öztürk, E. (2023). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 82-106.
- Sever, S. (2019). Bilgi toplumu olma aşamasında, ülkemizde kitap ve okuma olgusu. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 721-727.
- Shaffer, Cheryl Ann. *How do reflective conversations between a principal and a teacher promote teachers' perceptions of self-efficacy?*. Degree: 2012, Drexel University.
- Shen, K., Cheng, Y. & Lee, M. (2023). Exploring preschool teachers' conceptions of teaching and learning, and their self-efficacy of classroom management and pedagogical content knowledge, *Asia-Pacific Education Researcher*, v32 n2 p263-273.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 393-423.
- Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson.
- Tofur, S. (2019). 'Hababam Sınıfı' filmi ilk serisinin Katz'ın yönetsel üç beceri yaklaşımına göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3(56), 53-66.

- Tosun, D. K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Doktora tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Tura, M., Tekin, M. Ş., Türk, Y. Demir, M., Eryiğit, M., Aktay, R., Yılmaz, O. & Kaya, A. (2023). Okul yöneticiliğinde profesyonelleşme olgusuna yönelik yönetici düşünceleri. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 10(91), 151-163.
- Turan, S. & Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Tutar, H. (2018). *Davranış bilimleri kavramlar ve kuramlar*, Ankara: Seçkin.
- Ürün Karahan, B. (2015). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2).
- Ürün Karahan, B. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Vaknin-Nusbaum, V. Tuckwiller, E. D. (2023). Reading motivation, well-being and reading achievement in second grade students. *Journal of Research in Reading*, 46(1), 64-85.
- Van der Sande, L., Van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S. & Arends, L. (2023). Effectiveness of Interventions That Foster Reading Motivation: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 21.
- Waters, Luther N., Jr. The effect of the knowledge and application of Sign | Identifying hopefulness on the island of leadership. Degree: 2009, Azusa Pacific University
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57-58.

- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3(2000), 406.
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2017). *Eğitim psikolojisi*. Ankara:Anı.
- Yazıcı, A. Ş. & Akyol, B. (2021). Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4) 89-105.
- Yazıcı, A. Ş. (2020). *Okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri: Bir karma yöntem çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yeşilyaprak (Ed). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya* (12.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B. (2020). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığına Giriş*, Binnur Yıldız, A. B. (2022). *Sporcularda zihinsel dayanıklılık ve öz yeterlilik*. Ankara: Gazi.
- Yıldız, B. (2022) *Gülmece unsurlar içeren çocuk öykülerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumuna etkisi*. (Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.
- Yılmaz, B., Köse, E. & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (1), 22-51.

- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 14(28).
- Yumuşak, Ş., & Çoruk, A. (2023). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2125-2141.
- Yürek, U. (2018). *Yöneticilerin öz yeterlik algıları ile liderlik stilleri arasındaki ilişki (Tatvan ilçesi örneği)* (Master's thesis). Yüksek lisans tezi Pamukkale üniversitesi

ALTINCI BÖLÜM

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel Bilgiler Formu

Sayın Katılımcı,

Bu veri toplama aracı Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programında, Doç. Dr. Sezen TOFUR' un danışmanlığında yürütülmekte olan “Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonları, Mesleki Profesyonellikleri ve Öz Yeterlilik Algıları” konulu yüksek lisans tezine bilimsel veri toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilecek veriler tamamen akademik amaçlarla kullanılacaktır ve herhangi bir üçüncü kişiyle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması, sizin tarafsız, objektif ve içten cevaplarınıza bağlıdır. Çalışmaya katılım gönüllülük arz etmektedir. Katılımcıdan bu uygulama için herhangi bir ücret talep edilmemektedir ya da katılımcıya herhangi bir ücret verilmeyecektir. Ölçeklerin katılımcı tarafından doldurulmasının ortalama 15 dakika sürmesi beklenmektedir. Çalışmada katılımcıya zarar vermeye yönelik risk taşıyan herhangi bir müdahale ya da uygulama bulunmamaktadır. Çalışma ile ilgili daha detaylı bilgi almak için Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi (tezli) yüksek lisans programı öğrencisi Nilüfer Köse ile iletişime geçebilirsiniz.

Araştırmamıza göstermiş olduğunuz ilgi ve katkıdan dolayı teşekkür ederim.

- Yukarıda katılımcı için çalışmaya katılmadan önce verilmesi gereken bilgiler ile ilgili metni okudum, anladım. Yapılacak bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

() Onaylıyorum. () Onaylamıyorum.

Kişisel Bilgi Formu

1. Yaş:	20-29 () 30-39 () 40 ve üzeri ()
2. Eğitim Durumu:	Lisans () Lisansüstü ()
3. Yönetmel Düzey:	Müdür () Müdür Baş Yardımcısı () Müdür yardımcısı ()
4. Mesleki Kıdeminiz:	1-10 yıl () 11-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()
5. Çalıştığınız Okulun Bulunduğu Bölge:	Köy-Kasaba () İlçe Merkezi () İl Merkezi ()
6. Çalıştığınız Okul Kademesi:	İlkokul () Ortaokul () Lise ()
7. Çalıştığınız Okulun Bulunduğu İlçe :	Ahmetli (), Akhisar (), Alaşehir (), Demirci (), Gölmarıara (), Gördes (), Kırkağaç (), Köprübaşı (), Kula (), Salihli (), Sarıgöl (), Saruhanlı (), Selendi (), Soma (), Şehzadeler (), Turgutlu (), Yunuscmre ()
8. Bir Yıl İçinde Okuduğunuz Kitap Sayısı :	..... (Rakamla yazınız.)

EK 2: Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği

YETİŞKİN OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Aşağıda okuma ile ilgili cümleler vardır. Lütfen, Her bir cümleyi okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

1	2	3	4	5
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

Maddeler	Cevabınız				
1. Bir kitap veya makale ilgi çekiciyse, ne kadar zor okunduğu umurumda olmaz.	1	2	3	4	5
2. Okuma olmasaydı hayatım aynı olmazdı.	1	2	3	4	5
3. Bazen arkadaşlarım ne kadar çok okuduğuma şaşırırlar.	1	2	3	4	5
4. Arkadaşlarım ve ben, özellikle hoşumuza giden kitap ve makaleleri değiş tokuş etmekten zevk alırız.	1	2	3	4	5
5. Benim için okumaya vakit ayırmak önemlidir.	1	2	3	4	5
6. Diğer etkinliklerle kıyaslırsak, okuma benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
7. Eğer okuduğum materyaldeki bilgiler bana daha sonra lazım olacaksa, bunların lazım olacağı zamandan çok önce okumayı bitiririm.	1	2	3	4	5
8. İş performansım veya üniversitede aldığım notlar, okuma etkililiğimin bir göstergesidir.	1	2	3	4	5
9. Okuyarak diğer insanlara iyi örnek olurum.	1	2	3	4	5
10. Hızlı okurum.	1	2	3	4	5
11. Okumak hayatımı daha anlamlı kılar.	1	2	3	4	5
12. Benim için okuduklarımdan edindiğim bilgiler hakkında övgü almak önemlidir.	1	2	3	4	5
13. Okuduklarım hakkında başkalarının bana soru sorması hoşuma gider çünkü bu sayede bilgimi gösterebilirim.	1	2	3	4	5
14. Benim için diğer insanların ne kadar çok okuduğum hakkında yorum yapması önemlidir.	1	2	3	4	5
15. Zor, düşündürücü kitap ve makaleleri severim.	1	2	3	4	5
16. İşim veya üniversitedeki derslerim için gerekli tüm okumaları tamamlarım.	1	2	3	4	5
17. Zor kitap ve makaleleri anlayabildiğimden eminim.	1	2	3	4	5
18. İyi bir okuyucuyumdur.	1	2	3	4	5
19. İş veya üniversite performansımı geliştirmek için okurum.	1	2	3	4	5

Açıklama: Ölçekte toplam 19 madde bulunmaktadır. 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10 ve 11. maddeler (8 madde) kendinin bir parçası olarak okuma (benlik); 1, 15, 17, 18. maddeler (4 madde) yeterlilik, 12, 13, 14. maddeler (3 madde) tanınma ve 7, 8, 16 ve 19. maddeler (4 madde)

diğer alanlarda başarı için okuma (diğer) faktörlerine aittir. İstatistiksel analizler ölçeğın orijinalinde olduğu gibi her faktörün ortalama puanları üzerinden yürütölmektedir. Ortalama puanlar, her faktöre ilişkin maddelerin toplanıp madde sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir.



EK 3: Okul Müdürlerinin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ

Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

Okul Müdürlerinin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği	Oldukça Yetersiz	Yetersiz	Kabul Edilebilir	Yeterli	Oldukça Yeterli
Yönetimsel Boyut					
1 İşler için gerekli olan zamanı dikkate alırım.					
2 İşin gerektirdiği evrak işlerini dikkate alırım.					
3 Kendi günlük iş programımın kontrolünü sağlarım.					
4 İşin gerektirdiği zorluk düzeyine göre işleri öncelik sırasına koyarım.					
5 İş stresi ile başa çıkarım.					
6 Okulumu yönetmek için gerekli operasyonel politikaları ve prosedürleri uygularım.					
Öğretimsel Boyut					
1 Öğretmenleri motive ederim.					
2 Okulun vizyonu için tüm paydaşlarda heyecan yaratırım.					
3 Okulumdaki değişimi yönetirim.					
4 Okulumda olumlu bir öğrenme ortamı yaratırım.					
5 Okulumda öğrencilerin kazanımları daha kolay öğrenmelerini kolaylaştırırım.					
6 Merkezi sınavlarda öğrenci başarısını artırmak için çaba sarf ederim.					
Etik/Ahlaki Boyut					
1. Öğrenciler arasında kabul edilebilir örnek davranışları teşvik ederim.					

2.	Okul ruhunun, öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından benimsenmesini desteklerim.					
3.	Öğrenci disiplini ile ilgili konuları etkili bir şekilde ele alırım.					
4.	Okulumun medyada olumlu bir izlenime sahip olması için çalışırım.					
5.	Toplumun ortak değerlerinin okulumda öğretilmesi ve yaşatılmasını desteklerim.					
6.	Okulumdaki personel arasında etik davranışları teşvik ederim.					

Okul müdürü öz yeterlik algısı ölçeği yönetimsel, öğretimsel ve etik olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. 18 maddeden oluşan ölçek, (1) Oldukça Yetersiz ile (5) Oldukça Yeterli şeklinde sıralanan beşli likert tipi dereceleme sahiptir.


EK 4: Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği


OKUL MÜDÜRLERİNİN MESLEKİ PROFESYONELLİK ÖLÇEĞİ						
Açıklama; Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) yanıtlarken sizin hangi sıklıkla o maddedeki davranışı gösterdiğinizi samimiyetle işaretlemeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin uygulamada gösterdiğiniz davranışlarınızdır. Yapacağınız işaretlemelelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.					Yanıt Ölçeği	
Lütfen, aşağıdaki ifadeleri ne sıklıkla yapıp yapmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz						
						1.Hiçbir zaman
						2.Nadiren
						3.Ara sıra
					4.Çoğu zaman	
5.Her zaman						
Sıra	Görev yaptığım okulda;	1	2	3	4	5
1	Öğretim faaliyetleriyle ilgili yaptığım uygulamalarda öğretmenlerin görüşlerini alırım.	.	.	.	.	.
2	Okulun işleyişi ile ilgili olarak öğretmenlerin eleştirilerini dikkate alırım.	.	.	.	.	.
3	Okul için önemli kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini alırım.	.	.	.	.	.
4	Haftalık ders programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin görüşlerini alırım.	.	.	.	.	.
5	Okulun işleyişi için alınacak kararlarda öğretmenleri karar sürecine katarım.	.	.	.	.	.
6	Öğretmenlerle, okulun başarısı için neler yapabileceğine yönelik görüşmeler yaparım.	.	.	.	.	.
7	Okulda uyulması gereken kuralları öğretmenlerle birlikte belirlerim	.	.	.	.	.
8	Öğretmenlere eğitim-öğretim işlerinde iyi bir rol model olmaya çalışırım.	.	.	.	.	.
9	Öğretmenlere adaletli yaklaşırım.	.	.	.	.	.
10	Herkesin hakkını korumaya çalışırım.	.	.	.	.	.
11	Okul uygulamalarımda tarafsızlık ilkesine bağlı kalırım.	.	.	.	.	.
12	Okul paydaşları arasında ortaya çıkan sorunları adil bir şekilde çözüme kavuşturmak için çabalarım.	.	.	.	.	.
13	Öğretmenler arasında iş yükünü adil dağıtmaya çabalarım.	.	.	.	.	.

14	Eğitim ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim.	.	.	.	.	.
15	Eğitim ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum, çalıştay gibi) takip ederim.	.	.	.	.	.
16	Eğitim ile ilgili kitaplar okurum.	.	.	.	.	.
17	Okul sorunları ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım.	.	.	.	.	.
18	Mevzuatta belirtilmese de okul yararına olan işlemlerde inisiyatif olarak karar veririm.	.	.	.	.	.
19	Öğretmenlerin özel durumlarına göre nöbet günlerinde değişiklikler yaparım.	.	.	.	.	.
20	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programlarında değişiklikler yaparım.	.	.	.	.	.
21	Mali kaynakların yönetiminde, yasalarda belirtilmese <u>de</u> , okul yararına olacak kararlar alırım	.	.	.	.	.
22	Mevzuatta kesinlik yoksa kararları öğrenci lehine yorumlarım.	.	.	.	.	.

Karara Katılımı Sağlama : 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7., maddeler
Mesleki Etik : 8.,9,10,11,12.,13.maddeler
Mesleki Gelişim : 14,15,16,17. Maddeler
Mesleki Özerklik : 18,19,20,21, 22. Maddeler

EK 5: Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği İzni

 **Mustafa Yıldız**
Kime: Nilüfer Köse >

Dün 

Ynt: Ölçek izni

Sayın Nilüfer Köse,
Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği'ni ekte
gönderiyorum.
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi University
Gazi Faculty of Education
Primary Education Department

EK 6: Okul Müdürlerinin Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği İzni



Ali Baltacı
Siz kişisine

26 Oca

...

Nilüfer hanım selamlar, ilgili ölçeği yayınlarınızda kullanmanıza bir sakınca görmüyorum. Ölçeği dilediğiniz gibi kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr Ali Baltacı

26 Oca 2023 Per [21:19](#) tarihinde nilüfer salcan

şunu yazdı:

Merhaba, ben Nilüfer Köse. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapıyorum. İzininiz olursa Okul Müdürlerinin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeğinizi tezimde ve tezden üretilecek yayınlarımda kullanmak istiyorum.

EK 7: Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği İzni



Ahmet Şakir Yazıcı
Siz kişisine

26 Oca

...

26 Oca 2023 Per, [saat 21:51](#) tarihinde nilüfer salcan

< > şunu yazdı:

Merhaba, ben Nilüfer Köse. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapıyorum. İzniniz olursa Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeğinizi tezimde ve tezden üretilecek yayınlarımda kullanmak istiyorum.

Kullanabilirsiniz. Kolay gelsin. Başarılar dilerim.

EK 8: Etik Kurul İzin Formu

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ SOSYAL VE
BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU

Toplantı Tarih	: 31.03.2023
Toplantı Sayısı	: 2023/ 04
Toplantıda Alınan Karar Sayısı	:15

KARARLARI

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 31.03.2023 tarih ve saat 11:30'da toplandı. Yapılan görüşmeler sonrasında aşağıdaki kararlar alınmıştır:

KARAR:

9-

MCBÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç.Dr. Sezen TOFUR'un 17.03.2023 tarih ve E.509472 sayıda kayıtlı MCBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Nilüfer KÖSE'nin "**Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonları, Mesleki Profosyonellikleri ve Öz Yeterlilik Algıları**" adlı tez çalışmasının etik yönden uygunluğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verildi

(imza) Prof.Dr.Ramazan GÖKBUNAR Başkan		
(imza) Prof.Dr.Fatma ŞAŞMAZ ÖREN Murat KOÇTÜRK Üye	(imza) Prof.Dr. Nurettin GÜLMEZ Bşk.Yrd.Üye	(imza) Prof.Dr.Osman Üye
(imza) Prof.Dr.Selhan ÖZBEY Üye	(imza) Prof.Dr.Özge AYAN Üye	(imza) Prof.Dr. Talip KABADAYI Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 9: Anket Uygulama İzin Formu



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-75794137
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Nilüfer KÖSE)

08.05.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13.04.2023 tarih ve 525506 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nilüfer KÖSE'nin "Okul Yöneticilerinin Okuma Motivasyonları, Mesleki Profesyonellikleri ve Öz Yeterlilik Algıları" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İlçelerinde Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı İlkokul, Ortaokul, ve Liselerde görev yapan yöneticilere yönelik bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılında "<https://forms.gle/eZY4hSpatLRPyzDn7>" bağlantı adresinden çevrimiçi olarak uygulanması Müdürlük Makamından alınan 08.05.2023 tarih ve 75774865 sayılı Olur ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fevzi YÜKSEL
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
- 2- Ölçekler (4 Sayfa)

Dağıtım:

17 İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Şehitler Mah. 700 Sokak No:5 Şehzadeler/ MANİSA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (236) 231 46 08

E-Posta: ab45@meb.gov.tr

Keşif Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Strateji Geliştirme - C.Sunay BULUT

Unvan : Memur

Faks:2362311251

İnternet Adresi: manisa.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4a8c-4ed9-3ac4-8f5f-3eaf kodu ile teyit edilebilir.

